



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA BARBOSA XAVIER

**A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA ANÁLISE DA
FUNÇÃO DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO LEITORA À PRODUÇÃO DE
UM CADERNO PEDAGÓGICO**

CAJAZEIRAS

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA BARBOSA XAVIER

**A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA ANÁLISE DA
FUNÇÃO DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO LEITORA À PRODUÇÃO DE
UM CADERNO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus de Cajazeiras*, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS

2021

X31 Xavier, Maria do Socorro de Almeida Barbosa.
A leitura no livro didático de língua portuguesa: da análise da função das inferências na compreensão leitora à produção de um caderno pedagógico / Maria do Socorro de Almeida Barbosa Xavier. - Cajazeiras, 2021.
129f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2021.

1. Leitura. 2. Livro didático. 3. Língua Portuguesa - ensino. 4. Inferências. 5. Argumentação. 6. Ensino fundamental. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA BARBOSA XAVIER

**A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA ANÁLISE DA
FUNÇÃO DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO LEITORA À PRODUÇÃO DE
UM CADERNO PEDAGÓGICO**

Dissertação em andamento apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 30/04/2021

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(UFPB/CCHLA/DLPL – Coorientador)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
(UFERSA/DLCV/POSENSINO - Examinador 1)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(UFCG/CFP/PROFLETRAS – Examinador 2)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Suplente)

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e por estar sempre segurando na nossa mão e conduzindo as nossas ações em prol de grandes conquistas! A santa do meu nome, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, pela sua grande proteção nas nossas vidas, a meu esposo Valmir Barbosa, meus filhos Ívines Matheus e Êmille Vamielly pelo apoio que me proporcionaram nessa grande conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da existência, da força, da coragem e da perseverança na conquista dos meus sonhos e projetos de vida.

Ao meu esposo, Valmir Barbosa pela compreensão, apoio e incentivo nas longas caminhadas da vida em que estamos sempre juntos apoiando um ao outro com carinho, dedicação e fé que as grandes lutas, tribulações, serão indícios de grandes vitórias, como é o caso da concretização deste sonho.

Aos meus filhos Ívines Matheus e Êmille Vamielly por representarem os maiores presentes de Deus em nossas vidas. Obrigada meus filhos pela compreensão, paciência e incentivo em prol dessa conquista.

Aos colegas da turma do VI do PROFLETRAS, pelo companheirismo, apoio, dedicação e compartilhamento de experiências ao longo dessa jornada que irão ficar guardadas para sempre em nossas memórias.

Aos professores do PROFLETRAS, eterna gratidão por representarem a chave que abriu as portas do caminho para se chegar no topo desta caminhada com a alegria da vitória. Irão ficar guardados nas lembranças, na vida pessoal e profissional pelos importantes momentos de partilhas, interação e construção de conhecimentos. As suas contribuições foram essenciais e de grande valia para o meu crescimento intelectual. Agradeço com muita alegria!

À coordenação do PROFLETRAS, por nos acolher com todo o carinho e compreensão, sempre prontos a nos ajudar. Que Deus abençoe cada um que faz essa grande equipe!

À minha orientadora, Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, quero agradecer de todo o meu coração pela dedicação, perseverança e por acreditar no meu potencial, dando-me segurança e motivação, ponto chave para a concretização desse projeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar importantes projetos de formação continuada de professores, a exemplo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que têm trazido grandes impactos para a escola.

Enfim, agradeço a todos, que de forma direta ou indireta, deram a sua contribuição para a realização desse trabalho.

“A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo”.

Ezequiel T. da Silva

Resumo

O presente trabalho tem como tema a leitura no livro didático de Língua Portuguesa e busca investigar o tratamento que este confere à função das inferências no processo de compreensão leitora, com gêneros argumentativos, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. O corpus utilizado foi constituído por recortes de atividades das abordagens de leituras da Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2018). Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, uma vez que se propõe a analisar de maneira interpretativa a contribuição do livro didático de leitura para o desenvolvimento das habilidades de competência leitora dos alunos. Para o seu desenvolvimento, tomamos como apoio teórico as contribuições da Linguística Textual, orientando-nos por estudos que tratam acerca da leitura em uma perspectiva sociointerativa tais como: Leffa (1996;1999), Kleiman (2000; 2007), Koch & Elias (2012), Solé (1998), Marcuschi (2008), dentre outros; bem como por teóricos da Semântica Argumentativa como: Ducrot (1987) e Nascimento (2015). A partir da análise do material coletado, foi possível perceber que a ausência de perguntas que possam incitar a reflexão com base nas estratégias de inferências é um fator que se estende à maioria das abordagens de leituras da coleção, o que foge ao paradigma sociointerativo de linguagem, no qual a compreensão da leitura se dá em um processo de negociação e construção de sentidos, na interação texto/leitor, mediado por inferências. A análise dos dados aponta que este é um aspecto ainda pouco explorado pela maioria das atividades de leituras de livros didáticos, o que se constitui motivo de investigação, tendo em vista a importância na formação do leitor crítico e reflexivo. Assim, como forma de poder contribuir de maneira produtiva, propomos um Caderno de Intervenção Pedagógica com o gênero argumentativo da esfera jornalística, artigo de opinião, em que contempla as estratégias de inferências em leitura, objetivando auxiliar o professor na ressignificação das atividades com o texto para além do livro didático.

Palavras-chaves: Leitura. Livro didático. Inferências. Argumentação.

Resumen

El presente trabajo tiene como tema la lectura en el libro de texto de lengua portuguesa y busca indagar el tratamiento que éste le da a la función de las inferencias en el proceso de comprensión lectora, con géneros argumentativos, desde el sexto al noveno grado de la Escuela Primaria II. El corpus utilizado consistió en extractos de actividades de los enfoques de lectura de Tecendo Linguagens: Colección de Lengua Portuguesa (OLIVEIRA, 2018). Se trata de una investigación documental, con un enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, ya que propone analizar de manera interpretativa la contribución del libro de texto de lectura para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. Para su desarrollo, tomamos como soporte teórico los aportes de la Lingüística Textual, orientándonos por estudios que abordan la lectura en una perspectiva sociointeractiva, tales como: Leffa (1996; 1999), Kleiman (2000; 2007), Koch & Elias (2012), Solé (1998), Marcuschi (2008), entre otros; así como por teóricos de la Semántica Argumentativa como: Ducrot (1987) y Nascimento (2015). A partir del análisis del material recolectado, se pudo constatar que la ausencia de preguntas que pudieran incentivar la reflexión a partir de estrategias de inferencia es un factor que se extiende a la mayoría de enfoques de lectura de la colección, que está más allá del paradigma del lenguaje socio-interactivo, en cuya comprensión lectora se da en un proceso de negociación y construcción de significados, en la interacción texto / lector, mediado por inferencia. El análisis de los datos señala que este es un aspecto aún poco explorado por la mayoría de las actividades de lectura de libros de texto, lo que constituye un motivo de investigación, considerando la importancia en la formación del lector crítico y reflexivo. Así, como forma de poder contribuir productivamente, proponemos un Cuaderno de Intervención Pedagógica con el género argumentativo del ámbito periodístico, artículo de opinión, en el que contempla las estrategias de inferencia en la lectura, con el objetivo de ayudar al docente en la redefinición de actividades con el texto además del libro de texto.

Palabras clave: lectura. Libro de texto. Inferencias. Argumentación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SPAECE Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

MEC Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA RELAÇÃO TEXTO/LEITOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1. FATORES DE TEXTUALIDADE.....	21
2.2. ABORDAGENS DE LEITURA EM FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEXTO/LEITOR	27
2.2.1. TEXTO, LEITURA E ATO DE LER	29
2.3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O LUGAR DAS INFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO	36
2.3.1. CATEGORIAS GRAMATICAIIS PRODUTORAS DE IMPLÍCITOS	47
2.4. A LEITURA SOB O OLHAR DOS DOCUMENTOS NACIONAIS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	49
2.5. A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	54
3. HORIZONTES METODOLÓGICOS.....	59
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1. LEITURA E INFERÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	63
4.1.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO	65
4.1.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO	68
4.1.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO	75
4.1.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO	81
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS NO TEXTO À PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

7. REFERÊNCIAS.....	126
----------------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

A discussão em torno do ensino da leitura, nas últimas décadas, vem ocorrendo, principalmente, impulsionada pelos resultados das avaliações externas em âmbito internacional (PISA¹), na esfera nacional (SAEB²), como também a nível estadual (SPAECE³), as quais demonstram um quadro preocupante do baixo nível de proficiência leitora dos educandos ao término de cada etapa da escolaridade básica.

Esse quadro tem levado a uma crescente preocupação dos educadores no sentido de compreender as causas das dificuldades encontradas pela escola em promover a formação leitora integral dos jovens, nos últimos tempos, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas no contexto socioeconômico e cultural deste século.

Nesse sentido, é possível perceber que um dos maiores desafios para o ensino de língua portuguesa, na escola, atualmente, tem sido a tarefa de redimensionar o trabalho com a linguagem numa perspectiva de interação, na qual o texto possa ser tomado como evento comunicativo, em que convergem aspectos sociais, históricos e culturais, no sentido de que a leitura seja vista em termos de funcionalidade, “como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21),

¹ PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

² SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil, ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. <https://www.somospar.com.br/saeb/>

³ SPAECE: É o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>

passando, a aprendizagem da leitura a constituir-se em um fator essencial para a aprendizagem de todos os demais conhecimentos que demandam os diversos contextos sociais do educando.

O que se pretende é que a dinâmica do trabalho pedagógico com a leitura, no contexto escolar, possibilite o desenvolvimento da capacidade discursivo-reflexiva do educando para que ele possa atuar criticamente nas mais diversas situações de uso da linguagem no seu dia a dia, tornando-se capaz de discorrer sobre verdades tidas como absolutas, comparar pontos de vistas, bem como, usar a argumentação e persuasão para se sobressair em situações diversas na resolução de problemas e conflitos.

Nessa perspectiva, foram pensados e criados, ao longo das últimas décadas, documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o objetivo de orientar os sistemas educacionais a aprimorarem os seus currículos e os profissionais da educação a inovarem as suas práticas educativas, no sentido de promoverem o desenvolvimento das competências leitoras dos educandos, preparando-os para enfrentar as grandes mudanças ocorridas nos últimos tempos, bem como atender às exigências de avaliações de redes de ensino que buscam radiografar os níveis de leitura dos alunos. Esses documentos orientam para o trabalho com a leitura numa perspectiva sociointerativa, em que considera o contexto sociocultural de atuação dos sujeitos imbrincados no processo de leitura.

Porém, mesmo diante de tantos esforços, ainda é perceptível que a maioria dos jovens estão concluindo a escolaridade básica com pouca proficiência em leitura, como é possível constatar em documentos de pesquisas do Instituto Pró-Livro (2020), o qual traz um artigo sobre o Retrato da Leitura no Brasil e, considerando como leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, chegou a constatação de que o brasileiro lê em média, menos de três livros por ano (2,43 apenas).

Isso nos leva a acreditar que uma das causas desse problema seja a ausência de um trabalho voltado para o ensino da leitura com base na perspectiva sociointerativa, em que o aluno possa ser visto como sujeito histórico, social e interativo, portanto construtor de sentidos no texto. Essa diferente visão de encarar o ensino da leitura, subtende também, uma criteriosa escolha dos materiais de leitura e das metodologias utilizadas no cotidiano da sala de aula para as atividades de leituras, pois o que se observa é que “a leitura é geralmente concebida como um processo de decodificação, em que o leitor ocupa um lugar passivo frente ao texto” (DE PIETRI, 2009, p. 40).

Neste sentido, é importante refletir sobre as estratégias de leituras utilizadas pelo livro didático de língua portuguesa para o trabalho com a compreensão leitora, já que esse é o

material mais utilizado por professores e alunos para o contato com o texto. Para isso, faz-se necessário verificar as contribuições dessas atividades no que contemplam a produção de inferências com base nas informações implícitas do texto, nas abordagens com gêneros argumentativos, tendo em vista que a estratégia de inferir demanda um esforço cognitivo maior do leitor, indo além das informações explícitas e constitui-se de fundamental importância para a formação de um leitor crítico-reflexivo e argumentativo.

Como professora atuante no ensino básico, tenho presenciado as inquietações em meio à classe docente, no sentido de buscar novas metodologias de ensino que possam contribuir para a melhoria do trabalho com a leitura no contexto escolar, com vistas a consolidar uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento das habilidades de competência leitora dos educandos e, assim, poder despertar o interesse e o prazer pela leitura a partir de práticas sociais de interação com o texto.

Diante do exposto, a presente pesquisa partiu das seguintes inquietações: As abordagens de leituras do livro didático de língua portuguesa, contempla a produção de inferências (informações implícitas), em gêneros argumentativos na interação texto-leitor-contexto? O livro didático, ao abordar certas especificidades da leitura, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação leitora dos educandos no ensino fundamental II?

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o tratamento que o livro didático confere às estratégias de inferências para o desenvolvimento da compreensão leitura e, a partir disso, propor uma atividade de intervenção fundamentada no trabalho com as estratégias de leitura para o Ensino Fundamental II.

Quanto aos objetivos específicos, delineamos os seguintes: a) discutir sobre as principais concepções de leitura que permeiam as práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa, dando ênfase à(s) que preveem a exploração dos implícitos no texto como ferramenta para a participação social do aprendiz; b) analisar e descrever o tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa para o trabalho com as estratégias de leitura, principalmente, com a busca das informações implícitas do texto; e c) propor um caderno pedagógico pautado no trabalho com as inferências com o gênero argumentativo da esfera jornalística, artigo de opinião, fundamentado em abordagens de leituras para turmas do Ensino Fundamental II.

O que nos motivou a direcionar este olhar para a análise do livro didático de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do ensino fundamental II, foi perceber a grande dificuldade de compreensão leitora dos alunos, principalmente quando se trata de abordagens de leituras que exigem destes criticidade, reflexão e debate na leitura de gêneros argumentativos. Nesse

prisma, percebemos que as atividades de leitura, com vistas a despertar o ato de inferir informações implícitas no texto, são pouco contempladas nas propostas de trabalho da coleção de livros didáticos adotada na escola no ensino fundamental II.

Esse fator nos causou inquietações, por entender que essa premissa pode se constituir em uma grande lacuna na formação do leitor aprendiz, tendo em vista que o trabalho com as estratégias de inferências é de suma importância para o desenvolvimento da capacidade crítico/reflexiva do educando e se constitui de grande relevância para o processo de leitura, uma vez que proporciona o aprimoramento das habilidades de raciocínio, reflexão, debate e argumentação, características inerentes ao ser humano, tão presentes nas suas mais rotineiras atividades do cotidiano.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação das lacunas encontradas nas abordagens de leituras da coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa* (Oliveira, 2018), adotada pelas escolas do município de Mauriti-CE, mais precisamente, na Escola de Ensino Fundamental Filemon Teles, no Distrito de Buritizinho, na qual trabalho como professora de Língua Portuguesa.

Na perspectiva de poder contribuir para o ensino de língua portuguesa, no contexto escolar, alinhado aos propósitos do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), é que reside a importância deste estudo, o qual tem por finalidade oferecer contribuições para o desenvolvimento do trabalho com o texto e a leitura, com vistas à melhoria da capacidade de competência leitora dos educandos do Ensino Fundamental II, sobretudo, porque será desenvolvido material de apoio ao professor para a ressignificação das atividades do livro didático com leitura e compreensão textual com base na produção de inferências.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, orientamo-nos por estudos que tratam acerca do texto e da leitura em uma perspectiva sociointeracionista como Leffa (1996;1999) e Kleiman (2000 e 2007); de teorias que tratam do ensino da leitura e os processos de compreensão leitora a partir do uso de estratégias como: Solé (1998), Koch e Elias (2012); Marcuschi (2008), Cafiero (2010), Antunes (2003), Dell'Isolla (1988), Zandwais (1990), dentre outros; bem como será de suma importância refletir sobre a argumentação na língua na perspectiva do ensino, para isso seguimos os estudos de Ducrot (1987) e Nascimento (2015), respectivamente; por último, os estudos acerca das sequências básicas de Cosson (2006) que orientam a construção da nossa proposta de intervenção.

A proposta de intervenção tem como objetivo a construção de sentidos na leitura por meio da produção de inferências, com base nas informações implícitas, com o gênero argumentativo da esfera jornalística, artigo de opinião, a partir de temáticas atualmente

polêmicas que circulam em jornais. O objetivo fundamental é promover atividades que venham a despertar o interesse e o prazer pela leitura do texto escrito a partir do uso de estratégias que orientam a compreensão leitora do educando com base na produção de inferências.

Como forma de sistematizar esta pesquisa, ela foi estruturada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, este que se apresenta como introdução, reflete sobre as práticas escolares perante o ensino da leitura e compreensão textual, relatando as dificuldades com as quais se deparam educadores e educandos, no contexto escolar, frente à problemática encontrada no trabalho pedagógico com a leitura, tendo em vista o baixo índice de proficiência leitora dos educandos. Nele, questionamos sobre as dificuldades que envolvem o processo de leitura no contexto escolar, uma vez que é importante entender que essas dificuldades, que acarretam a insuficiência leitora dos educandos, possam estar relacionadas com o material didático utilizado com mais frequência no fazer pedagógico da sala de aula, como é o caso do livro didático de leitura. Nessa perspectiva, aqui também apresentamos os objetivos da pesquisa, a justificativa, dentre outros.

O segundo capítulo suscita uma reflexão em torno das principais concepções e práticas docentes na relação texto /leitor no ensino de língua portuguesa, trazendo à tona o percurso das contribuições da Linguística Textual em tomar o texto como elemento interativo no processo de leitura, buscando, assim, uma compreensão dos fatores que envolvem a textualidade, tais como a estrutura e o funcionamento do universo textual e, ainda, faz uma análise dos fenômenos que implicam o ensino/aprendizagem da leitura no contexto escolar na perspectiva dos materiais didáticos de leitura.

O terceiro capítulo destina-se a apresentar a metodologia utilizada para a consolidação deste trabalho. Nele, fazemos explanações sobre o tipo e a natureza da pesquisa, sobre os métodos, técnicas, instrumentos de coleta de dados, levantamento do *corpus* e universo da pesquisa, bem como as categorias que norteiam a análise dos dados nesse trabalho.

O quarto capítulo traz a análise dos dados, a qual se deu a partir do recorte de atividades dos livros didáticos do sexto ao nono ano do ensino fundamental II, da coleção *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, da autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, em sua quinta edição, da editora IBEP, do ano de 2018, revisada e atualizada pelo MEC – Ministério da Educação, pertencente ao PNLD 2020; atualmente utilizada na rede de ensino público do município de Mauriti-CE, a qual é formada pelos livros do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, nos quais buscamos verificar se as atividades de leituras com gêneros argumentativos, contemplam a produção de inferências com base no contexto sociocultural do educando e se contribuem na formação do leitor proficiente.

O quinto capítulo é destinado à apresentação da Proposta de Intervenção que tem como objetivo construir um Caderno Pedagógico composta de uma sequência didática com atividades de leituras que contemplam a produção de inferências em textos argumentativos do gênero artigo de opinião da esfera jornalística, e que tem como principal objetivo, promover o debate e a discussão de temáticas atuais como forma de despertar o interesse e o gosto pela leitura dos educandos no contexto escolar. Esse produto pretende contribuir para a ressignificação das atividades de leitura do livro didático de língua portuguesa, do sexto ao nono ano do ensino fundamental II, podendo também, ser estendido para o ensino médio.

No sexto e último capítulo, tecemos as nossas considerações finais com base nos resultados elencados nessa pesquisa, fazendo um contraponto com as teorias que compreendem o texto e a leitura numa perspectiva sociointerativa.

2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA RELAÇÃO TEXTO/LEITOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para discutir a relação texto/leitor, numa perspectiva social e de uso da linguagem, é importante antes, entender os conceitos de língua e linguagem que permeiam as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, no contexto escolar, e o uso que se faz destes na mediação do trabalho com a leitura, buscando, assim, compreender a contribuição dessas práticas na formação do leitor proficiente, uma vez que, segundo Antunes (2003, p. 39):

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é possível encontrar no contexto de ensino de língua portuguesa, de acordo com Travaglia (2009), três concepções de linguagem que permeiam as práticas pedagógicas no trabalho com a língua, na relação texto/leitor. A primeira concepção, a qual entende a linguagem como expressão do pensamento, muito utilizada ainda nas escolas que detêm um ensino voltado para a pedagogia tradicional, compreende o sujeito como detentor da sua vontade e verdade, subtendendo que, aquele que não se expressa bem é porque não pensa. Essa forma de compreender a linguagem, característica de teorias fundamentadas em um ensino prescritivo da língua detém a ideologia de que,

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social onde a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 1998, P. 21).

Nessa visão, em que a linguagem é usada como representação do pensamento, limita o sujeito a um mero reprodutor de regras para a exteriorização do pensamento de forma estática em que não envolve a participação nem a presença do seu interlocutor, deixando de fora os aspectos sociais da linguagem.

A segunda concepção, a qual entende a linguagem apenas como instrumento de comunicação, compreende a língua como um código estático que não promove interação social e que tem a mera função apenas de transmitir e receber mensagem e informação entre emissor e receptor através de um canal. Nessa perspectiva, também não conta a presença do outro, nem há a interação por intermédio da linguagem, tendo em vista que não promove a participação social e histórica dos interlocutores para a construção de sentidos no texto, o qual presume-se que já esteja pronto, cabendo ao leitor apenas a função de extraí-lo, sem ter que questionar ou acrescentar algo.

Nessa perspectiva, não é possível abrir espaço para a interação. O que conta, nesse caso, é apenas a intensão do produtor. Essa tendência perpassa, segundo o autor, “uma visão monóloga e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social” (Ibid., p. 22).

A terceira concepção, a qual buscamos adotar nesse estudo, entende a linguagem enquanto processo de interação entre sujeitos históricos e sociais dentro da perspectiva do uso. “Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (Ibid., p. 23). A linguagem, nesse sentido, é tomada como um ato de interação entre interlocutores, e tem a função de produzir efeitos de sentidos em contextos sócio históricos mais amplos, onde os indivíduos atuam formando e transformando pensamentos e ações a partir dos seus conhecimentos de mundo. Nessa perspectiva, segundo Koch (2006, p. 15):

À concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Nesse sentido, podemos dizer que o texto ou enunciado, enquanto ato sociointerativo, é fruto de uma relação dialógica entre produtor e leitor no meio social através da interação por intermédio da linguagem que se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus possíveis destinatários. Aquele que recebe, o leitor, interpreta a

mensagem à luz da sua formação sociocultural e ideológica, completando, formando juízo de valor, opinando e interagindo com o conteúdo textual na construção do sentido.

Para Bakhtin (1997), a língua só existe em função do uso, nas relações sociais entre locutores e interlocutores. A linguagem representa um processo constante de interação subsidiada pelo diálogo, enquanto que a língua é produtora de ideologias, tendo em vista que a mesma sofre a influência do contexto social. Segundo o autor:

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical — não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência con-juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida (p. 302).

Nesse sentido, a interação ativa por intermédio da língua é proporcionadora de intencionalidades e argumentatividades numa relação dialógica para a construção de sentidos, mediada pelo contexto das relações sociais, nas quais o leitor de um texto já se faz presente desde o momento da construção até o ato da sua interpretação. Além do mais, a linguagem é eventualmente propulsora de ideologias e argumentativa ao mesmo tempo, tendo em vista que o produtor de um texto não o faz aleatoriamente, mas com determinadas intensões e para provocar reações a seus possíveis leitores.

Nessa perspectiva, a Linguística, como ciência da linguagem, sempre atuou na tentativa de ampliar o seu objeto de estudo no sentido tomar o texto como evento sociointerativo, tendo em vista ser este considerado unidade básica de manifestação linguística dotado de significação, representante de um ato linguístico em que estão presentes competências: do produtor e do leitor, os quais interagem na construção do sentido.

Nesse sentido, vem ocorrendo desde a década de 1960, várias ramificações da Linguística Textual, com o objetivo fundamental de tratar sobre a natureza do texto e os aspectos que envolvem a textualidade. Para Koch (2003, p. 86):

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos

dias, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados.

Como ramo que trata da configuração e funcionamento dos textos, a Linguística Textual prioriza, como fonte de análise e estudo, atualmente, fenômenos que implicam na construção e recepção de um texto, os quais só podem ser explicados dentro do próprio texto ou em referência a um contexto situacional, como afirma Fávero (1991).

Assim, os atos de produção e recepção de um texto envolvem elementos de estruturação do discurso, como: coesão e coerência, argumentação e organização das ideias para que este seja considerado uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Segundo Koch (2010, p. 27)

Poder-se-ia assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Desta forma, tomando o texto como ato linguístico interacional, depreende-se que os atuantes no momento da comunicação linguística sejam participantes do contexto de atuação/recepção para que possa haver a interação, uma vez que o objetivo fundamental de qualquer texto, seja ele oral ou escrito, está centrado na linguagem enquanto ato de interação social que, por sua vez, deve obedecer a critérios semânticos e formais da linguagem em uso.

Todo texto concretiza-se a partir de uma rede de ligações entre os constituintes da enunciação, tais como: ligações entre as ideias, as intenções do locutor e do interlocutor e o conjunto de signos linguísticos que o compõem. Para que um enunciado seja considerado texto necessita compreender três aspectos fundamentais: o pragmático – que diz respeito a sua função informal e comunicativa; o semântico-conceitual – que trata da rede de relações de sentido dentro do texto (a coerência); e o formal – que se refere à rede de relações dos elementos linguístico dentro do texto (a coesão).

Como unidade sociocomunicativa, o texto se estabelece em uso, com um determinado fim, para realizar um aspecto pragmático da linguagem. Neste ponto, envolve elementos extralinguísticos como: intenção e objetivo de quem fala, reação de quem recebe, bem como situação espaço – temporal em que se realiza (contexto). Enquanto unidade semântica, comporta um sentido que deve ser percebido e apreendido por meio da negociação entre texto/leitor.

Nesse sentido, um enunciado para se constituir como um texto, e não apenas um amontoado de frases, tem que carregar no seu interior aspectos de textualidade – conjunto de propriedades responsáveis pela autenticidade do texto. Sobre esses aspectos trataremos no próximo tópico.

2.1. FATORES DE TEXTUALIDADE

Para avaliar a textualidade em um texto ou enunciado, é importante reconhecer sete fatores, apontados por Beaugrand e Dressler (1983), citados por Costa Val (2006), são eles: *coerência e coesão* “que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” e, por isso são denominados de fatores semânticos ou linguísticos; intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, denominados de fatores pragmáticos, os quais vão ser construídos na relação texto/leitor.

Esses aspectos são de fundamental importância para atestar a materialidade de um enunciado e avaliá-lo como texto ou não texto, uma vez que estão interligados na composição da tessitura textual e interagem intrinsecamente no processo de construção de sentido do conjunto da textualidade como um todo.

A coerência, como um dos fatores mais importante da textualidade, tendo em vista ser responsável por manter o sentido no texto, promove a inter-relação de sentidos entre os conceitos no texto e está relacionada com o conhecimento de mundo do interlocutor. Refere-se à relação lógica entre as ideias concatenadas dentro de uma frase ou de um parágrafo, constituindo-se no resultado da não contradição entre as partes do texto.

Um texto para ter sentido completo, depende de sua lógica interna, a qual diz respeito à ligação das partes que fazem a conexão entre os elementos que o constituem. Para Costa Val (2006, p.05), a coerência de um texto:

Resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só fatores lógicos e semânticos, mas também cognitivos na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

A coerência do texto também depende de fatores extratextuais como o conhecimento que o produtor e o receptor têm do assunto abordado (conhecimento de mundo), bem como o conhecimento que os interlocutores têm da língua quando a usam em situações sociais de intertextualidade, uma vez que “a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir

dele, em dada situação comunicativa com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional” (KOCH e ELIAS, 2012, P.186), em outras palavras, a coerência textual depende, assim, dos contextos socioculturais do leitor e do produtor, uma vez que grande parte dos conhecimentos necessários para este evento, não está explícito na superfície textual, mas precisam ser identificados pelo receptor/leitor através da pressuposição ou das inferências que ele possa realizar, a partir da presença de elementos linguísticos e, a partir daí, inter-relacioná-los com seus conhecimentos prévios para construir o sentido do texto.

O segundo elemento semântico da textualidade é a coesão, a qual diz respeito “a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual” (COSTA VAL, Op. Cit., p. 6). É um fenômeno que se manifesta no plano formal e é responsável pela ligação dos conceitos dentro do texto para se manter a coerência, embora não seja um fator determinante desta, tendo em vista que um texto pode apresentar-se coerente mesmo sem a presença de elementos coesivos.

A coesão apresenta-se como um processo que “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 2010, p.45). Nessa perspectiva, esses elementos se apresentam no texto, por meio de mecanismos gramaticais (pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância, correlação entre os tempos verbais, conjunções, preposições, alguns advérbios e locuções verbais), mecanismos lexicais (reiteração, substituição e associação) ou mecanismos semântico-cognitivos. Esses mecanismos são responsáveis pela interdependência semântica que se instaura entre os elementos constituintes de um texto com a finalidade de manter a lógica interna e, assim, promover a coerência do texto.

A utilização dos recursos coesivos deve-se obedecer a regras internas de acordo com o que demanda o nível de aceitabilidade do texto para a construção do sentido, pois o uso inadequado desses elementos pode tornar o texto sem sentido ou fazer com que esse seja mal interpretado pelo ouvinte/leitor, uma vez que é necessário haver umnexo entre as partes do texto a fim de promover a continuidade e progressão, aspectos fundamentais na construção do sentido.

Entre os aspectos da textualidade postulados por Beaugrand e Dressler (1983), citados por Costa Val (2006), estão os fatores pragmáticos, que dizem respeito à situação comunicativa, e se referem aos protagonistas do ato comunicativo: locutor e interlocutor. Neles estão imbrincados o contexto da comunicabilidade do texto, em que entram em ação os conhecimentos promovidos pelo texto, como também, e de igual proporcionalidade, os

conhecimentos de mundo do leitor, os quais não podem faltar no momento da leitura, tendo em vista que são de grande relevância para garantir a coerência com eficiência e originalidade do texto como evento sociocomunicativo.

O primeiro deles é a intencionalidade, que faz referência à unidade linguística em uso no texto, no qual se constrói o sentido do enunciado no decurso de uma interação movida pela intenção do locutor e a receptividade do interlocutor. É um processo que “abrange todas as maneiras como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar seus objetivos” Beaugrand e Dressler citados por Koch (2010, p. 20), uma vez que se constitui em um ato ilocutório imbricado num jogo de intenções do locutor para o(s) seu(s) interlocutore(s), como informar, convencer, impressionar, ofender, pedir ou alarmar, intenções estas que vão depender também dos fatores de coerência e coesão, essenciais para a comunicabilidade do texto.

Nessa perspectiva, “a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (COSTA VAL, op. Cit., p. 10). É um fator que se apresenta no texto, num plano que vai do produtor para o leitor, ou seja, com um discurso que está centrado na visão do produtor. Dizemos que é ela que orienta a lógica interna do texto direcionando para uma determinada intenção comunicativa. Pois ao produzir o discurso, o locutor tem uma intenção que se deseja ser compreendida pelo interlocutor que, por sua vez, deve reagir àquela informação e aceitar ou não a intenção do outro.

Para compreender a intenção do produtor, no texto, o leitor se utiliza dos seus conhecimentos de mundo e os elementos linguísticos presentes na superfície textual, num jogo de interação em que busca construir uma coerência para o texto. Essa construção vai depender da maneira como ele aceita a informação, ou seja, da sua reação e colaboração das intenções pretendidas pelo produtor. É com base nesses elementos que se constrói a coerência, ou seja, o sentido para o texto.

Um segundo fator, a aceitabilidade, diz respeito a aceitação da mensagem pelo receptor. Esta aceitação está imbricada num jogo de conhecimentos necessários para a compreensão da mensagem do texto, dentre eles, estão os conhecimentos que o receptor tem sobre o tema e de que maneira ele pode contribuir para que essa informação se torne coerente para ele, com base no nível de informatividade que o texto traz, tendo em vista que, o ato de aceitar jogar o jogo do texto “concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA VAL, 2006 p. 11).

Nessa perspectiva, é necessário que o texto tenha informações suficientes a nível dos conhecimentos de mundo do leitor para que possa corresponder às suas expectativas em termos de conteúdo e de informação nova, com referência a temática a qual se propõe e, assim, torne-se relevante para o processo de interação texto/leitor, permitindo acrescentar algo aos conhecimentos de mundo do leitor por meio de inferências, compartilhamentos e cooperações, ações essenciais para suprir as suas expectativas e, assim, concretizar-se o ato da comunicação/interação a partir da mensagem trazida pelo texto.

Nesse sentido, o jogo de cooperação e interação acontecem, em sentido mais amplo, por parte do interlocutor diante do texto. No processo de leitura, esse critério depende mais do leitor que do próprio produtor do texto, tendo em vista que cabe aquele, a partir dos elementos presentes na tessitura textual, e no seu conhecimento de mundo, aceitar ou não jogar o jogo que o texto propõe.

Um outro fator de grande relevância para a textualidade é a situacionalidade, a qual se refere à contextualização do discurso para uma situação sociocomunicativa. O contexto influi na integridade da mensagem situacional e, para isso, faz-se necessário que o produtor do texto tenha em mente o momento em que fala e para quem se fala, tendo esses dois objetivos em mente, ele poderá suprimir ou acrescentar elementos no texto para uma melhor compreensão do sentido. “A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção” (MARCUSCHI, 2008, p. 128), por isso se constitui de relevância fundamental para a compreensão do texto, tendo em vista que, é através desse processo que o leitor pode se orientar ou até definir a validade da mensagem no momento de interação com o texto.

O leitor, no ato da interação com o texto coloca todos os seus conhecimentos a favor da compreensão. Isso acontece por intermédio do contrato de cooperação entre os interlocutores, exigindo do receptor um esforço maior para concatenar as ideias do texto. Nesse ínterim, é necessário a tolerância, pois mesmo quando acontece eventuais falhas no texto, o leitor tenta supri-las de modo a torná-las significativas para a compreensão. É evidente que “o produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim como conta a capacidade de pressuposição e inferência do receptor” (COSTA VAL, 2006, p. 12), para a construção do sentido global do texto.

Em um plano mais conceitual e formal apresenta-se a informatividade, que diz respeito ao nível de informação trazida pelo texto, o qual acontece não só no plano contedístico, mas também nas redes de ligações dos seus elementos contextuais, tanto por parte do locutor como do interlocutor da mensagem. Nessa perspectiva, é necessário que haja um certo equilíbrio entre

o dado (já conhecido) e o novo (ainda a conhecer) “cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido” (KOCH, 2010, P. 28).

Desta forma, o nível de informação trazido pelo texto não acontece apenas dentro da tessitura textual ou em referência a um contexto situacional, é necessário, porém, haver uma integração de conhecimentos texto/leitor, dosando a informação posta no texto com os conhecimentos de mundo do leitor para não correr o risco de não assimilar a mensagem, ou essa se tornar inapreensível para ele, impossibilitando, assim, o processo de comunicação do texto. Para Costa Val (Op. Cit. P. 14):

Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho.

Por outro lado, a informatividade diz respeito não apenas a suficiência de dados em um texto, mas também ao que esse traz de novo e imprevisível para o leitor. A novidade e a imprevisibilidade dosada com o repertório de informação sobre o tema que o leitor já dispõe representam elementos fundamentais para o processo de leitura em um texto, uma vez que é o nível de informação acrescido de informações novas que vai despertar ou não o interesse do leitor pela leitura do texto. Todo texto carrega, em si, um certo teor de novidade o que o torna imprevisível e faz com que a informação não seja tão óbvia, mas possa apresentar algo novo ao tema com um maior ou menor grau de informatividade, dependendo do seu contexto de uso. Aqueles textos com um grau menor de informatividade vão exigir do leitor um nível maior de esforço para a compreensão, mas que nem por isso deixam de ser textos, tendo em vista que se apresentam coerentes, em sua totalidade, com os conhecimentos de mundo do leitor. Nesse sentido, Antunes (2017, p. 107-108), comenta que:

O teor de informatividade de um texto é calculado com base em seu grau de novidade, de imprevisibilidade. Por esse lado, se admite que o texto deve trazer informações; por outro, se espera que essas informações tragam alguma novidade, ou exijam qualquer esforço a mais de interpretação por conta de algum elemento imprevisível presente. Essa novidade e essa imprevisibilidade podem situar-se ou no âmbito da forma ou no âmbito do conteúdo. Logo, se todo texto é originalmente informativo, não o é do mesmo modo ou na mesma dimensão.

Nessa perspectiva, é necessário compreender que o nível de informatividade de um texto não se esgota apenas na intenção do produtor, naquilo que ele quis dizer, mas pode ir além do texto ou do contexto de produção, tendo em vista a grande e variada riqueza de uso a que se

propõem as atividades com a linguagem, por isso nem sempre é possível o produtor ter o controle do seu discurso, o qual pode enveredar-se por caminhos imprevisíveis.

Por último, temos a intertextualidade, a qual se refere à presença de um texto em outro texto e diz respeito a “uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores” (ANTUNES, *ibid.* p. 117) na produção e recepção do discurso, ou seja, o conhecimento de um texto está relacionado com o que já foi dito antes sobre aquele mesmo tema.

A produção e recepção de um texto não nascem ao acaso, mas sempre faz ligação com um tema já mencionado anteriormente. Construimos um texto ou um sentido para ele, com base em experiências anteriores, e que tenha relação com o conhecimento de mundo do produtor/receptor. Nessa perspectiva, é possível afirmar que há nessa relação entre textos, um dialogismo precedente, o qual faz com que todo texto tenha sempre uma conexão com um discurso anterior a ele. Nesse sentido, “Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). Alguns textos só fazem sentido quando compreendidos ou relacionados a outros os quais funcionam como seu contexto. A noção de intertextualidade, a qual trata da presença de um texto em outro, faz refletir a respeito da individualidade e da coletividade em termos de criação.

A leitura de um texto só será possível se o leitor tiver acesso ao texto ao qual faz referência, ou seja, é necessário que já tenha um conhecimento anterior do tema para que possa acrescentar ao texto os conhecimentos necessários para a construção do sentido e, assim, acontecer a compreensão.

Desta forma, os fatores de textualidade, postulados por Beugrand e Dresler têm relevância fundamental para o trabalho com o texto e a leitura na sala de aula, uma vez que contribuem para a construção do sentido no texto, tendo em vista que, no processo de leitura e compreensão textual, o leitor interage com os elementos presentes na tessitura textual, na tentativa de atestar se há ou não elementos suficientes para a textualidade, e, nesse jogo, busca compreender a intenção do produtor do texto, a validade da informação textual, bem como a relevância dessa informação para a compreensão geral do texto.

Esses fatores precisam ser observados e levados em conta no processo de leitura e compreensão, uma vez que estão relacionados com a coerência textual, aspecto fundamental para instituir o texto como evento comunicativo. Tais fatores são cruciais para a relação

texto/leitor no processo ensino/aprendizagem e estão interligados por uma relação de complexidade e de completude, para que o processo de leitura aconteça.

Sobre a leitura é importante destacar que o estudo da relação texto-leitor tem sido objeto de grandes investigações no decorrer das últimas décadas, sobretudo, com o surgimento da Linguística Textual Moderna, a partir dos anos noventa, quando abre espaço para várias pesquisas que buscam explicar o conceito de texto e leitura numa perspectiva sociointerativa. Sobre esses aspectos da leitura, trataremos na seção seguinte.

2.2. ABORDAGENS DE LEITURA EM FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEXTO/LEITOR

Por muito tempo o trabalho com a leitura, no contexto escolar, usou o texto como pretexto para o ensino da gramática prescritiva, sob a justificativa de ensinar os usuários da língua a se comportarem como bons falantes, cultos e socialmente aceitos. Porém, essa visão ultrapassada do ensino de leitura, que se baseia numa perspectiva mecanicista de decodificação de signos linguísticos e entende o texto como mero depósito de informação e comunicação, dando ênfase apenas a decifração de códigos e ao estudo da estrutura da língua, não compreende o texto como evento sociointerativo e pouco contribui para a formação de leitores proficientes.

Porém, foi a partir do advento dos estudos da pragmática que a leitura passa a ser vista sob um novo olhar que corrobora para os aspectos sociais e do uso da linguagem, “É a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 37), uma vez que nesse modelo privilegiam-se os usos efetivos e tem como finalidade o estudo da construção do sentido na relação texto/leitor.

Nesse contexto, surgiram as teorias que tratam dos aspectos sociocognitivos que envolvem a leitura e a compreensão textual, as quais trouxeram grandes contribuições para o estudo do processo de compreensão, uma vez que buscam explicar como se constrói o sentido de um texto na relação texto-leitor-contexto.

Nessa perspectiva, segundo Leffa (1999), é possível reunir as teorias que tratam da leitura como fenômeno cognitivo e social em três grandes abordagens ou grupos, as quais são discutidas em função da relação texto e leitor.

A primeira a que ele se refere é denominada de *abordagem ascendente*, tende em vista que parte do texto para o leitor. Nesta, o processo de leitura tem como foco o texto e não o leitor. Nesse processo, não há perspectiva de construção do significado pelo leitor, tendo em vista que a significação já está pronta na superfície textual. A leitura é entendida como um ato de extração de significados e não como construção, onde os objetivos para a realização desse

processo estão centrados no texto. O ato de ler é entendido como um mero processo de decodificação de palavras e letras em busca do conteúdo do texto. Nessa perspectiva, a ênfase está no texto, nos seus aspectos linguísticos e sintáticos.

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. (LEFFA, 1999, p. 18)

Como o sentido não pertence ao leitor, nem à comunidade discursiva, mas está inscrito no próprio texto, o leitor, nesse processo, é visto como um ser passivo diante da materialidade textual, sem possibilidades de reação. É o que podemos denominar de leitura mecânica, que tem como objetivo a busca de informações postas na superfície textual, sem a perspectiva de interação na construção do sentido por parte do leitor.

A crítica feita a essas teorias se faz em referência ao processo linear de leitura, no qual não há uma perspectiva de construção de significado por parte do leitor. O que interessa, nessa abordagem, é apenas o domínio do código e a busca do conteúdo na superfície textual, não há participação efetiva do leitor, nem ênfase nos aspectos sociais da leitura, tendo em vista não permitir a interação texto-leitor.

A segunda perspectiva, denominada de *abordagem descendente*, parte do leitor para o texto; a ênfase está no leitor e os objetivos da leitura vão depender da intenção deste para com o texto. Nela priorizam-se os aspectos do leitor, colocado no centro da leitura, e não como um dos elementos da interação. As hipóteses são elaboradas e testadas sob o ponto de vista de quem ler o texto, o leitor. Nesse processo, a leitura não se caracteriza como produtora de significados por não promover a interação de contextos (texto-leitor), de suma importância para a construção de sentido no processo de compreensão textual.

A crítica que se faz a essa abordagem de leitura reside, principalmente, por não considerar a leitura como ato de interação social em que estão imbrincados no momento da compreensão a história de vida do texto, do autor e do leitor. Pois de acordo com o autor:

A perspectiva da leitura, com foco no leitor, procura, em resumo, descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto. O leitor pode ser até menos ou mais refratário ao texto, permitindo ou não que seja tocado por ele, mas não é um elemento passivo, que apenas extrai significado do texto. Caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto. (LEFFA, 1999, p.27)

Quanto à terceira abordagem de leitura, denominada de conciliatória, interativa ou interacionista, a qual defendemos nesta pesquisa, caracteriza-se por uma perspectiva social de interação da leitura com ênfase no contexto de produção e recepção dos agentes imbrincados nesse processo, tendo em vista que:

Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo. (Ibid., p. 29)

Nessa perspectiva, a leitura é fruto da interação de conhecimentos e experiências de vida, na qual, o leitor, no momento da interação com o texto, infere significados, a partir de sua vivência e conhecimentos de mundo internalizados na memória e que vêm à tona no contato com a informação textual. Com base nesses conhecimentos de mundo sobre o assunto, o autor e o contexto de produção e recepção do texto, interage com a informação textual, acrescentando, suprimindo ou modificando o texto, é o ato da compreensão. Nesse contexto, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (TRAVAGLIA, 1999, p. 30).

Nessa perspectiva, é possível perceber a relevância dessas teorias para o estudo do texto como um evento sociocomunicativo, bem como as contribuições da Linguística textual no sentido de tratar sobre os aspectos cognitivos e sociais que envolvem a leitura e a compreensão textual, uma vez que, a partir de tais teorias, debate-se que a participação dos sujeitos (produtor e leitor) com seus conhecimentos de mundo se torna crucial na construção do sentido em um texto ou enunciado, tendo em vista os diversos níveis de significação que um texto pode comportar, ultrapassando os limites dos elementos linguísticos presentes na superfície textual.

Nesse sentido, é de fundamental importância debater sobre a importância do ato de ler, dentro da perspectiva sociointerativa, algo que dissertaremos no próximo tópico.

2.2.1. TEXTO, LEITURA E ATO DE LER

Entendendo o texto como evento sociointerativo, em que os parceiros desse evento interagem na construção do sentido, é mister pensar em consonância com Koch (2010, p. 30), ao afirmar que:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Nessa perspectiva, o ato de ler não se resume em uma mera ação de decodificar signos linguísticos no texto, tendo em vista que a leitura é um processo interativo, em que o leitor realiza um trabalho de construção de significados para o texto tendo como base o seu contexto, estando imbricados os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, a língua e o contexto. “Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10).

Com isso, é possível entender a leitura como um ato social, em que o sujeito não é dono do seu discurso, como também, o texto não carrega sozinho toda a carga semântica necessária ao processo da compreensão global, ambos – texto e leitor – constituem-se como elementos fundamentais na interação para a construção do sentido.

Nesse contexto, a leitura é compreendida como uma atividade sociointerativa que envolve os conhecimentos do texto, do leitor e do momento histórico em que se realiza. Durante a interação do leitor com o texto, vários conhecimentos entram em jogo para a construção do sentido. É o momento em que o leitor se coloca em debate com o texto, como um sujeito ativo que às vezes confia e, por outras vezes, desconfia das artimanhas da rede das relações semânticas na tessitura textual. Para Elias (2011, p. 181):

A atividade de leitura pressupõe um leitor que, atento ao texto concebido em seus aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, seja estrategista e, desse modo: i) se posicione responsivamente diante do texto; ii) produza inferências para o preenchimento de lacunas; iii) siga as orientações do autor manifestadas na materialidade linguística do texto; iv) estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal; v) defina um objetivo para a leitura e construa um sentido para o texto.

Nessa perspectiva, o processo de leitura exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, pois o texto não é um simples produto da decodificação ou do entrelaçamento de morfemas gramaticais. Lê-se para realizar determinados objetivos, interagir e cumprir uma atitude responsiva diante do texto. Essas são, portanto, algumas das características da leitura fluente, aquela que causa prazer ao leitor. Para Leffa (1999, p.31):

Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. Qualquer texto equivale a um documento legal cujo efeito está circunscrito às pessoas nomeadas ou pressupostas no próprio documento, com direitos e deveres claramente definidos.

Vista dessa forma, a leitura passa a ser entendida no seu significado mais original, como uma necessidade básica do existir do homem, na sua completude e interação com o mundo, com as pessoas, os acontecimentos, os fatos que marcaram épocas, enfim, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p.13).

Enquanto ato de interação, a leitura se concretiza a partir do momento em que o indivíduo interage com o texto em busca da construção de sentido, integrando os seus conhecimentos de mundo, dentro de uma situação comunicativa, numa relação dialógica entre texto – leitor – contexto, em que implica uma ação de reconstrução de sentido por meio da linguagem.

Essa interação acontece em um dado contexto em que todos devem participar de conhecimentos compartilhados e que, no final do processo de leitura, todos serão modificados, a partir do momento em que essa interação se concretize permeada pelos agentes desse processo: aquele que enuncia utiliza-se da linguagem para produzir uma mensagem compreensível para seus possíveis destinatários, mas não deixa o enunciado acabado, sempre ficam lacunas para um possível diálogo aberto com o leitor; aquele que recebe, o leitor, interpreta a mensagem à luz da sua formação sociocultural e ideológica, interagindo com a situação comunicativa, completando lacunas deixadas pelo produtor e reconstruindo a significação com base nos seus conhecimentos de mundo. Para Dell’Isola (2001, p. 28).

Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer “tecido”, não um produto, mas uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto.

Deste modo, o leitor crítico-reflexivo mergulha no universo textual percorrendo as pistas deixadas pelo autor, descobrindo os implícitos, colocando-se no texto e interagindo com o pensamento do seu produtor, na busca de entender o porquê, o quando, o onde, e o como da situação do ato comunicativo. Nesse processo, é necessário inter-relacionar vivência do autor

com os conhecimentos de mundo do leitor para, a partir dessa interação, construir o significado do texto. Sobre isto, Koch (1997 p. 16) afirma que:

A relação existente entre os elementos de um texto se deve a intenção do falante, ao seu plano textual prévio, que se manifesta por meio de instruções ao ouvinte para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global, ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é descobrir o “para quê” do texto.

Nesse sentido, a ação de ler constitui-se de um ato complexo que envolve diferentes processos cognitivos, linguísticos e comunicativos, prevendo competências, habilidades e objetivos para a construção de sentido na interação com o texto.

Essa interação não acontece apenas de maneira superficial, na decodificação de signos linguísticos, mas na construção e reconstrução dos diversos significados do texto que se estendem para além das entrelinhas, através do processo de inferência, no qual entra em jogo os conhecimentos de mundo do leitor com base nas pistas textuais deixadas pelo produtor. Para Koch (2006, p. 17):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Desta forma, na concepção de leitura como interação, texto e leitor têm igual importância no processo de compreensão, que perpassa pelo contexto de ambos, acrescentando e entrelaçando elos de cumplicidade, os quais vão se completar na interação do diálogo mediado pelo texto, quando o ato de “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30). Nessa interação, o leitor não mais extrai ou atribui significação ao texto, o que acontece, na verdade, é um processo de construção de significados a partir do contexto.

Cosson (2007), ao discutir o processo de leitura, considera que, é necessário, no momento da leitura, perceber distinções essenciais entre três níveis, quais sejam: a leitura como atividade mecânica, passiva (leitura literal); a leitura como atividade ativa e reflexiva (leitura interpretativa); e a leitura que envolve julgamento de valor (leitura crítica). É nessas duas

últimas modalidades de leitura que reside o objetivo deste trabalho: a leitura interpretativa aliada a leitura que faz julgamento de valor (leitura crítica) para se chegar a verdadeira compreensão do todo, no objeto das significações implícitas em um texto.

Logo, a leitura interpretativa, na perspectiva cognitivista, representa um processo mais complexo e mais abrangente de leitura, uma vez que envolve subjetividade e percepção de fatores que se derivam do autor, do texto e do leitor; estes fatores têm a ver com a história de vida destes três elementos (autor – texto - leitor), os quais estão interligados por elo de cumplicidade no momento da leitura e compreensão do texto.

Ler de forma interpretativa é um ato reflexivo, em que o leitor passa a ser sujeito ativo do processo de leitura; interage com o texto, integrando conhecimentos já adquiridos anteriormente e que se relacionam com a novidade que se depara no universo textual; é um confronto de experiências, de contextualização e construção de novos significados que serão acrescentados ao texto no momento da leitura. “Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. (COSSON, 2007)

Interpretar, em sentido mais amplo, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas no texto. É um momento de tomada de decisão, no qual o leitor tem que ser cauteloso para não cair na subjetividade. É um processo de leitura qualitativa que se volta para a reconstituição do que o autor quis dizer através do texto; está relacionado com as intenções comunicativas e reconstrução das informações implícitas, direciona a reflexão e a formação de juízos, característicos da leitura crítica.

A interpretação de um texto dá-se pela associação dos diversos elementos constitutivos que se inter-relacionam no processo de leitura, tais como os elementos lógicos, semânticos e cognitivos, os quais vêm representados por palavras ou expressões deixadas na superfície textual. Os elementos lógicos dizem respeito aos nexos entre os conceitos e se estabelecem, muitas vezes, não por elementos explícitos no texto, mas por inferências que se gerem a partir das pistas deixadas pelo produtor do texto; os semânticos correspondem aos significados e às relações que se criam, facilitando a lógica e o estabelecimento dos nexos; os cognitivos se referem ao conhecimento de mundo de que partilham o autor e leitor no momento da interação com o texto.

Desta forma, o leitor que busca a interpretação, interage com o propósito comunicativo do autor, relaciona o que está subjacente à superfície textual com os seus conhecimentos de mundo, retira conclusões, antecipa resultados e faz generalizações, uma vez que a sua visão de mundo interfere de modo significativo na construção do sentido global no texto.

A leitura crítica refere-se a um estágio mais avançado de compreensão e para atingi-lo, é necessário ter o domínio dos estágios anteriores (leitura literal e leitura interpretativa), tendo em vista que se exige do leitor maturidade e domínio do senso crítico, para fazer um julgamento sobre a qualidade e a validade do conteúdo que está sendo avaliado.

O leitor crítico deve ser capaz de identificar o propósito do autor, distinguir fatos de opiniões a fim de avaliar a relevância das asserções sugeridas pelo autor, analisar a compatibilidade entre os recursos linguísticos e textuais usados e as intenções comunicativas do texto e, a partir daí, acionar os seus conhecimentos de mundo e interligar o que se sabe sobre o texto com base em seu contexto de produção.

Assim, será possível desenvolver o pensamento crítico/reflexivo a respeito de determinado tema, realizando um diálogo com as diversas instâncias relativas ao texto e ao mundo em sua volta, possibilitando, assim, uma reelaboração pessoal a respeito do texto, do autor e do contexto. A partir dessa discussão reflexiva e pessoal, evidencia-se o pendor para se criar um novo texto, é o processo de construção de sentido.

Com base nessas reflexões sobre o texto e a leitura compreendidos como um ato de interação social, é que podemos pensar sobre o conceito de ensino numa perspectiva produtiva e dinâmica para uma melhor atuação do sujeito aprendiz em sociedade, uma vez que as grandes mudanças socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas, vem provocando o despertar para a necessidade de novas dimensões pedagógicas no contexto escolar, no sentido de se promover uma aprendizagem significativa da leitura, como requisito fundamental para as demais aprendizagens que demandam a ação pedagógica.

Para essa então concepção de ensino, que ora se faz necessária nas relações sociais na escola, é importante refletir sobre o papel do professor como mediador do processo ensino/aprendizagem, o conceito de língua e linguagem por ele adotado e, especialmente, sobre as metodologias e o material didático utilizado como apoio ao trabalho pedagógico, buscando compreender a relevância dessa inter-relação para as atividades com texto e leitura, no sentido de se tornarem significativas para o educando e assim, poder contribuir proficuamente na formação do leitor proficiente.

Nesse contexto, as orientações curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa, tais como PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Curricular Comum) apontam para o trabalho com o texto e a leitura numa perspectiva de interação social e orientam para a necessidade de que os espaços e ambientes escolares devem estar abertos às possibilidades de integração e construção de saberes através do diálogo, nos quais a aula “passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que

se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade” (PORTO, 2009, p.15) e o professor, como mediador do processo, contribui para a ressignificação do ato de aprender/ensinar mediante a troca de conhecimentos via linguagem, no qual o objeto de estudo passa a ser o texto através dos diversos gêneros textuais em circulação na sociedade. Em consonância com os pensamentos de Oliveira (2010, p. 71) acreditamos que:

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

Nesse sentido, a função primordial do professor diante do ensino da leitura, representa uma atividade responsiva e integradora de mediação e orientação, transformando o ato de ler em um processo construtivo de aprendizagens constantes, do qual incide a ação de tomar a linguagem numa perspectiva sociointerativa e do uso, de forma que o leitor possa ser compreendido como um sujeito sócio, histórico e cultural, construtor de sentidos no e para o texto através da interação de conhecimentos que são acionados, testados e acrescentados no momento da leitura. De acordo com Cafiero (2010, p. 85-86):

A leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Compreender o ensino da leitura como um processo em que se possa construir aos poucos a mediação de alguém mais experiente (o professor) com alguém menos experiente (o aluno) no sentido de que este consiga evoluir progressivamente nas suas aprendizagens, subtende um novo olhar para a relação texto/leitor, na escola, tendo como princípio norteador, o ensino das estratégias e objetivos de leituras como atividades fundamentais na formação do leitor proficiente.

Assim, cabe ao professor a implementação de metodologias mais dinâmicas, capazes de despertar a curiosidade e promover o debate e a reflexão crítica do aluno, a partir dos textos e atividades propostas para as aulas de linguagem. É necessário, porém, evitar práticas pedagógicas que favorecem perguntas mecânicas, as quais não levam à reflexão nem à

construção de conhecimentos, uma vez que o ensino do processo de leitura, numa perspectiva sociointerativa, implica planejamentos prévios a partir da escolha do material (que seja adequado a realidade do aluno) e das abordagens metodológicas, no sentido de promover aprendizagens significativas.

Neste sentido, segundo propõe Sollé (1998, p. 89 - 160), faz-se necessário promover o trabalho com a leitura, no contexto da sala de aula, numa perspectiva sociocognitiva em que movimenta estratégias em três momentos da leitura do texto, que são as seguintes:

- . Atividades antes da leitura - as quais se referem à antecipação de informações e ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto e seu conteúdo;

- . Atividades durante a leitura – referem-se à localização de informações implícitas no texto; levantar e checar hipóteses; inferir e extrapolar o sentido; perceber as implicações da escolha do gênero e da temática;

- . Atividades depois da leitura – as quais se remetem à extrapolação e à apreciação crítica do texto por parte do leitor e, conseqüentemente, a escrita da sua compreensão sobre o texto.

Dessa forma, é possível haver interação de conhecimentos texto/leitor numa perspectiva de uso social da linguagem, principalmente, com base no diálogo que o professor, como mediador do processo de leitura, possa promover na sala de aula para a construção significativa de sentidos para o texto.

Nesse sentido, urge, portanto, discutir o trabalho com a leitura numa perspectiva sociointerativa, voltada para o uso social da linguagem e a valorização dos conhecimentos prévios do aluno numa abordagem de interação texto-leitor-contexto, com base no papel de importantes estratégias argumentativas que lhe permitem construir e/ou inferir os sentidos implícitos para a apreensão do sentido global no texto. Sobre esses aspectos trataremos mais especificamente a seguir.

2.3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O LUGAR DAS INFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO TEXTO

O ato de ler representa um encontro subjetivo entre mundos diversos e histórias de vidas que se entrelaçam no universo das linhas e entrelinhas de um texto. “É um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Não se pode confundir com uma ação mecânica, em que o leitor vai ao texto para extrair conteúdo ou uma determinada informação, tendo em vista que, no momento da leitura, vários elementos entram em ação, dentre eles, os esquemas mentais, responsáveis pelos conhecimentos

armazenados na memória, os quais vão interagir com a informação textual para que aconteça o processo de leitura. Assim, entendemos a leitura como um processo reflexivo, autêntico e dinâmico ao mesmo tempo, enquanto que a decodificação é apenas um dos procedimentos que se usa para esse processo. A leitura integral envolve uma série de estratégias para a construção de sentido no texto, uma vez que,

[...] ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (Colomer, 2002, p. 31-32).

Nessa perspectiva, o texto não pode ser compreendido como um amontoado de palavras, frases ou parágrafos, mas um evento sócio comunicativo que propõem, dentre outras coisas, diálogo, comunicação e interação, uma vez que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2007, p. 10). Entendido nessa dimensão interacional, o ato de ler subtende uma atividade que vai para além da decodificação. Pois lê-se para realizar determinados objetivos, interagir e cumprir uma atitude responsiva diante do texto. Essas são, portanto, algumas das características da leitura fluente, aquela que causa prazer ao leitor. Para Solé (1998, p. 23), a leitura numa perspectiva interativa:

[...] é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Nesse sentido, o evento da leitura caracteriza-se como um acontecimento sócio interativo, o qual envolve uma série de procedimentos estratégicos para a percepção da intenção do autor, tendo como base os objetivos do leitor e, assim poder se concretizar o processo da compreensão, uma vez que compreender não significa apenas decodificar signos linguístico na materialidade de um texto, mas acima de tudo, construir significados na mediação de conhecimentos que se entrelaçam por meio da linguagem via texto.

Assim, a compreensão efetiva da leitura de um texto acontece de maneira que o leitor eficiente se utiliza de várias estratégias de leitura na tentativa de mobilizar os seus conhecimentos prévios de mundo e interagir com os conhecimentos textuais. “Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 71) e se constituem como procedimentos extremamente relevantes para o leitor direcionar e/ou controlar a construção do sentido no texto afim de não correr o risco de cair em incompreensões indesejadas.

Diferentemente de um método ou uma técnica, “a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (SOLÉ, 1998, p. 69). Seja no ato da leitura ou em qualquer atividade da nossa vida diária, é possível perceber que estamos sempre utilizando ações estratégicas para facilitar a realização de importantes metas com mais segurança, tendo em vista que elas proporcionam a autodireção e o autocontrole dessas ações.

Nessa perspectiva, é importante discutir sobre o papel assumido pelas estratégias de leituras no processo de compreensão leitora, com vistas a relevância dessas para a formação do leitor proficiente. Nesse sentido, estudos como os de Solé (1998), Oliveira (2010) e Cafiero (2010), orientam para a necessidade de o professor planejar as atividades de leituras com base na utilização de importantes estratégias que possam mobilizar os conhecimentos – de mundo, enciclopédicos e linguísticos – dos educandos para a apreensão do sentido global no processo de compreensão leitora, tendo em vista que contribuem para ajudar o aluno a compreender melhor o que ler.

Segundo os autores supracitados, uma estratégia de grande relevância para ativar os conhecimentos prévios do aluno, no processo de compreensão da leitura é a predição. Esse procedimento contribui no acionamento dos conhecimentos prévios do leitor para que ele possa prever o que vai acontecer no decorrer da leitura, e isso acontece com base na percepção dos elementos que podem ativar os esquemas mentais do leitor a partir de pistas pré-textuais como: o título, o subtítulo, negritos, itálicos e as imagens, os quais são de suma importância para o leitor se deter no texto, prevenindo acontecimentos e antecipando eventos, mesmo antes de mergulhar na superfície textual.

Nesse sentido, prever o que ainda está por vir, tomando como base as informações postas e pressupostas no texto, ajuda o leitor a formular hipóteses e suposições sobre o conteúdo ou a informação textual. Na maioria das vezes, dependendo do nível de linguagem, que não seja

muito rebuscada, ou o conteúdo, que não tenha um grande teor de novidade ou pouco conhecimento por parte do leitor, é possível antecipar significados na leitura. Alguns índices ajudam na descoberta prévia dos significados do texto, como o título da obra, o autor e sua história de vida, bem como o gênero a qual pertence o texto.

Uma outra estratégia de grande relevância para o processo de leitura, tendo em vista a sua função de ajudar o leitor a decidir se continua agindo da forma como vinha, acreditando nas suas previsões ou se precisa mudar de ideias diante do direcionamento que o texto lhe proporciona, é a estratégia de verificação. É através desse processo que se torna possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo, ao leitor, a verificação das especulações realizadas durante a leitura. O leitor faz esse tipo de checagem para confirmar – ou não – se a compreensão é inerente à leitura. Nesse percurso, é possível utilizar todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso.

No processo de leitura, a interação leitor-texto e o acionamento dos conhecimentos de mundo são referenciados por uma outra estratégia de grande importância para o processo de compreensão leitora, que diz respeito à estratégia de inferência (ou inferenciação), é “a busca do não dito a partir do dito” (OLIVEIRA, 2010, p. 74) ou a representação do que não está dito, mas subtendido ou sugerido na materialidade linguística do texto. Por esse processo, é possível captar novas informações, construir diferentes sentidos, que não estão explícitos, mas que o autor teve a intenção de dizer, por meio do vocabulário ou das insinuações nas entrelinhas do texto. O leitor perspicaz procura captar essas informações, pois sabe que são de grande relevância para a apreensão do sentido global no texto

A inferenciação é uma estratégia cognitiva que abrange não só o significado do que está literalmente posto, mas principalmente, inferimos o que não está explícito no texto através da nossa capacidade de raciocínio, lembranças e conhecimentos armazenados na memória sobre a temática da qual está sendo tratada naquele momento de leitura; nessa ação, fazemos relações lógicas e pressuposições a partir de palavras e expressões que autorizam os sentidos implícitos no texto. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do seu contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto, são elementos que contribuem decisivamente para a interpretação, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor. Para Dell’Isola, (2001, p. 44):

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos

adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Assim, a geração de inferências acontece durante o processamento textual, a partir do acionamento dos esquemas mentais, no confronto de ideias e conhecimentos (textuais e de mundo) na relação texto-leitor. O leitor se depara com a informação dada, relaciona com o que já sabe sobre aquele tema e constrói um novo sentido, a partir dessa inter-relação, concretizando, assim, o processo de inferência. Um texto nunca é completo e acabado, “a informação, nos vários níveis de representação, é parcialmente dada de maneira explícita no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência” (DELL’ISOLA, *Ibid.* p. 51), que o leitor realiza, no momento da leitura, com o objetivo de interagir com a informação trazida pelo texto e consonância com os conhecimentos de mundo do leitor.

Nesse sentido, as inferências caracterizam-se por serem operações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui, uma vez que a leitura é o resultado da interação de processos cognitivos em que estão imbricados conhecimentos do leitor e do texto interagindo por meio de processos inferenciais. Às vezes essas inferências se confirmam, outras não; de qualquer forma, não são aleatórias, pois são informações inferidas com base em elementos do texto e do contexto. A geração de inferências é uma estratégia de grande relevância no processo de leitura, tendo em vista que é decisiva na construção do sentido global do texto.

É, portanto, através dessas estratégias que se torna possível, ao leitor, confrontar informações, checar ideias e confirmar ou não a eficácia do seu pensamento lógico em relação ao texto lido, permitindo-lhe aceitar ou refutar especulações realizadas durante o processo de leitura, pois “a inferência pode ser considerada a maior contribuição cognitiva do leitor. Sem perceber, o leitor está inferindo, isto é, adequando representações mentais” (GUEDES, 1999, p. 31)

Desta forma, para a construção do sentido no texto como um todo, é necessário sair dele, ir para as entrelinhas e procurar inter-relacionar o conhecimento de mundo do leitor com os conhecimentos contextuais sugeridos no texto. Tendo em vista que,

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais, [com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como

produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. (MARCUSCHI, 2008, p. 239)

Nesse sentido, o ato de inferir informações implícitas no processo de leitura de textos, constitui-se em uma das mais relevantes estratégias utilizadas pelo leitor proficiente, e é de suma importância para a construção do significado global na compreensão textual, tendo em vista que é através desse processo que o leitor relaciona a sua visão de mundo e os conhecimentos prévios com as informações presentes no texto, a fim de compreender a intenção do autor em dizer o que se está querendo dizer no jogo das relações leitor-texto-contexto, em que o sentido é construído de forma colaborativa e “o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 238). Em que colaboram em conjunto,

[...] a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor. (BRASIL, 1998: 56).

Ao produzir um texto, o produtor não deixa todo o conteúdo explícito. Existe um jogo sutil na elaboração da mensagem, em que o emissor diz, mas há por traz do “dito” todo um contexto situacional para referir a algo que não está na superfície textual e que pode ser inferido no momento da leitura. Esse jogo sutil exige uma cooperação mútua por parte destes dois elementos (produtor e leitor) para poder construir o significado do texto, pois ambos atuam como agentes ativos no ato de compreensão, construindo relações de sentido a partir das pistas (con)textuais deixadas pelo produtor no momento de produção do texto. Essas pistas são as grandes responsáveis pelas informações implícitas, que são denominadas por Ducrot (1987) como *pressupostos* ou *subentendidos* na rede das relações de significados em um texto.

Os pressupostos “são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase” (PLATÃO; FIORIN, 1999, p. 241). Essas marcas linguísticas são percebidas pelo leitor no momento da leitura, porque evidenciam algo que não está escrito na superfície textual, mas que é capaz de ser deduzido tanto pelo seu posicionamento dentro do texto, quanto pela carga semântica que carrega no enunciado.

Ao tomarmos por exemplo a frase: “A noite continua linda”, temos a informação explícita de que a noite está linda (no momento em que se fala) e, por outro lado, o ⁴*verbo continuar* infere a ideia de que “a noite já estava linda” antes do momento em que foi proferida a fala. A essa informação nova adicionada a partir das pistas deixadas pelo texto, dá-se o nome de informação implícita, visto que não está expressa claramente na margem textual, mas que é possível depreendê-la a partir de elementos linguísticos presentes no contexto. Esse tipo de informação implícita recebe o nome de pressuposta, visto que é percebida a partir de palavras e expressões contidas no próprio texto.

Ducrot, caracteriza a pressuposição como um elemento presente no conteúdo dos enunciados, afirmando que “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse” (DUCROT, 1987, p. 77).

Nesse contexto, como informações inquestionáveis, os pressupostos estão para o universo da significação textual assim com a informação posta, visto que estão colocadas na frase, mesmo de forma implícita, mas se apresentam como parte integrante do significado do texto. Apresentam apenas um entendimento possível, autorizado por elementos linguísticos presentes na superfície textual. Esses elementos são representados, nos textos ou enunciados, através de palavras ou expressões gramaticais com características próprias de significar para além do texto.

Os pressupostos, enquanto significações implícitas, no conteúdo do próprio léxico, podem estar vinculados ao emprego de determinados itens gramaticais, os quais por apresentarem traços semânticos específicos, produzem implícitos. (ZANDWAIS, 1990, p. 25).

Por outro lado, tem-se uma outra forma de depreender a significação que não está posta nas margens do texto, mas que pode ser calculada a partir de uma relação lógica-semântica com base no enunciado. A essa nova maneira de significar o conteúdo implícito de um enunciado sem o auxílio de marcas linguísticas explícitas no texto, denomina-se subentendidos.

Os subentendidos possuem um valor argumentativo de grande relevância para a construção de sentido do texto e vêm representados por informações expressas de maneira não explícita, mas que representam insinuações, nas quais o locutor sugere um determinado discurso, sem deixar claro o que se quer dizer, apenas deixando para o interlocutor completar o

⁴ Nesse momento é importante se remeter as denominadas categorias gramaticais produtoras de informações implícitas, as quais serão abordadas de forma detalhada na seção seguinte.

sentido inacabado do texto. Esse tipo de enunciado é considerado como uma informação questionável, pois pode haver mais de um entendimento por parte do ouvinte/leitor, o qual fica na responsabilidade de apreender o significado da mensagem, que não está na superfície textual nem há marcas que a identifique. Por esse motivo, pode incidir em mais de um entendimento, uma vez que depende do interlocutor e do contexto de produção/recepção do enunciado.

O subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: O pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado; subentendido é de responsabilidade do ouvinte, pois o falante, ao subentender, esconde-se por trás do sentido literal das palavras e pode dizer que não estava querendo dizer o que o ouvinte depreendeu”. (PLATÃO; FIORIN, 1999, p. 244)

De acordo com o autor, tomando por exemplo a situação em que alguém se dirige a outro com um cigarro na mão e pergunta: “*você tem fogo*”? Esta pessoa não está querendo saber, na verdade, apenas se o outro tem fogo, ele está querendo que o outro acenda o seu cigarro, naquele momento e, assim, fica na responsabilidade do ouvinte entender o sentido do enunciado, a partir das insinuações do emissor para realizar a ação esperada pelo mesmo. Assim, realiza-se a atividade de depreender significações sem ter como base marcas linguísticas expressas no próprio texto, apenas por deduções com base no contexto. A esse tipo de significar dá-se o nome de *subentendidos*.

O ato de significar por subentendidos é tido como uma forma de proteção para o emissor que precisa se proteger de algum mal entendimento e acusações que possa vir a acontecer a partir do dito. Representa uma forma de dizer o que se quer sem explicitar a significação do que foi dito. É uma maneira de levar o interlocutor a retomar o texto como um todo para depreender uma significação que não está posta, mas que pode ser deduzida a partir de um jogo de cálculos semânticos que envolve o texto e o contexto de ambos os participantes do enunciado. Sobre isso, Zandwais (1990, p. 31) afirma que:

Os subentendidos, desse modo, apresentam características diversas dos pressupostos, considerando-se que são efeitos de sentidos calculados a partir de atos de enunciação, em circunstâncias discursivas específicas. Daí que sua instabilidade e variabilidade ocorre com base no momento, local de enunciação, e nos tipos de relações de intersubjetividade que os interlocutores estabelecem entre si.

O reconhecimento de informações implícitas (pressupostos e subentendidos) é um fato evidente e de grande relevância como estratégias de leitura na formação de um leitor proficiente, crítico e reflexivo, uma vez que estas informações têm a função de subsidiá-lo no

caminho a ser percorrido no momento da leitura, contribuindo, proficuamente para uma interpretação mais completa da intenção pretendida pelo texto como um todo.

As informações explícitas de um texto, por si só, não carregam todo o conteúdo semântico para a compreensão do sentido, uma vez que estas podem ser questionadas e não haver recursos, na superfície textual, para auxiliar o leitor na compreensão adequada. Desta forma, é de suma importância o ato de inferir com base em pressuposições, tendo em vista que essas informações (pressupostas) têm uma grande função na apreensão do sentido global, no momento da leitura de um texto, uma vez que auxiliam o leitor na depreensão das significações mais profundas e contribuem para comprovar o que está sendo anunciado. Nesse sentido, o uso de informações implícitas é constante em textos de modalidades diversas como recursos argumentativos para a depreensão da significação global.

A leitura não acontece apenas no plano da decodificação dos signos, mas, acima de tudo, na interação de conhecimentos prévios de mundo do leitor, sobre o tema, com a integração dos conhecimentos proporcionados pelo texto. Esses conhecimentos se inter-relacionam dentro de um jogo sutil no emaranhado de palavras e ideias, de forma que o leitor precisa realizar um esforço cognitivo maior para depreender a significação mais profunda no texto. Para isso, o leitor realiza inferências com base nas informações implícitas proporcionadas pelo texto no intuito de preencher possíveis lacunas e construir um sentido para a leitura. Para Kleiman (2007, p. 25):

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Desta forma, é importante compreender que, no momento da leitura, o leitor dialoga com o pensamento do autor, interage com os elementos do contexto (de produção e de recepção) e, nessa interação de conhecimentos, utiliza-se das informações implícitas para apreender a significação do texto como um todo, tendo em vista que o sentido literal de um texto pouco diz para o universo de significações que este transmite. Por esse motivo, reconhecer as informações implícitas é essencial na compreensão do enunciado, visto que representa uma ferramenta para o leitor não correr o risco de fazer interpretações errôneas do texto.

Nesse contexto, uma obra significativa para a compreensão dos sentidos implícitos na leitura é “Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer”, de Oswaldo Ducrot,

publicada em 1972. Esta obra colocou em debate o conceito científico da linguagem, promovido pela Linguística Tradicional, como mero ato de comunicação e que tinha como função essencial apenas informar.

Com base em seus estudos, Ducrot mostrou que a compreensão de um enunciado vai muito mais além das limitações da mera função de informar, pois, segundo ele, a produção de significados, em um texto, envolve elementos mais profundos que só o campo semântico não daria conta, uma vez que é possível chegar-se a uma resposta a partir de uma investigação das diferentes formas de como os significados são produzidos, investigação esta que, para ele, teve como objetivo principal opor as significações explícitas (informação literal) às implícitas (informações não-literais), a fim de mostrar que a língua tem duas facetas: por um lado, pode ser objetiva e transparente; por outro, pode se constituir como subjetiva, num perigoso jogo de camuflagem, ocultamento e ambiguidade. Tal pensamento é confirmado em Zandwais (1990, p. 15):

Procurando, então, demonstrar que uma Teoria Semântica voltada para a questão de significação decorrente do uso da língua, não pode deixar de lado a descrição das diferentes formas como os significados são produzidos, o autor opõe, em primeiro lugar, as significações explícitas às implícitas, na tentativa de demonstrar que, se por um lado a língua pode se representar como um objeto atestado e transparente, por outro, pode se constituir num lugar que se configura por ocultamentos, resistência, negligências, camuflagem, ambiguidades, ou, ainda, enfrentamentos.

Nessa perspectiva, Ducrot introduziu o conceito de implícitos no estudo do texto, com o objetivo de depreender a significação completa do enunciado na linguagem verbal, uma vez que só as informações literais não dão conta de toda a carga semântica do universo textual. Nessa busca de tentar explicar como o enunciado é construído, utilizou-se de dois grupos de conhecimentos distintos: o primeiro, ele denominou de *componente linguístico*, o qual tem como função descrever os significados dos enunciados, independentemente da situação comunicativa (contexto) em que estes ocorrem; o outro grupo é o que denominou de *componente retórico*, este, ao contrário do primeiro, tem a função de descrever os significados dos enunciados a partir da situação de uso em que ocorrem. Para isso, atribuiu ao componente linguístico as informações pressupostas, enquanto o componente retórico representa as informações subentendidas.

Neste trabalho nos ocuparemos, principalmente das informações pressupostas, na tentativa de analisar como as propostas de atividades de leituras dos livros didáticos

contemplam o tratamento dessas informações como elementos importantes na produção de sentidos para a compreensão dos textos.

Ducrot (op. cit.) quando se refere ao componente linguístico, remetendo-se às informações pressupostas que vêm representadas, no texto, por aquelas palavras ou expressões que já possuem significados pré-estabelecidos pela língua e que “cujos valores já estão inscritos no próprio léxico” (ibid. p. 22). Logo, existe uma imensidão de palavras ou expressões na língua portuguesa, que, por natureza própria, já veiculam significações implícitas, independente do contexto em que aparecem.

Ao tomar como *exemplo*⁵ o enunciado: (1) “*José parou de bater em sua mulher*”, podemos observar que temos uma informação posta, literal, “o próprio conteúdo semântico do enunciado”: José não bate mais em sua mulher, e como uma informação pressuposta (implícita): José, antes do momento da fala realizava a ação de bater em sua mulher. Essa informação pressuposta é possível de ser identificada pela presença do verbo parar, na frase.

Em outro exemplo como *O juiz ainda não deu o veredito sobre a fuga dos bandidos*, temos como informação posta (literal): O juiz vai dar o veredito sobre a fuga dos bandidos e, como informações pressupostas (implícitas): I – houve uma fuga; II – a fuga está sob julgamento. É possível obter essas informações implícitas a partir das palavras ainda e fuga, as quais estão presentes no enunciado.

O ato de pressupor é de inteira responsabilidade do ouvinte/leitor que necessita interpretar as informações implícitas, pressupostas no texto, para não correr o risco de ser manipulado pelo locutor/produzidor através de seus argumentos. Este tipo de ato de fala é muito utilizado pela justiça nos seus interrogatórios, como forma de obter informações mais profundas para a análise de causas jurídicas.

É, pois, com base na constatação de que os pressupostos funcionam como informações implícitas veiculadas no conteúdo dos enunciados que Ducrot define o ato de pressupor à semelhança de um ato de fala jurídica: isto é, assim como as enunciações de sentenças jurídicas, impostas pela lei, provocam efeitos na vida dos cidadãos, também a presença de pressupostos no interior dos enunciados impõem aos ouvintes/leitores significados que esses não escolhem ou podem modificar. (ZANDWAIS, 1990, p. 23).

Nessa perspectiva, o interlocutor/leitor necessita realizar inferências com base nas informações implícitas (pressupostas) e saber interpretá-las no momento de interação com o texto, tendo em vista que o ato de pressupor é quem regula a coerência discursiva no processo

⁵ Os exemplos aqui referidos estão em: ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de Leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal**. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 22-23.

de leitura; logo, o discurso precisa seguir a progressão lógica da fala/escrita de modo que não se contradiga, senão as informações postas e pressupostas perdem o seu valor de veracidade.

Neste universo, um aspecto importante para o estudo das informações implícitas nos textos tem a ver com as categorias ou classes gramaticais responsáveis por veicular ou apontar para esses sentidos durante o processo de leitura. Sobre elas, trataremos na seção seguinte.

2.3.1. CATEGORIAS GRAMATICAS PRODUTORAS DE IMPLÍCITOS

Os pressupostos, como significações implícitas, diferem dos subentendidos porque são produzidos pelo próprio léxico e se apresentam, no texto, através de pistas deixadas pelo produtor, o que faz com que estes tenham o valor inquestionável, visto que vem representados por palavras ou expressões pertencentes a um morfema ou a uma determinada classe gramatical.

Elencaremos a seguir as principais categorias gramaticais produtoras de implícitos, segundo Ducrot, citado por Zadwais (1990). Os exemplos aqui usados foram retirados da mesma obra e encontram-se nas p. 26 – 30.

Como elementos veiculadores de sentido e, por isso, responsáveis por manter a coerência, no texto, as principais categorias gramaticais que se apresentam como produtoras de implícitos são:

a) Prefixos - alguns prefixos, como morfema derivacional, que se ajuntam a outros morfemas, na formação das palavras, por si já apresentam a característica de produtores de implícitos por veicularem informação semântica específica dentro do léxico. Assim, prefixos como: re, des, en e in possuem esta função.

Exemplo 1: Os vizinhos da casa amarela enriqueceram vendendo carros usados.

Pressuposto: Os vizinhos não eram ricos.

Exemplo 2: Maria reformulou seus argumentos porque achou necessário fazê-lo.

Pressuposto: Maria já tinha formulado seus argumentos.

b) Verbos - talvez por ser uma classe de palavras que representa estados e ações (fazer e sentir) do ser humano, é uma classe gramatical de grande relevância na constituição de informações implícitas; é tida como a maior produtora de implícitos nos textos. Os principais verbos que conduzem informações implícitas são: continuar, cessar, parar, começar, iniciar, decepcionar, organizar, romper, padronizar, vir, modificar, clarear, abrir, fechar, sair, tornar, transformar, dentre outros.

É possível perceber isso a partir dos exemplos abaixo:

E3: Teus amigos já abriram a correspondência?

Pressuposto: 1 – Existe uma correspondência.

Pressuposto: 2 – A correspondência está fechada.

E4: José continua a brigar com a mulher porque ela começou a agredi-lo na semana passada.

Pressuposto: 1 – José tem mulher.

Pressuposto: 2 – José brigava com a mulher.

Pressuposto: 3 – A mulher de José não o agredia antes da semana passada.

c) Advérbios - é uma classe gramatical com significativa relevância na produção de informações implícitas. Isso se deve, fundamentalmente, pela sua função de expressar diferentes circunstâncias, enquanto modificador do sentido das palavras às quais se juntam e podem indicar:

. Circunstância de comparação.

E5: A sopa está mais fria do que o chá.

Pressuposto: 1 – O chá está frio.

. Circunstância de tempo.

E7: Este artigo será revisto imediatamente.

Pressuposto: 1 – Existe um artigo.

Pressuposto: 2 – O artigo já foi visto.

Pressuposto: 3 – O artigo ainda não foi revisto.

. Circunstâncias finais

E8: Faremos tudo para que o amigo de Pedro tenha tranquilidade.

Pressuposto: 1 – Pedro tem um amigo.

Pressuposto: 2 – O amigo de Pedro não tem tranquilidade.

d) Pronomes - a classe dos pronomes também é tida como produtora de implícitos, embora nem todos os pronomes tenham essa função. Apenas os pronomes “interrogativos, possessivos e os indefinidos” Zandwais (1990, p.30) são os maiores produtores de informações implícitas.

E9: Quem ousou discordar do juiz?

Pressuposta: 1 – Alguém ousou discordar do juiz.

E10: Quantos salgados foram feitos com a forma redonda?

Pressuposto: 1 – Foram feitos salgados com a forma redonda.

Esses elementos gramaticais veiculadores de informações implícitas contribuem, de forma crucial para a apreensão do sentido, por isso precisam ser tratados com mais veemência no contexto da sala de aula. Pois segundo Oliveira (2010, p. 74): “um elemento que os alunos têm à sua disposição para realizar inferências é o vocabulário usado nos textos, que muitas vezes trazem pressupostos importantes para a construção dos sentidos”. Esses elementos são palavras ou expressões que sugerem ou direcionam o leitor para uma determinada leitura, a partir das inferências que ele pode fazer com base nos seus conhecimentos prévios sobre o tema, o autor e os contextos de produção e recepção.

O leitor constrói sentido para o que ler a partir dos seus esquemas mentais formados ao longo de sua vida, os quais irão influenciar as suas decisões no momento de interação com a informação trazida pelo texto. Esse evento diz respeito as habilidades que o leitor tem de relacionar as suas experiências de vida, construídas em sociedade, com as informações trazidas pelo texto.

Tais habilidades pressupõem que o educando seja capaz de reconhecer no processo de leitura a importância desses elementos linguísticos, representados por palavras ou expressões, pertencentes a determinadas categorias gramaticais, que têm a capacidade de veicular informações implícitas nos textos. Tais elementos funcionam como pistas deixadas pelo produtor do texto e se constituem de fundamental importância como portadores das intenções e atitudes do produtor, por isso são consideradas como de grande relevância para a compreensão leitora.

Assim, convém discutir sobre a importância das orientações proporcionadas pelos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, no contexto escolar, com vistas a refletir sobre a contribuição desses documentos para o processo ensino/aprendizagem, no sentido de redimensionar os currículos e as práticas de trabalho com o texto e a leitura para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos. Sobre isso será tratado no tópico seguinte.

2.4. A LEITURA SOB O OLHAR DOS DOCUMENTOS NACIONAIS E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações sistêmicas, vividas no campo educacional, nos últimos anos, têm chamado a atenção de educadores e estudiosos da área da linguagem, para os índices expressivos de baixa proficiência leitora dos educandos, principalmente ao término do ensino fundamental. Com base nesses resultados, documentos norteadores têm surgido, com o propósito de orientar toda a classe docente no trabalho pedagógico com texto e leitura no ambiente escolar, ensejando, assim, a melhoria da competência leitora dos educandos.

Nesse contexto, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), foram elaborados com o intuito de servir como base para o incentivo de novas práticas pedagógicas, no contexto escolar, com o objetivo de auxiliar os professores e toda a classe educadora a redimensionarem as suas práticas no sentido de oferecer uma aprendizagem mais significativa, que venha ao encontro das necessidades de comunicação e ascensão social dos educandos, uma vez que esses documentos trazem orientações complementares de forma inovadora, com base no contexto das relações sociais que imperam as mudanças da nova era da informação, quando propõem que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Ainda, dentro dessa perspectiva, podemos citar também, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), comandado pelo MEC, o qual tem implementado novas exigências para a produção dos livros didáticos e, assim, poder dar a sua grande parcela de contribuição para a melhoria do ensino, com o fornecimento de material didático de apoio ao trabalho dos professores no fazer pedagógico da sala de aula.

Contudo, apesar de todos os esforços, ainda não é possível perceber avanços significativos quanto à melhoria das habilidades de competência leitora da maioria dos educandos, tendo em vista o último relatório de resultados da Avaliação do SAEB 2017, publicado em 2019, quando aponta que apenas 2,9 por cento dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II estão em nível adequado de leitura, enquanto que a grande maioria se encontra em nível insuficiente (60,5 por cento) ou em nível básico (36,6 por cento) na avaliação de língua portuguesa, a qual avalia o desempenho em leitura e interpretação de textos desses educandos.

O que se pode constatar, a partir desses resultados, é que apenas uma pequena quantidade da população de alunos (menos de três por cento), concluem o ensino fundamental

com proficiência em leitura. Em contrapartida, um grande contingente deles (mais de sessenta por cento), continuam a escolaridade básica ou desistem dos estudos, impulsionados por um grande desestímulo, proporcionado, na maioria das vezes, pela ausência das habilidades mínimas de leitura e escrita.

A nossa preocupação se torna maior quando percebemos que, de acordo com SAEB⁶ (2017, p. 63) “após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples”. Diante desses índices, perguntamos: Por que será que a escola não está conseguindo formar leitores proficientes? Será se as metodologias e práticas pedagógicas, adotadas nas escolas, estão andando em contramão ao que se propõem as novas orientações curriculares para o ensino de língua? Ou será que os materiais selecionados pelos professores para o trabalho com a leitura não estão conseguindo promover uma interação socialmente ativa dos educandos por meio do uso da linguagem, no contexto escolar?

As evidências demonstram que o ensino de leitura, no contexto escolar, tem acrescentado muito pouco ao desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Talvez por atender, ainda, a metodologias de cunho tradicional, que priorizam o ensino prescritivo da gramática normativa em detrimento de um ensino que compreenda a linguagem enquanto ato de inserção e interação social. É inegável que as instituições escolares precisam promover atividades de leituras que abordem as vivências das relações sociais e de uso da língua em consonância com o contexto sociocultural do educando.

É importante que as diversas temáticas, as quais circulam nos meios de comunicação e interação social dos alunos, sejam discutidas, vivenciadas e estudadas na escola, com o intuito de promover o debate e a reflexão crítica, essenciais para o processo de leitura, argumentação e escrita. Nesse sentido, o trabalho com o texto, na escola, conseguirá promover uma formação leitora mais reflexiva e dinâmica, para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos educandos, tendo em vista que, de acordo com PCN,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a

⁶ SAEB: O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que **têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil**. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. Mais informações sobre o Saeb podem ser encontradas em <https://www.somospar.com.br/saeb/>

democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

O desenvolvimento das habilidades da competência leitora deve ter como função primordial o aprimoramento da capacidade discursivo-reflexiva do educando, levando-o a se sentir autor e coautor dos textos que circulam socialmente, bem como daqueles que estão sendo vivenciados nas atividades escolares. Os eventos de leituras devem contribuir para torná-los cada vez mais capazes de interagir, de forma segura, nos diversos contextos de interação social.

Para isso, é necessário o professor assumir o papel de mediador do processo ensino/aprendizagem, atento às novas orientações curriculares nacionais para o ensino da leitura, principalmente no âmbito dos documentos norteadores, que propõem uma aprendizagem significativa, no contexto escolar, com vista às grandes mudanças ocorridas, nas últimas décadas, no âmbito educacional.

De acordo com PCN, a leitura é um processo ativo em que o leitor mobiliza diversos recursos linguísticos relacionados à sua competência comunicativa e interativa, no processo de compreensão e interpretação, a partir dos seus objetivos e conhecimentos prévios de mundo. É uma atividade que exige do leitor o uso de estratégias cognitivas para se conseguir a proficiência. Nesse contexto, entende-se que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69 – 70)

O processo de leitura, nessa perspectiva, favorece a compreensão com base nos contextos de interação autor – texto – leitor e tem o ato de ler como um processo de interação que acontece com base em procedimentos que devem ser levados em conta no momento do contato do leitor com o texto. Assim, o leitor competente usa os seus conhecimentos de mundo, do autor e de outros textos no momento da interpretação textual e vai além das informações literais em busca de compreender o propósito comunicativo do texto.

Dialogando com essas ideais, temos também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento norteador do processo ensino/ aprendizagem, dentro das orientações que regem o ensino atualmente.

Na BNCC, a leitura é tomada num sentido mais amplo que o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando inclui no conceito de texto e leitura as múltiplas linguagens e semioses, das quais fazem parte as imagens estáticas, vídeos e sons, tendo em vista que são linguagens que estão muito presentes nas relações sociais dos educandos através dos gêneros digitais. Para esse documento:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69)

Nessa perspectiva, para a BNCC, o leitor ainda continua como um leitor ativo diante do texto e interativo no processo de leitura. A leitura é entendida numa perspectiva social, de uso e de reflexão. Os conteúdos operacionalizados em torno dos programas curriculares devem priorizar o estudo dessas múltiplas linguagens e semioses, as quais estão muito presentes na vida do educando, principalmente no seu universo de relações sociais, como é o caso das mídias digitais. O trabalho com a leitura deve compreender as várias dimensões de interação social, de forma a levar o aluno a relacionar o texto ao seu contexto de produção e recepção.

Compreendido desta forma, a compreensão de texto numa perspectiva de interação social, implica o trabalho de leitura a partir do estudo dos gêneros textuais, os quais refletem os usos que as pessoas realizam nas suas mais diversas formas de interação com a linguagem. Pois os gêneros compreendem, as estruturas com que se compõem os textos, orais ou escritos e têm a função de realizar as diferentes intenções comunicativas que ocorrem no contexto de uso da linguagem entre os homens.

Nesse sentido, o professor deve promover o trabalho com a leitura, a partir de uma perspectiva dos gêneros, com base no contexto social e de uso do aluno, conduzindo a uma prática leitora com funcionalidade e capaz de despertar objetivos e interesses através do texto escrito. Para que isso aconteça com mais respaldo e veemência, é necessário compreender a funcionalidade e contribuição dos materiais didáticos utilizados no processo de

ensino/aprendizagem, principalmente os materiais didáticos mais utilizados nas aulas de linguagem, como o livro didático de língua portuguesa, o qual representa um dos materiais mais utilizados na maioria das instituições escolares para o trabalho com o texto e a leitura nas atividades diárias de linguagens. Sobre isso trataremos na sessão seguinte.

2.5. A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A história da leitura no livro didático, no Brasil, registra significativas mudanças no decorrer das últimas décadas, principalmente, a partir do momento em que se deu a abertura ao processo de democratização da educação, em decorrência da promulgação da Constituição de 1946 “um documento de inspiração ideológico-liberal-democrática” (MALFACINI, 2015, p.48) que já propunha nos seus artigos o direito à igualdade de acesso à escola a todos os cidadãos brasileiros, e, conseqüentemente, trouxe consigo o ideário de educação pública.

Embasadas por esse sentimento de democracia e direitos cidadãos, as camadas populares começam a adentrar as escolas em busca de consolidar a sua cidadania na perspectiva de ascender socialmente. O que antes era privilégio apenas da elite, agora dava abertura para uma nova clientela que prescindia dos eixos populares e vinham exigir a sua participação social no sistema democrático.

Nesse ínterim, “os filhos dos trabalhadores chegam à escola, o que, nos anos 60, duplicou o número de alunos matriculados no ensino primário e quase triplicou a quantidade destes matriculados no ensino médio” (Ibid. p.48). Esse evento levou as instituições escolares a perceberem a necessidade de reorganizar os seus currículos e programas, como também as suas estruturas e objetivos para receber essa grande massa da população que vinha de ambientes socioeconômicos e culturais diferentes, com um histórico de leitura, na maioria das vezes, muito limitado, decorrente da pouca convivência com o texto escrito, diferentemente da clientela que a escola estava acostumada a atender, a elite.

Em decorrência desse contexto, houve também a necessidade de grandes modificações nos conteúdos que passaram a ser ensinados pelas disciplinas, principalmente a disciplina de língua portuguesa, a qual se mantinha centrada no ensino da nomenclatura gramatical, priorizando a linguagem padrão, tida como única “correta” e obrigatória para o uso de todos.

Diante dessa prerrogativa, os alunos provenientes das classes populares, detentores de uma variedade linguística muito aquém da que a escola se propunha a ensinar, não conseguiam lograr êxito nas aulas de linguagem tendo em vista as suas dificuldades em se adaptar ao uso da linguagem padrão/culta. Nesse ínterim, o educando via a sua variedade sendo estigmatizada

e, em consequência disso, não conseguia acompanhar os conteúdos e programas propostos pelas instituições escolares.

Um outro agravante foi que, diante do aumento do número de alunos, houve também a necessidade da contratação de professores em larga escala, esses, em sua maioria, não tinham formação específica para lecionar a disciplina, “culminando na depreciação da função docente e obrigando-os a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente. Uma delas foi atribuir ao livro didático a tarefa de elaborar aulas e exercícios” (MALFACINI, Op. Cit. p.49),

Assim, é a partir desse momento que passa a ser atribuído ao livro didático o papel de instrumento fundamental para o trabalho do professor no fazer pedagógico da sala de aula, principalmente no que tange à organização dos conteúdos, objetivos e metodologias, bem como, a seleção dos textos e as propostas de atividades de leituras, produção textual (quando contemplam) e análise linguística (estudo da gramática). Além de determinar os currículos e programas das instituições, ainda propõem orientações metodológicas para a prática do professor na disciplina.

Porém, “a partir de uma mudança na própria configuração do sistema educacional brasileiro, observamos que os livros escolares de Língua Portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem” (BUNZEN, 2005, p. 38), principalmente depois da décadas de sessenta, quando autores de livros didáticos veem a necessidade de selecionar e seriar os conteúdos a serem ensinados de acordo com a maturidade exigida para cada série escolar, no intuito de atender a nova clientela que ora adentrava às escolas e instituições de ensinos. Estas, por sua vez, viam-se na necessidade de reformular os seus currículos e programas para acompanhar uma atmosfera de transformações sociais, econômicas e culturais da época.

É nesse momento, portanto, que autores de livros didáticos começam a incluir em suas coleções os textos literários para as atividades de leituras com que se dava início às aulas de linguagens no contexto da sala de aula, como também a leitura começa a ser ouvida, embora de forma tímida, pelo professor ou pelos alunos.

Dá-se início, nessa época, a história da leitura no livro didático vista numa perspectiva mais aproximada de uma visão social, na qual já se pode perceber os primeiros sinais de expressão de leitura por parte do aluno, quando é dado a este o direito de ler em voz alta e, com isso, ela começa a ecoar na sala de aula, seja na voz do professor, seja na voz tímida do aluno, embora se saiba que ainda predominava a análise gramatical como foco e o texto apenas como pretexto para o ensino da metalinguagem ou estudo do vocabulário.

Nesse sentido, convém ressaltar que, desde a sua introdução no contexto escolar, a partir do final do século XIX, o livro didático de língua portuguesa vem servindo de apoio e, às vezes,

até de único material de leitura de que alunos e professores dispõem para o contato com o texto escrito. Esse instrumento vem atravessando, ao longo da história de muitas décadas, vários contextos de mudanças e adaptações, principalmente no que tange aos conteúdos e metodologias a serem abordadas na didática da sala de aula.

Nesse contexto, percebe-se que foi entre as décadas de oitenta e noventa, do século passado, em decorrência do processo de redemocratização da sociedade com reflexos na educação, principalmente, com a criação de leis e diretrizes, como a Constituição de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996, que ocorreram grandes mudanças no sentido de melhorias da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Muitas dessas mudanças são provenientes de estudos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, em especial, na área da linguagem e do ensino da leitura.

Portanto, foi daí que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) institucionalizou políticas de avaliação, aquisição e distribuição do livro didático como instrumento integrante do processo ensino e aprendizagem dos educandos das escolas públicas, resultando, assim, na criação e consolidação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o qual tem a função de intensificar o sistema de avaliação da qualidade, pertinência e distribuição dos livros didáticos para o processo ensino e aprendizagem, a partir do estabelecimento de critérios de demanda e qualidade dos livros produzidos e postos no mercado para a escolha do professor.

Com base nesses critérios, é que os livros didáticos de leitura vêm se adaptando, aos poucos, às exigências do PNLD, bem como às mudanças da sociedade, através dos meios de comunicação, embora ainda um pouco lenta, mas já é possível perceber alguns resultados na melhoria da qualidade do trabalho com o texto e a leitura nesses manuais, pois a grande gama de exercícios gramaticais que inundavam as atividades com texto, deram abertura a mais atividades de leitura e escrita, embora ainda de forma pouco reflexiva.

Contudo, ainda não se pode afirmar que temos um livro didático de língua portuguesa que possa dar conta da demanda que se propõem o ensino da leitura crítico-reflexiva para a formação do leitor proficiente, uma vez que os textos, da forma que se apresentam no livro didático, não proporcionam uma visão geral do autor, tendo em vista os grandes recortes que neles são realizados na transposição para os manuais didáticos. Esses recortes são decorrentes de uma visão do autor (do livro didático) sobre o tipo de leitor que se tem e que se deseja formar – leitor passivo – em decorrência da fragmentação dos textos que ali estão, os quais, da forma como se encontram (no livro didático), não têm como propiciar ao leitor uma reflexão crítica das intenções do autor (do texto), pois

[...] a atuação sobre os textos, em sua apropriação didática, com o objetivo de facilitação da leitura, é muitas vezes realizada com a supressão de passagens que exigem a ativação de um conhecimento prévio específico, em favor do trabalho com conhecimentos prévios organizados em esquemas. Com isso, evita-se o trabalho com a intertextualidade, uma vez que é suprimida determinada passagem do texto que poderia levar à procura de informações em outros textos. Devido a trabalhar com esquemas de conhecimento comum, a leitura do texto pode se fazer ininterruptamente, sem questionamentos ou pausas para reflexão ou dúvidas, o que, se supostamente facilita o trabalho de compreensão, prejudica o trabalho de interpretação (DE PIETRE, 2009, p. 39).

Nesse contexto, é possível perceber que o trabalho com a leitura, nos livros didáticos de língua portuguesa, ainda fica muito aquém das necessidades básicas que os educandos precisam desenvolver para se tornarem leitores proficientes, tendo em vista que as abordagens das atividades de leitura, ainda propõem, em sua grande maioria, a busca de elementos explícitos na superfície textual, em detrimento da percepção das inferências. Esse tipo de leitura é característico do leitor passivo, que não questiona, não interfere nem acrescenta ao texto. Porém, “a leitura realizada nessas condições não leva o leitor em formação a desenvolver estratégias de leitura próprias a determinado gênero” (DE PIETRE, op. cit. p. 50), uma vez que, em função do suporte, são usadas as mesmas estratégias de leituras para todos os gêneros que o livro aborda.

Desta forma, compreendemos que, mesmo diante das grandes mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas, no âmbito da aquisição, distribuição e busca pela qualidade de materiais didáticos, proporcionadas pelo MEC, ainda não é possível garantir que as abordagens de leitura e escrita dos livros didáticos se constituam como material suficiente para a formação do aluno/leitor proficiente, uma vez que, “embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes”. (ROJO, 2003, p. 87).

Nesse sentido, para que a leitura intuitiva, dinâmica e prazerosa venha a acontecer, no contexto escolar de forma que possa contribuir na formação do leitor proficiente, dois elementos são de fundamentais importância: o professor leitor, como mediador do processo ensino/aprendizagem, e uma boa seleção de materiais e recursos didáticos – dentre esses, o livro didático – utilizados como suportes e condutores das perspectivas e desejos da realidade de vida dos educandos.

No próximo capítulo, apresentamos o universo metodológico que direciona esta pesquisa, na busca de compreender a relevância dos materiais didáticos utilizados no contexto

escolar, para o trabalho com leitura, e a contribuição desses para a formação do leitor crítico/reflexivo, portanto, proficiente em leitura.

3. HORIZONTES METODOLÓGICOS

A busca constante pelo conhecimento é uma característica inerente à capacidade humana, o que justifica, assim, a ação de pesquisar, a qual faz parte da vida e condiz com as necessidades do homem de estar em constante busca de conhecimentos para a explicação de fenômenos que emergem da relação social na interação com os outros, com a natureza e com o mundo em sua volta. Sobre isto, Prodanov (2013, p. 48) ressalta que:

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações.

Nesse contexto, o presente trabalho configura-se como uma pesquisa de caráter documental, uma vez que se propõe a analisar materiais já publicados, com o objetivo de selecionar conteúdos necessários à análise das proposições aqui referidas, e poder contribuir de forma positiva com respostas para as indagações que inquietam o pesquisador. A escolha desse método de pesquisa deve-se à relação a que se propõe o problema da pesquisa com o material a ser investigado. Assim,

Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (Ibid., p.56)

Desta forma, tomamos como documento principal nesta investigação a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mauriti (CE) para, a partir desse material, fazermos o levantamento das atividades que implicam práticas de leitura com gêneros argumentativos, nos livros do sexto ao nono ano, a fim de podermos analisar e descrever se essas atividades contemplam a produção de inferências (informações implícitas – pressupostas) no processo de leitura e compreensão do texto. Ainda nos propusemos a observar se essas atividades contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de competência leitora dos alunos, a partir de uma visão sociointeracionista de uso da linguagem.

Nessa direção, a investigação tem, como universo de pesquisa, os livros didáticos da coleção **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa** – sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II – das autoras: Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo – 5ª edição, editora IBEP, 2018. Revisada e atualizada pelo MEC – Ministério da Educação, pertencente ao PNLD 2020. A coleção foi escolhida pelos professores, coordenadores e Secretaria de Educação do município de Mauriti – Ceará para ser trabalhada nas escolas dessa rede por um período de quatro anos, de 2020 a 2023.

Quanto à abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, pois, por meio de dados obtidos através de um recorte das atividades do livro didático, analisamos interpretativamente de que forma é contemplada a produção de inferências (informações implícitas – pressupostas) nas atividades de compreensão de textos dos gêneros argumentativos. Os dados foram analisados à luz dos construtos das teorias linguísticas contemporâneas que abordam a leitura numa perspectiva sociointeracionista. Tendo em vista os objetivos da pesquisa qualitativa, segundo Prodanov (2013, P. 70):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Nessa perspectiva, a amostragem envolveu apenas critérios de análise para o universo de pesquisa (livro didático), que se pautou em investigar o tratamento que o livro didático confere às inferências para o desenvolvimento da compreensão leitora nas atividades com textos dos gêneros argumentativos, buscando compreender se essas atividades contribuem de forma significativa para a melhoria da competência leitora dos educandos.

Os livros da coleção apresentam-se divididos em unidades temáticas, nas quais cada uma aborda um tema atual, do meio social mais próximo da realidade do aluno. As unidades se dividem em capítulos, os quais trazem os conteúdos a serem trabalhados nos bimestres letivos. Os capítulos, por sua vez encontram-se subdivididos em partes menores que contemplam a leitura do texto, o trabalho com a língua e o trabalho com a escrita.

Nesse universo, foram analisados apenas a seção “prática de leitura” que contemplem atividades de leituras com gêneros argumentativos, dos livros do sexto ao nono ano. Material que servirá de corpus para a análise qualitativa dos dados.

De acordo com orientações do manual de apoio ao professor, o livro proporciona um trabalho que visa ao desenvolvimento das competências básicas do educando, com atividades

que poderão contribuir para uma aprendizagem interativa no trabalho com texto e leitura no contexto escolar. Ainda, as autoras sugerem para um melhor aproveitamento do trabalho, em sala de aula, que sejam seguidas as orientações dadas pelos PCN e a BNCC e fazem referências aos princípios da linguística sociointeracionista, remetendo-se ao trabalho com a linguagem a partir do contexto social e de uso do educando. Orientam para que as atividades de leituras aconteçam de forma que possa incitar a participação do educando, quando traz na abertura de cada capítulo uma tela, imagem ou cena de acontecimentos relacionados a temática a ser trabalhada.

Ainda, de acordo com o manual do professor (p. VIII), os conteúdos e atividades de leitura da coleção “pressupõe um aluno motivado, participativo e questionador” (OLIVEIRA, 2018), algo que investigamos, a partir das análises dos exercícios que selecionamos para essa amostra, buscando compreender de que forma essas atividades contemplam o reconhecimento de informações implícitas na compreensão do texto, como também se as dificuldades de leitura dos educandos estão relacionadas com as abordagens das atividades propostas pelos livros didáticos.

A pesquisa caracteriza-se ainda como descritiva, uma vez que teve por objetivo principal, analisar os dados de maneira descritiva, sem a interferência do pesquisador, buscando compreender a ocorrência do problema, sua origem, e, a partir da análise crítica, olhar qualitativo dos dados, apresentar contribuições plausíveis para possíveis mudanças.

Desta forma, buscamos compreender o fenômeno sob diversas perspectivas de ocorrência para ter uma visão melhor na análise dos dados, adotando, ainda, como categorias de análise, as seguintes:

- . A concepção de leitura numa perspectiva sociointeracionista;
- . Estratégias de leitura com base na produção de inferências – informações implícitas (pressupostas).
- . Práticas de ensino da leitura com gêneros argumentativos.

Analisar os dados segundo as referidas categorias permitiu-nos uma melhor visão da dimensão do processo em que se dá o trabalho com leitura e compreensão textual nas aulas de língua portuguesa, com o intuito de se chegar a uma resposta plausível para os objetivos propostos para esta pesquisa e, com base nessas informações, poder construir a proposta de intervenção como forma de contribuir para a melhoria do ensino de leitura no contexto escolar.

A proposta de intervenção foi organizada a partir da produção de um Caderno Pedagógico, o qual tomou como base as sequências básicas de Cosson (2006); estratégias de leitura de Solé (1998) e Kleiman (2007) e seguiu orientações para a produção de atividades

significativas de leitura e compreensão textual com ênfase na produção de inferências (informações implícitas – pressupostas) com base no contexto sociocultural do aluno. Esse caderno servirá de apoio ao professor na ressignificação das atividades de leitura nas aulas de linguagem, o qual traz grandes contribuições para a melhoria das habilidades de compreensão leitora dos educandos do Ensino Fundamental II das escolas brasileiras.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em consonância com os objetivos pretendidos nessa pesquisa, analisamos os dados coletados a partir do recorte de atividades de leituras com gêneros argumentativos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, da coleção **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II** – das autoras: Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo – 5ª edição, editora IBEP, 2018. Revisada e atualizada pelo MEC – Ministério da Educação, pertencente ao PNLD 2020.

A análise e interpretação dos dados se deu na tentativa de verificar se as abordagens de leituras da coleção contemplam as estratégias de inferências para a produção de sentidos em textos de gêneros argumentativos. Para esse estudo nos baseamos nos construtos da linguística contemporânea que tratam da leitura numa perspectiva social da linguagem com base na produção de inferências, já tratados no referencial teórico, como também seguimos as categorias de análises por nós elencadas para esta pesquisa.

4.1. LEITURA E INFERÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A coleção “**Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**” (2018) foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Mauriti – Ceará, onde trabalho como professora de Língua Portuguesa, para ser utilizada nas escolas da rede no Ensino Fundamental II. A escolha dessa coleção se deu por professores, coordenadores pedagógicos das escolas e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

É possível perceber nesse material, que são livros didáticos, de certa forma alinhados às orientações da BNCC, quando contemplam os quatro eixos organizadores do ensino, como: **Oralidade, Leitura, Produção de textos e Análise Linguística/ Semiótica**. Propõem um trabalho voltado para uma perspectiva social e interativa ao mesmo tempo, no sentido de oferecer conteúdos e atividades capaz de promover uma aprendizagem mais significativa para os educandos.

Quanto ao ensino da leitura, a coleção trabalha na perspectiva dos gêneros textuais, levando uma diversidade maior de gêneros para o universo escolar, a partir de temáticas bem atuais, próximas da realidade do aluno.

A estrutura dos volumes se apresenta da seguinte forma: cada livro é composto de quatro unidades, cada unidade contém dois capítulos que se subdividem em seções, subseções e boxes, conforme mostra o quadro a seguir:

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Quanto às abordagens de leituras da coleção, observamos que se direcionam pela proposta defendida por Solé (1998), no tocante ao ensinamento das estratégias de leituras, no que contempla as três etapas do processo de leitura, com atividades antes da leitura, durante e depois da leitura. É possível perceber que as autoras sempre iniciam atividades de cada capítulo com uma temática bem atual e interessante para o aluno, seguida de questionamentos e debates pertinentes, promovendo o levantamento de hipóteses e levando o educando a se colocar frente ao tema. Geralmente o debate já se coloca na perspectiva do gênero a ser trabalhado no capítulo.

Quanto ao trabalho com os gêneros argumentativos, é possível perceber que estes ainda são pouco contemplados nas abordagens de leituras da coleção, principalmente no sexto e sétimo ano do ensino fundamental II. Este aspecto, ao nosso ver, constitui-se como um ponto frágil das propostas de atividades de leituras da maioria dos materiais didáticos, tendo em vista que os educandos do Ensino Fundamental II já dispõem de grandes habilidades para a argumentação e inferências diante da linguagem verbal, uma vez que se demonstram capazes de dar a sua opinião sobre os mais diversos acontecimentos e fatos do cotidiano, como é possível perceber nos eventos de interação social propostos nas aulas de linguagens.

Portanto, cabe à escola, como instituição responsável pela formação cidadã dos jovens, a partir dos seus materiais didáticos, proporcionar o ensino da leitura com base em atividades que possam promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas dos

educandos, a partir do trabalho com os gêneros argumentativos, na perspectiva de formar leitores proficientes.

4.1.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

O primeiro livro da coleção analisado foi o livro do 6º ano do Ensino Fundamental II. Este livro é composto de quatro unidades, cada unidade contém dois capítulos que se subdividem em seções, as quais trabalham, indistintamente a leitura, oralidade e análise linguística.

Nesse livro foi possível perceber que, embora a coleção esteja alinhada às diretrizes propostas pela BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos na tentativa de proporcionar uma aprendizagem participativa e reflexiva com base na vivência do aluno, ainda investe muito pouco no trabalho de leitura com os gêneros argumentativos. Talvez por se tratar de uma série mais baixa (como antes já comentado), encontramos poucas recorrências de atividades de leituras com esses gêneros, apenas uma única referência a um texto, do gênero *resenha*, a qual traz mais abordagens descritivas do que mesmo argumentativas, com questões que pouco se aproximam do ato de argumentar, a saber: na unidade IV, capítulo XVII, que aborda a temática “Ser e conviver: Histórias que o povo conta”, p.202 – 203; na segunda seção de “prática de leitura”.

Para tratar do gênero, foi apresentada a resenha de um livro intitulado: *Os causos de Rolando Boldrin*, a qual é composta de informações sobre a biografia publicada do autor, tratando da sua vida e carreira. Quanto ao texto, percebemos que é um texto de teor bastante informativo/descritivo e pouco opinativo/argumentativo, o qual se direciona mais pelo objetivo de incentivar o leitor a fazer a leitura do livro e conhecer a história de vida do autor de causos citado no título do texto, como podemos observar na leitura do texto abaixo:

← → <https://diversao.r7.com/tv-e-entretenimento/os-causos-de-rolando-boldrin-21072017>

Os causos de Rolando Boldrin

Aos 80 anos, artista tem sua biografia lançada
21/07/2017 – 19h20

Músico, cantor, compositor, apresentador de TV, ator de teatro, de televisão e de cinema, além de ser um grande pesquisador da cultura popular brasileira, o contador de causos Rolando Boldrin chega aos 80 anos de idade e coloca tudo o que viveu nos 58 anos de carreira no papel. Chega às livrarias a biografia "A história de Rolando Boldrin – Sr. Brasil", escrita pelos jornalistas Willian Corrêa e Ricardo Taira.

São 224 páginas recheadas de histórias, fotografias, lembranças das dificuldades e das conquistas, além da disposição de mergulhar em novas possibilidades de trabalho e, assim, abrir caminhos para a cultura brasileira. Estão lá nomes como o de Irene Ravache, Gilberto Gil, Armando Bogus, Hebe Camargo, Moreira da Silva, entre outros.



O contador de causos Rolando Boldrin.

Bem-humorado, Boldrin revela que "topou direto" contar a sua vida ao receber o convite dos jornalistas Corrêa e Taira, já conhecidos da TV Cultura, onde hoje Boldrin apresenta o programa *Sr. Brasil*.

OS causos de Rolando Boldrin. R7, São Paulo, 27 jul. 2017.
Disponível em: <<http://bit.ly/2Imwd0r>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Figura 1 – Página 202 e 203. Seção: Prática de leitura II.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Quanto às questões propostas para a compreensão do texto, é possível perceber que se dividem em: questões antes do texto (pré-leitura) e questões depois do texto (leitura). Assim, para cada seção de “prática de leitura”, as autoras propõem algumas atividades de antecipação à leitura com perguntas direcionadas ao aluno, na tentativa de levá-lo a relacionar o seu contexto, vivências e conhecimentos de mundo com a temática trabalhada no texto.

Nessa perspectiva, geralmente iniciam as seções de leitura a partir de um pequeno debate incentivado por uma tela, uma imagem ou fazem referências a algum texto trabalhado anteriormente e, a partir daí, são elencadas algumas questões sobre a temática do capítulo, como podemos observar no recorte de atividades na seção de pré-leitura, abaixo:

 **PRÁTICA DE LEITURA**

Texto 2 – Resenha

1. Você e seus colegas leram o causo “Dois caboclos na enfermaria”, de Rolando Boldrin. Vocês já conheciam esse contador de causos?
Resposta pessoal.
2. Já viram ou ouviram Boldrin contar outros causos? Como foi?
Resposta pessoal.

Figura 2 – Página 202. Seção: Prática de leitura II.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018. P. 202 e 203.

É possível perceber, com base nesse recorte de atividades, que esse tipo de abordagem de questões, da forma como é direcionada ao aluno, requer dele uma resposta pessoal, com base em conhecimentos anteriores à leitura. Questões desse tipo são relevantes para a compreensão do processo de leitura, uma vez que incitam o aluno a acionar os seus conhecimentos prévios, relacionados à temática do texto.

Uma outra observação importante aqui é que esse texto veio após ter sido trabalhado o gênero *causo* (na prática de leitura I), com os textos do mesmo autor. Esse evento é importante para a compreensão da resenha proposta, tendo em vista que favorece a integração de conhecimentos entre textos e entre gêneros, algo de suma importância para levar o aluno a inferir conhecimentos a partir do contexto de produção do texto, bem como, confrontar informações relacionadas ao autor e a outros gêneros textuais que tratam da mesma temática.

Quanto às questões propostas para a compreensão do texto, na etapa de pós-leitura, é possível perceber que são poucas as que levam o educando a produzir inferências. Como podemos observar no recorte de atividades abaixo:

POR DENTRO DO TEXTO

1. Qual fato originou a produção dessa resenha? *A publicação e chegada às livrarias da biografia A história de Rolando Boldrin: Sr. Brasil, dos jornalistas Willian Corrêa e Ricardo Taira.*

2. Releia o título da resenha.

Os causos de Rolando Boldrin

• Em sua opinião, por que o autor usou o termo *causos* no título da resenha sobre a biografia de Rolando Boldrin?
Resposta pessoal.

3. Agora releia o subtítulo ou a linha fina da resenha:

Aos 80 anos, artista tem sua biografia lançada

a) Qual é a relação do subtítulo com o título da resenha?
Resposta possível: O subtítulo explica o título da resenha.

b) Que fato é ressaltado no subtítulo? *Resposta possível: O subtítulo apresenta, de fato, o assunto sobre o qual a resenha vai tratar: a biografia de Rolando Boldrin.*

c) Por que o autor se refere a Boldrin como artista e não como contador de causos no subtítulo?
Resposta possível: Porque Rolando Boldrin é um artista em vários sentidos e ser contador de causos é um deles.

Figura 3 – Página 203. Seção: Prática de leitura II.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018. P. 202 e 203.

Observamos, portanto, que esse tipo de questionamento está mais direcionado para uma metodologia tradicional de leitura, tendo em vista que não promove efetivamente a reflexão e a integração de conhecimentos fora do texto, uma vez que as respostas se encontram explícitas no próprio texto, como também não propõem um direcionamento com base em informações extratextuais, que sejam compatíveis com a maturidade do educando. Detectamos isto na primeira pergunta, por exemplo, “*Qual fato originou a produção dessa resenha?*”, onde o aluno pode encontrar a resposta pronta no próprio texto. Com exceção da segunda questão, a qual pode levar o aluno a inferir uma resposta, que talvez não seja a esperada pelo livro, a partir da

associação de ideias entre as duas palavras: “causo” e “biografia”, como podemos observar no comando da questão que diz o seguinte: “*Releia o título da resenha: **Os causos de Roland Boldrin**. Em sua opinião, por que o autor usou o termo **causos** no título da resenha sobre a **biografia** de Roland Boldrin?*”

Nessa situação, o aluno que não conhecer o significado da palavra *causo* pode associá-la à palavra *caso*, tendo em vista que o título remete a histórias de vida e, com base nessa associação de informações, ele pode produzir uma resposta, baseada em seus conhecimentos de mundo, que pode ir muito além do que se propõe a atividade; até mesmo porque ele pode se direcionar pela expressão “**em sua opinião**”, expressa na pergunta.

Já na terceira questão, que tem como pergunta “*Qual é a relação do subtítulo com o título da resenha?*”, o aluno pode inferir a partir de três palavras em evidência, **causos**, **artista e biografia**, que os *causos* se referem à arte de Roland Boldrin e é, ao mesmo tempo, a *biografia* dele.

As demais questões, são, na sua maioria, de um nível mais fácil, que pouco requerem do aluno uma reflexão crítica para que possa inferir conhecimentos além-texto.

Nessa perspectiva, tendo em vista que todo texto é construído a partir de um contexto de produção com vistas a atingir uma determinada intensão em um possível leitor, é certo que nem toda informação fica posta de forma explícita na superfície textual, deixando sempre algo a ser inferido pelo leitor, a partir das informações implícitas, as quais têm sempre o poder de resguardar as intenções do produtor do texto. Essas informações carregam um conteúdo semântico de grande relevância para a compreensão da leitura, tendo em vista que é nelas que reside o propósito comunicativo do texto e as informações mais importantes para a construção global do sentido. Esse nível de compreensão mais profunda do texto, dificilmente os livros didáticos cobram dos alunos nos exercícios de compreensão leitora.

4.1.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO

O segundo livro analisado foi o livro do sétimo ano do Ensino Fundamental II, da mesma coleção, no qual também constam poucas atividades de leituras com gêneros argumentativos. Foi possível encontrar apenas em poucas seções, o estudo de alguns gêneros da ordem do argumentar, a exemplo da unidade II, capítulo III, a qual é construída a partir da temática “*entretenimento é coisa séria: trocando passes*”. Encontramos na primeira prática de leitura dessa seção, um pequeno estudo sobre o gênero artigo de opinião, no qual, as autoras, na

tentativa de propor um debate sobre a temática “violência no futebol”, faz a abertura do capítulo a partir da imagem de uma tela de José Cláudio Canato. Como podemos observar na figura abaixo:

No Brasil, um tipo de esporte bastante praticado é o futebol, pois faz parte do cotidiano do brasileiro torcer por seu time. Nesse sentido, o esporte pode ser considerado uma das manifestações culturais de um povo porque colabora para moldar sua cultura.

1. Você gosta de esportes? Qual é seu esporte preferido?
Resposta pessoal.
 2. Você pratica algum esporte? Comente.
Resposta pessoal.
 3. Você admira algum esportista? O que sabe sobre ele?
Resposta pessoal.
- Você vai ler uma tela intitulada *Seleção brasileira*.



Figura 4 – Página, 90. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 7º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Nessa prática de pré-leitura, da seção “para começo de conversas”, as autoras propõem, a partir da tela intitulada “Seleção brasileira”, um debate com base na temática do esporte, correlacionando-o à vida do educando. Podemos perceber que as imagens de crianças de diferentes estilos, cores e gestos, representam a seleção brasileira. Porém, com um olhar mais apurado, dá para perceber que, além da ideia de esporte, estão implícitas as ideias sociais de raça, cor, cultura, costumes e classes sociais antagônicas como elementos que se misturam na imagem, para comunicar a intenção do seu produtor.

Observamos, portanto, que o diálogo sobre a temática começa com perguntas relacionadas ao futebol na vida do aluno, perguntas como: “você gosta ou pratica algum esporte?”, “qual é seu esporte preferido?”, “Você admira algum desportista?”, é possível perceber que esses questionamentos levam o aluno a relacionar o tema com a sua vida, o que lhe possibilita acionar os seus conhecimentos prévios e interagir com a informação textual.

Por outro lado, percebemos certas lacunas na proposta da atividade de leitura, na medida em que não propõe um debate com os educandos a partir do título “Seleção brasileira”,

relacionando-o com a raça, as cores, gestos, características físicas, elementos socioculturais e econômicos das personagens, representados na imagem da tela e, para a partir desses questionamentos, levá-los a perceber as informações que não estão postas, mas que podem ser inferidas a partir dos elementos implícitos no contexto do texto.

A percepção dessas informações (pressupostas) no texto, são de fundamental importância para a abertura de um debate com relação a temática e, constituem-se de grande relevância para ativar os conhecimentos de mundo do aluno e, a partir daí, começar a trabalhar o gênero artigo de opinião, o qual, como texto argumentativo, requer uma reflexão maior por parte do educando, na formação do seu ponto de vista sobre determinado tema, considerando que, segundo Marcuschi, (2008), a compreensão não se resume a um simples ato de identificação de informações, mas um ato de construção de sentido com base em elementos inferenciais.

Ainda na mesma Unidade em análise, as autoras apresentam a leitura do texto *Violência e futebol*, de autoria do professor Francisco Djacyr Silva de Sousa, o qual foi publicado no jornal Diário do Nordeste, da tevê Verdes Mares, no dia 30 de agosto do ano de 2017. O mesmo pertence ao gênero *artigo de opinião* e trata da temática da violência nos estádios de futebol, promovida pelas torcidas.

Portanto, com base na leitura do texto, é possível observar que o livro traz duas informações importantes que podem contribuir na compreensão da leitura, por parte do aluno, trata-se das informações sobre a vida e obra do autor (pequena biografia no final do texto) e, também, um pequeno glossário das palavras que as autoras acreditam serem de difícil compreensão para o aluno.

Embora essas informações sejam muito limitadas, elas se apresentam como pistas contextuais que podem auxiliar no processo de leitura, ajudando o leitor a prever a intencionalidade do produtor. Como podemos observar na leitura do texto da figura abaixo:

← → <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/opinia/violencia-e-futebol-1.1812281>

Violência e futebol

Por Francisco Djacyr Silva de Souza/Professor
00:00 – 30/08/2017

É cada vez mais **notório** e triste o esvaziamento dos campos de futebol e os porquês são claros no momento em que vemos a violência a campear nos estádios, fora deles e nas redes sociais. É comum, agora, em qualquer derrota ou mau resultado a agressão a dirigentes, jogadores e comissão técnica de forma direta. Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

Muitos parecem não temer a Justiça, a Polícia ou qualquer forma de repressão e aproveitam o momento de uma derrota do seu time para satisfazerem egos **bestiais** de ignorância plena e sem sentido. É triste ver torcedores transformarem as imediações dos estádios em campos de batalha, em guerras travadas; às vezes, até entre membros de uma mesma cor clubística. O pior de tudo é que há mentes que atribuem o esvaziamento dos campos de futebol à proibição de bebida alcoólica no interior das arenas.

O futebol, infelizmente, está perdendo os verdadeiros torcedores para doentes, pessoas que vêm transformando momentos da magia fenomenal e tão belos do esporte em palcos para agressões bestiais. Do jeito que a coisa vai, poucas serão as pessoas sérias que participarão deste belo teatro do futebol, diante dos horrores da agressão, da destruição sem piedade.

Como um jogador virá para um Estado, onde atletas podem ser agredidos de forma **vil** e traiçoeira a qualquer momento? Treinadores saíram do nosso Estado **acossados** por doentes vestidos de torcedores. Para onde vai nosso futebol? Quem vai pagar pelo esvaziamento?

SOUZA, Francisco Djacyr Silva de. Violência e futebol. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 30 ago. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2EWVpt>>. Acesso em: 28 set. 2018.



GLOSSÁRIO

Acossar: seguir ao encalço; perseguir correndo.
Bestial: selvagem; desumano; cruel.
Notório: amplamente conhecido; público.
Vil: reles; ordinário; desprezível.

CONHECENDO O AUTOR

Francisco Djacyr Silva de Souza
Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1988) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998). Atualmente, é professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Estácio do Ceará, no curso de Educação Física.

Figura 5 – página 92. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 7º ano*; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

A seguir, as autoras apresentam as seguintes propostas de atividades para a compreensão do artigo de opinião em análise: *Violência e Futebol*:

POR DENTRO DO TEXTO

Em um artigo de opinião, o autor, no primeiro parágrafo, apresenta o tema e sua tese sobre e.e. A tese é o ponto de vista sobre o tema que vai ser discutido ao longo do texto.

1. Releia o trecho do primeiro parágrafo no qual se apresentam o tema e a tese.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento dos campos de futebol e os porquês são claros no momento em que vemos a violência a campear nos estádios, fora deles e nas redes sociais.

Responda:

- a) Qual é o tema/problema discutido no artigo de opinião?
A violência dos torcedores dentro e fora dos estádios.
 - b) Qual é a tese defendida pelo autor? Você concorda com ele? Explique.
A tese é a de que a violência de torcedores tem esvaziado os estádios em jogos. A segunda resposta é pessoal.
 - c) Quais adjetivos o autor utiliza para fazer uma avaliação apreciativa das consequências desse problema? Por que ele usa essas palavras? *Os adjetivos usados pelo autor são notório e triste. Ele os utiliza para enfatizar sua tese ou até mesmo conferir relevância a ela.*
2. Releia este argumento usado pelo autor para tratar da violência no futebol.

Muitos parecem não temer a Justiça, a Polícia ou qualquer forma de repressão e aproveitam o momento de uma derrota do seu time para satisfazerem egos bestiais de ignorância plena e sem sentido. É triste ver torcedores transformarem as imediações dos estádios em campos de batalha, em guerras travadas, às vezes, até entre membros de uma mesma cor clubística.

- a) Que metáfora é usada pelo autor para descrever a violência nas imediações dos estádios?
Ele utiliza a metáfora campos de batalha, em guerras travadas para tratar da violência nas imediações dos estádios.
- b) Segundo o autor, por que os torcedores agem dessa forma?
Segundo o autor, os torcedores utilizam a derrota de seu time como pretexto para satisfazer seus egos.

Figura 6 – Página, 93. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 7º ano*; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

É possível perceber nessas questões, logo de início, a ausência de um debate que possa promover uma reflexão quanto à temática com base em elementos pré-textuais como o título, com a finalidade de levar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto, a partir dos seus conhecimentos prévios de mundo. Esse fato é comprovado na maioria das atividades de livros didáticos, o que comprova a ausência de uma estratégia muito útil, na leitura de um texto, e que contribui de forma decisiva para a interpretação, a qual os estudiosos da linguagem denominam de predição.

A predição tem uma importância fundamental no processo de leitura e compreensão de um texto, uma vez que tem a função de auxiliar o leitor na elaboração das hipóteses sobre o texto, ativar os seus conhecimentos prévios, bem como levá-lo a prever o que pode acontecer no decorrer da leitura. Essa é uma estratégia de grande relevância que deve ser feita antes da leitura para que possa motivar o aluno a movimentar estratégias e objetivos com o intuito de construir sentidos para o texto.

Acreditamos, juntamente com Cafiero (2010), que é de suma importância a participação do aluno, no momento da leitura, fazendo perguntas, levantando hipóteses, confrontando ideias e interpretações, e não apenas respondendo as questões com localização de informações explícitas no texto.

Uma outra observação que podemos fazer é quanto à ausência de estratégias de inferências nas atividades de leitura propostas, uma vez que a maioria das questões do texto não propõe uma reflexão crítica sobre a temática nem leva o educando a acionar os seus conhecimentos prévios para a interpretação, com base no contexto sociocultural do aluno e no contexto de produção do texto.

É possível perceber que as questões se caracterizam mais como de caráter conteudístico, uma vez que priorizam o estudo da tipologia e da estrutura textual, em detrimento da construção do sentido, uma vez que dá pouca importância à mobilização de conhecimentos fora do texto, aqueles que o aluno possa trazer para a compreensão. Esses conhecimentos se apresentam, em sua maioria, nas entrelinhas do texto, através das informações implícitas.

Essa problemática é possível de ser percebida na formação das perguntas, quando já direcionam o aluno a buscar a resposta pronta em determinada parte do texto, direcionando para o parágrafo que contém a resposta pronta, de forma explícitas na superfície textual, como propõe o próprio enunciado das questões. Isso podemos observar na primeira questão, nas alternativas (a), (b) e (c).

Nessa questão, foi possível encontrar apenas uma pergunta que leva o aluno à reflexão, a partir da presença de classes gramaticais produtoras de implícitos. É o caso da alternativa (c) a qual se refere ao uso dos adjetivos para determinar a intenção do produtor do texto.

Sabemos que a leitura proficiente exige que o educando esteja atento a qualquer movimento no texto que possa levá-lo a mergulhar em informações que não estão postas na superfície textual, mas em uma gama de informações implícitas – que os textos carregam – as quais contribuem de forma preponderante para a compreensão global do texto. Para realizar com eficiência esse mecanismo de leitura é importante perceber as palavras ou expressões que carregam uma carga semântica de grande relevância para o conteúdo textual, indicadoras de pressupostos, como é o caso dos adjetivos, percebidos na questão tratada aqui.

Assim, é de grande importância que as atividades dos livros didáticos proponham questões que levem o aluno a inferir informações pressupostas, pois são fundamentais na interpretação do texto.

Já na questão 2, item *a*, temos a seguinte pergunta:

Que metáfora é utilizada pelo autor para descrever a violência nas imediações dos estádios?

Analisando essa questão, percebemos que ela é mais uma que comprova o quanto as atividades de leitura, nos livros didáticos, orientam-se por metodologias de buscar na superfície textual respostas prontas. Para responder a essa questão, o aluno só precisa voltar ao texto e encontrar a expressão que autorizou a metáfora.

Nessa perspectiva, seria mais importante que a atividade fosse ao inverso, ou seja, pedisse ao aluno para inferir informações implícitas a partir da expressão que autoriza a metáfora: “campos de batalhas” (o que significa a expressão “campos de batalhas”, no contexto do texto e por que o autor a utiliza?), desta forma, a atividade levaria o aluno a inferir conhecimentos prévios de mundo a partir de expressões do próprio texto.

É possível observar, a partir das questões propostas para a interpretação do texto, que a maioria delas se orienta por uma metodologia pouco questionadora e, ao mesmo tempo, facilitadora das respostas para o aluno, as quais já se encontram, em sua maioria, prontas no texto, cabendo ao aluno apenas a ação de voltar ao parágrafo e transcrever a resposta, sem acrescentar a sua posição/ponto de vista ao que está sendo proposto pelo texto.

Nesse sentido, percebe-se que esse tipo de atividade não acrescenta bagagem de conhecimentos ao leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de questionar nem acrescentar ao texto a sua visão de mundo, os seus conhecimentos contextuais sobre a temática que está sendo discutida no universo textual. Esse tipo de atividade constitui-se apenas de

exercícios de transcrição e reprodução, sem que haja uma reflexão crítica do texto por parte do educando.

É inegável que essas abordagens de leituras não são capazes de mobilizar os conhecimentos de mundo do aluno nem tão pouco contribuir para a formação de um leitor proficiente, tendo em vista que não incitam a reflexão a partir da interação leitor-texto-contexto, por não promover a troca ou o compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos interagentes no processo de leitura, pois “ler equivale a ler compreensivamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 239), e não apenas decodificar mensagens ou transcrever respostas.

Nesse contexto, percebemos a ausência de atividades com base nas informações implícitas (pressupostos) a partir de palavras e expressões que se encontram no interior do texto, e que têm grande relevância para a compreensão global da mensagem textual, tendo em vista que essas palavras promovem, para o aluno, a mobilização de conhecimentos extratextuais a partir da produção de inferências. Acreditamos que, para um melhor aproveitamento da leitura pelos alunos, seria importante que essas atividades contemplassem o uso de expressões veiculadoras de sentidos implícitos na leitura e compreensão do texto, pois passagens como as destacadas nas sentenças: “*É cada vez mais notório e triste o esvaziamento dos campos de futebol*”; “*É comum agora*”, “*torcedores estão se tornando bárbaros*”, etc; são de grande relevância para incitar o aluno a refletir e inferir informações que não estão postas, mas que ele pode depreender a partir do contexto geral da leitura do texto.

Esse tipo de atividade é, portanto, de suma importância para desenvolver o senso crítico do aluno, uma vez que promove a reflexão sobre as informações não-literais que residem nas artimanhas do texto. São, pois fundamentais para incitar o aluno a sair do universo textual (das informações explícitas) para buscar conhecimentos sugeridos ou pressupostos (informações implícitas) que se encontram nas entrelinhas de um texto. Essa mobilização de conhecimentos além-texto, com os quais o aluno não está acostumado, deve acontecer constantemente, pois todo texto exige conhecimentos diversos, o que implica que atividades de leituras devem contemplar mais as estratégias de inferências com base nos conhecimentos de mundo do educando e no contexto de produção do texto a ser trabalhado.

A ausência de perguntas que possam levar à reflexão e ao debate é um fator que se estende na maioria das atividades de compreensão dos textos analisados, como foi possível observar nesse primeiro recorte de atividades dos livros do sexto e do sétimo ano, nos quais as atividades de leitura se direcionam, em sua maioria, por uma metodologia de levar o aluno a encontrar as respostas prontas no texto.

Acreditamos que, para que haja melhorias significativas no trabalho com a leitura e a compreensão textual, no contexto escolar, no sentido de formar leitores proficientes, é necessário um replanejamento das atividades de leituras, principalmente aquelas oferecidas pelos livros didáticos, no sentido de dar mais autonomia ao educando a se colocar de forma crítica diante do texto, como sujeito ativo, questionador, histórico e social, ao mesmo tempo, capaz de interagir com as informações textuais no processo de leitura.

4.1.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO

O terceiro texto argumentativo analisado está localizado no livro do oitavo ano do ensino fundamental II e encontra-se na unidade III, capítulo V, na seção “prática de leitura”, na página 152. Trata-se de mais um estudo sobre o gênero *artigo de opinião*, o qual já foi dado início no livro do sétimo ano.

É importante observar que para dar abertura ao diálogo desse capítulo que traz a lume a temática da educação, as autoras propõem um debate pertinente a partir do tema: “Educação como direito humano” e começam os questionamentos na seção “para começo de conversa” a partir de charges, imagens e pequenos textos, levando o aluno a refletir de forma crítica sobre a temática da educação na sua vida. Como podemos perceber na charge abaixo, do autor Cabral, intitulada: “A escola e o futuro”



Figura 7 – Página, 150. Seção: Para começo de conversa.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 8º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

É possível perceber que a abertura desse diálogo com o aluno sobre a temática, constitui-se de importante estratégia de pré-leitura tendo em vista que promove a participação e o debate, levando o educando a dar o seu ponto de vista e opinião sobre a temática, bem como contribui para acionar os conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses para a leitura do texto, despertando a motivação e o interesse na construção de sentidos com base no seu contexto.

É inegável que essas abordagens de pré-leituras exigem um esforço cognitivo maior do educando para a construção de sentidos no texto e se constituem de fundamental importância na formação do leitor proficiente, tendo em vista que proporcionam a abertura de diálogos, interação e reflexão do aluno sobre a temática, levando-o a usar a argumentatividade, principalmente quando se trata de gêneros argumentativos, como é o caso do artigo de opinião, o qual exige do educando uma tomada de decisão diante das proposições do texto. Nesse sentido, é necessário que o livro didático de leitura proporcione atividades que possam incentivar a participação do educando, por meio do diálogo e da reflexão, como forma de levá-lo a se posicionar de forma decisiva nos eventos de leituras.

Passemos agora, a análise das abordagens de leituras propostas para a compreensão do gênero *artigo de opinião* que traz como título: “O futuro da educação”, um texto que circulou num jornal de Florianópolis, Santa Catarina, escrito pelo jornalista Emerson dos Santos, diretor geral da Editora Positivo. O referido texto se encontra na seção “prática de leitura” na página 152, como podemos ver abaixo:

← → <https://ndonline.com.br/florianopolis/opiniaio/artigo/o-futuro-da-educacao-1>

O futuro da educação

Emerson dos Santos
Florianópolis – 03/07/2017 11:07

[...] Todos nós, ao lançar os olhos para o horizonte, questionamos qual o melhor caminho para o futuro. Uma coisa é certa: para chegar bem ao destino final é preciso enxergar a educação como uma das principais ferramentas de transformação do mundo. Aprender deve ser o ponto de partida de qualquer pessoa que busca realização e sucesso numa sociedade cada vez mais exigente e dinâmica. O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, afinal educar não significa apenas transmitir conhecimento. Escola e professores devem servir como um guia norteador que levam o aluno ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais, sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento humano.

E a evolução da educação deve seguir o princípio de que o aprendizado é construído a partir da realidade do aluno. O interacionismo valoriza a bagagem que cada indivíduo traz de seu cotidiano e, a partir da percepção da realidade que ele já possui, estimula a busca do conhecimento. O processo educativo torna-se assim mais adequado ao mundo atual. No conceito do interacionismo, não é possível oferecer ao aluno a aprendizagem de conteúdos conceituais sem considerar seus modos de agir e pensar, suas crenças e valores. O que nos leva a concluir que não há separação entre vida e educação. E, ainda, se enxergarmos para além da figura de cada aluno, a importância da formação do cidadão, vemos que é preciso prepará-lo para muito além do vestibular e ingresso em uma faculdade.

Vencida a etapa do Ensino Superior, existe uma vida inteira a ser vivida, e, quanto mais preparados estiverem, mais condições esses futuros cidadãos terão de corresponder às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, podendo contribuir significativamente para a transformação do mundo. Nossa sociedade exige mudanças que atendam às suas necessidades. O ser humano que se formava anos atrás certamente será muito diferente daquele que sairá da escola ou da universidade nas gerações futuras. Durante muito tempo, esperava-se do indivíduo que ele apenas reproduzisse aquilo que ouviu e aprendeu. Hoje, é necessário educar pessoas para que se transformem em cidadãos com senso crítico e capacidade de interagir com o cotidiano a sua volta. É por isso, e para isso, que especialistas na arte de ensinar avançam firmes e confiantes rumo ao futuro, formando profissionais para profissões que ainda não existem e cidadãos para um mundo melhor.

EMERSON DOS SANTOS
Diretor geral de um grupo educacional.

SANTOS, Emerson dos. O futuro da educação. *ND Online*, Florianópolis, 3 jul. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2B7kX5N>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Figura 8 – Página, 152. Seção: Prática de leitura.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 8º ano*; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

É importante observar que o *artigo de opinião*, por ser um gênero de cunho argumentativo, que tem como característica a promoção do debate, reflexão e participação dos leitores, necessita de uma proposta de leitura que promova a abertura ao diálogo, o incentivo ao ato de opinar e argumentar nos educandos, como também, orientá-los a propor soluções a partir de determinados pontos de vistas, com base no seu senso crítico sobre as temáticas mais polêmicas da atualidade.

No entanto, foi possível perceber, a partir das questões propostas para as abordagens de leituras com esse gênero no livro didático do oitavo ano do Ensino Fundamental, que poucas delas contemplam a produção de inferências na leitura e compreensão textual, como podemos observar no recorte das atividades abaixo:

POR DENTRO DO TEXTO

alunos adquirem conhecimentos com efeito real para a sociedade. A transmissão de conhecimento é parte desse processo, mas não pode ser um fim em si mesmo, pois pode não ter um efeito real na sociedade.

1. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião "O futuro da educação" e responda:

- Uma questão controversa é aquela que pode suscitar polêmica, opiniões diferentes ou reflexões acerca de um tema específico. Nesse sentido, qual é a questão controversa apresentada no artigo de opinião? *A incerteza diante do futuro das próximas gerações e o questionamento sobre o melhor caminho para chegar bem a esse futuro.*
- Qual é a tese defendida pelo autor do artigo como uma resposta a essa questão controversa? Você concorda com ele? Por quê? *O autor aponta a educação como caminho. Segundo ele, a aprendizagem deve ser o ponto de partida rumo à realização e sucesso numa sociedade.*
- Segundo o autor, qual é o principal desafio da escola? *O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, que possa ter efeito real.*

Figura 9 – Página, 153. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 8º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Observamos, portanto, que poucas questões promovem a busca de informações implícitas no texto e que sejam capazes de levar o aluno a inferir informações novas à leitura e compreensão do texto. São abordagens de leitura que, em sua maioria, assemelham-se ao que Marcuschi (2008) chama de exercícios de bem característico das atividades de leituras de livros didáticos, pedir ao aluno para voltar ao texto com a finalidade de encontrar respostas para a resolução de proposições que os exercícios requerem. É o caso da questão em análise, na qual há uma preocupação maior em tratar das características e estrutura do gênero artigo de opinião, do que mesmo da compreensão da leitura em si, da interação texto/leitor bem como da busca do sentido que o texto proporciona ao leitor.

Percebemos, portanto, a ausência de um diálogo como forma de levar o leitor a interagir com o texto, colocando-se diante da temática, com base nos seus conhecimentos de mundo em relação ao contexto proporcionado pelo texto pois “conhecimentos, atitude e fatores emocionais constituintes do contexto pessoal são importantes condições para a extração de inferências durante a compreensão textual” (DELL’ISOLA, 2001, p. 99).

Nesse sentido, é de suma importância levar o leitor a gerar inferências a partir das informações implícitas, as quais carregam uma carga de intencionalidade maior do produtor, principalmente, quando entra em contato com os conhecimentos de mundo e ponto de vista do leitor.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as atividades de leitura sejam planejadas no sentido de proporcionar um debate entre o leitor e o produtor via texto, tendo como base o contexto de produção, já que se trata de um gênero argumentativo. Esse embate de ideia e opinião será possível através das estratégias de inferências no processo de leitura, tendo em vista que essas proporcionam a interação ativa leitor/texto e contribuem para a construção de

sentidos a partir do momento que é dado ao leitor a possibilidade de questionar e ser questionado a respeito da temática discutida no texto.

Contudo é possível perceber que muitas questões para a compreensão leitora não condizem com essa linha de pensamento, uma vez que ainda é muito comum, nas propostas de atividades de livros didáticos, dá prioridade ao enfoque gramatical em detrimento da leitura mais profunda do texto, como é o caso da próxima questão que analisaremos a seguir, na qual, é possível perceber que as abordagens de leituras seguem um direcionamento mais voltado para encontrar a resposta no texto ou no dicionário, e pouco promovem a construção do sentido para a leitura a partir dos elementos inferenciais no texto. Como podemos observar no exemplo abaixo:

2. Releia o trecho a seguir e responda:

O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, afinal educar não significa apenas transmitir conhecimento. Escola e professores devem servir como um guia norteador que levam o aluno ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais, sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento humano.

a) Pesquise no dicionário as palavras *efetivo* e *transmitir*. Transcreva os significados que mais se relacionam ao contexto. *A palavra efetivo significa, no contexto, ser capaz de produzir um efeito real. A palavra transmitir significa passar algo para alguém, transferir.*

b) Explique por que o autor coloca em confronto as ideias de *processo de aprendizagem mais efetivo* e *transmitir conhecimento* nesse argumento.

c) Em sua opinião, como seria possível garantir um processo de aprendizagem mais efetivo na prática? Exemplifique. *Resposta pessoal.*

d) Segundo o autor, quais seriam os papéis do professor e da escola para uma aprendizagem mais efetiva? *Resposta possível: A escola deve servir como guia norteador da aprendizagem, para promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e políticas do aluno.*

e) O que seria, na prática, o aprimoramento das capacidades intelectuais, sociais e políticas dos alunos pela escola? Exemplifique. *Resposta possível: Seria desenvolver no aluno a capacidade de interagir em todos os campos da atividade humana, utilizando os conhecimentos aprendidos na escola a construir...*

Figura 10 – Página, 153. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 8º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Ao analisar a questão, percebemos que deixa de haver nessa uma orientação para a busca de informações pressupostas no texto para a construção dos sentidos na leitura. São questionamentos que pouco incitam a reflexão como também pouco contribuem para o aluno construir uma compreensão com base nos seus conhecimentos de mundo. Atividades assim não orientam o aluno a inferir conhecimentos com base em palavras ou expressões, que autorizam informações implícitas no texto, as quais são de fundamental importância na compreensão leitora.

Assim, da forma como se apresentam, as abordagens de leituras dos livros didáticos, na sua maioria, não promovem a ampliação do repertório discursivo do educando, uma vez que não o prepara no sentido ser mais questionador e se colocar com mais autonomia diante do

texto. É possível perceber que essas atividades buscam mais preparar o educando a se colocar na posição de completar lacunas no próprio texto. Essas considerações aqui feitas, referem-se aos itens: **a**, **b** e **d**, da questão em análise.

Já sobre os itens: **c**, **e** podemos perceber uma pequena abertura para o diálogo com o leitor, levando-o a participar um pouco mais do debate, quando ele é questionado e convocado a dar o seu ponto de vista sobre a temática em discussão. Nesse sentido, é possível perceber que, por meio da participação do aluno no debate, acontece a interação de conhecimentos, uma vez que ele é convocado a questionar ou dar o seu ponto de vista sobre a temática discutida no texto.

Nessa perspectiva, para que acontecesse um aprofundamento do tema e uma participação mais efetiva do aluno/leitor no debate das questões propostas pelo livro, seria necessário que as questões se direcionassem para a produção de inferências a partir de conteúdos implícitos no próprio texto. Ao observarmos o texto, veremos que ele é rico em informações implícitas, as quais carregam uma carga semântica maior que comportam significações para além das informações literais.

Pegando por exemplo a frase: “O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem **seja mais efetivo**, afinal educar não significa **apenas** transmitir conhecimentos”, é possível perceber, nesse discurso, que ficam implícitas determinadas ideias e intenções do produtor do texto, que vão além das informações expostas na superfície textual. Essas informações implícitas são autorizadas por palavras ou expressões no próprio texto.

Nesse sentido, podemos inferir, com base na expressão “**seja mais efetivo**”, que o processo de aprendizagem, não está bem e, por isso, precisa melhorar; da mesma forma, observando a expressão “educar não significa **apenas** transmitir conhecimentos” é possível inferir a partir do advérbio “**apenas**”, que educar também significa transmitir conhecimentos, como também fica implícita a ideia de que as escolas estão trabalhando dentro de uma metodologia de transmissão de conhecimentos (na visão do produtor do texto).

O reconhecimento de informações implícitas no texto, é de suma importância na formação do leitor proficiente, tendo em vista ser uma estratégia que abre espaço para o diálogo, reflexão e debate sobre os sentidos mais profundos do texto, tendo em vista que o processo de leitura se realiza a partir da interação de conhecimentos leitor/texto com base no contexto. Nesse sentido, o leitor precisa ir além das informações postas para depreender o significado global do texto, o que só será possível, tomando como base as informações pressupostas, deixadas pelo produtor nas entrelinhas, as quais autorizam as inferências no processo de leitura. Assim, a compreensão do texto, como um todo, vai depender, em grande dimensão, da qualidade das inferências realizadas pelo leitor.

4.1.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS INFERÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Este é o último livro da coleção que foi analisado. Nesta análise buscamos observar de que forma se dão as abordagens de leituras com textos de gêneros argumentativos, principalmente, verificando se essas atividades, propostas ao aluno, contemplam a produção de inferências com base nas informações implícitas no texto.

Quanto às atividades de leituras propostas, percebemos que as autoras iniciam o debate, na seção de pré-leitura denominada “Para começo de conversa” abordando a temática que vai tratar no texto, a partir de gêneros mais instigadores da participação dos alunos, como uma charge, uma imagem ou um pequeno texto que traz o resultado de uma pesquisa. É o que podemos observar na figura abaixo:

Capítulo 5

As várias faces da violência

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Pesquisa do Unicef publicada em março de 2018 revelou que, em todo o mundo, metade dos estudantes entre 13 e 15 anos de idade – cerca de 150 milhões de jovens – já foi vítima de atos de violência por parte dos colegas dentro e fora do ambiente escolar. Essa é uma das faces da violência cotidiana vivida por muitas pessoas no dia a dia. Com base nessas informações e em suas experiências, você e seus colegas vão conversar sobre as várias faces da violência.

1. O que você entende por “ato de violência”?
Resposta pessoal.
2. Como você vê em seu dia a dia as várias faces da violência?
Resposta pessoal.
3. Em sua opinião, quais são as principais causas da violência?
Resposta pessoal.
4. Quais são as consequências da violência em sua vida? E em sua comunidade?
Resposta pessoal.

Figura 11 – Página, 124. Seção: Para começo de conversa.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018

É possível perceber que essas propostas de atividades impulsionam a participação dos alunos, promovendo o debate e favorecendo o ato de opinar e argumentar sobre a temática, principalmente quando se trata de temas bem atuais e recorrentes na vida do educando, como o tema da violência e as suas várias formas de representação social, principalmente a violência entre os jovens no contexto escolar. É de fundamental importância que as abordagens de leituras promovam a reflexão e incentive a participação dos educandos tendo como base questões

instigadoras, capazes de leva-los a se posicionar e dar o seu ponto de vista sobre as mais diversas questões polêmicas da atualidade.

É inegável que as abordagens de leituras dos livros didáticos precisam proporcionar uma participação maior dos alunos, no sentido de incentivá-los a se colocar diante do debate e a se posicionar de forma crítica e reflexiva sobre a temática com base no seu contexto sociohistórico.

Essas abordagens de leituras exigem um esforço cognitivo maior do educando, principalmente, porque parte da contextualização da temática em sua vida para a construção dos sentidos no texto, com base nos seus conhecimentos de mundo. É importante ressaltar que atividades desse tipo são de fundamental importância para o processo de leitura e contribuem proficuamente na formação do leitor proficiente, uma vez que o educando se torna protagonista do processo de leitura. Pois segundo Solé (1998 p. 109):

As crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões.

Nesse sentido, é necessário que as atividades de leituras dos livros didáticos, já que esse é o material mais utilizado nas aulas de língua portuguesa e, em muitos casos, o único material que o aluno tem acesso, constituam-se de propostas de atividades que levem o aluno a interagir com o texto a partir do seu contexto social, para que possa contribuir no aprimoramento das habilidades de argumentação dos educandos, bem como para o desenvolvimento das competências leitoras por meio do ensino de estratégias de leituras, tais como: realizar previsões, levantar hipóteses, checar informações e inferir informações implícitas no texto para a construção do sentido, habilidades essas que buscamos nesta análise.

O artigo de opinião que iremos analisar aqui, traz como título: “Paz Social” e vai tratar da temática da violência social. Está localizado na seção “prática de leitura” e vem antecedido por duas questões direcionadas ao aluno, no intuito de leva-lo a levantar hipótese e acionar conhecimentos prévios sobre o texto. Como podemos perceber na figura abaixo:



PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Artigo de opinião

Há muitos textos nos quais o autor não chega a emitir sua opinião explicitamente. Não é o caso dos artigos de opinião, nos quais o autor, além de apresentar fatos, defende um ponto de vista.

1. Com base no tema do capítulo, quais informações você imagina que serão apresentadas no texto?
Por quê?
Resposta pessoal.
2. Que opiniões o autor deve apresentar num texto cujo título é “Paz social”?
Resposta pessoal.

Figura 12 – Página, 125. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Nesse momento as autoras já direcionam o aluno para a leitura do gênero, fazendo uma ponte entre a temática que foi estudada, e debatida nas atividades de pré-leitura, realizando, assim, a conexão dos conhecimentos entre as duas etapas do processo de leitura e abrindo expectativas para o que está por vir, no texto. Essa prática é de fundamental importância no processo de leitura, tendo em vista que promove o envolvimento do leitor para a interação com os conhecimentos proporcionados pelo texto.

Após esses questionamentos iniciais, o livro propõe a leitura do texto com as questões de pós-leitura, como podemos observar no recorte de texto na figura abaixo:

Leia o artigo de opinião a seguir e analise a tese e os argumentos do jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias que ele apresenta.

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.



CYNTHIA BRITTO/CHAR IMAGEM

Crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1987. Três anos depois, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que passou a assegurar direitos fundamentais a essa parcela da população.

Figura 13 – Página, 126. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Para a compreensão da leitura do texto, as autoras propõem questões de fácil entendimento e pouco reflexivas, tendo em vista que as respostas, em sua maioria, estão explícitas no texto, como podemos observar no recorte de atividades abaixo:

2. O problema enfocado no texto são a violência e a marginalidade na infância e suas consequências. O autor já o apresenta no primeiro parágrafo do texto.
2. Qual é o problema enfocado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?
3. Esse texto foi publicado em um livro chamado *O cidadão de papel* (1993) pouco tempo depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responda:
- a) Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?
O texto foi publicado em um livro, mas poderia circular em jornais, revistas e sites da internet.

Figura 14 – Página, 126. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano*; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Observando essas questões propostas para as abordagens de pós-leitura, é possível perceber que pouco promovem uma reflexão crítica quanto a temática, com base nos conhecimentos de mundo do leitor em interação com o propósito comunicativo do texto. É perceptível a ausência de um debate capaz de incitar o diálogo texto/leitor na perspectiva de promover a interação e, com isso, proporcionar a construção de conhecimentos além-texto, a partir do contexto de produção do texto. São questões que, na sua maioria, direcionam-se por uma metodologia mais tradicional, quando leva o educando a reproduzir respostas prontas do próprio texto e não incentiva o educando a construir as suas próprias respostas com base na interação de conhecimentos, no processo de leitura.

No entanto, é possível inferir informações implícitas em algumas questões, a exemplo da segunda questão:

2. qual é o problema enfocada no artigo lido?

Essa questão leva o aluno a inferir informações que não estão ditas de forma explícitas, no texto, mas pode depreendê-las a partir da junção de informações postas e informações pressupostas (implícitas), no texto, a partir das palavras: **violência, rua, criança, marginal**, com base nas quais, o educando pode fazer a associação de conceitos e chegar a uma resposta plausível para a questão.

Uma outra observação importante é quanto ao item (c) da terceira questão que traz a seguinte abordagem:

c) com base no contexto em que foi publicado e por se tratar do tema das crianças desassistidas, por que será que Dimenstein atribuiu esse título ao livro? Que efeito de sentido esse título produziu em você?

Aqui é possível inferir que o autor propõe uma questão controversa, pois quando se observa o título do texto, “paz social”, e o primeiro parágrafo do texto, que trata da violência e suas consequências sociais, é possível depreender que o texto vai tratar de uma questão controversa, característico do gênero artigo de opinião.

Analisando mais algumas questões sobre o texto, percebemos que há sempre uma preocupação maior, nas abordagens de leituras dos livros didáticos, em priorizar o trabalho com a estrutura do gênero, em detrimento da interpretação dos sentidos mais profundos do texto, como também dá pouca prioridade a questões que exijam do educando a construção de inferências com base em informações implícitas no texto, como podemos observar nessa outra questão abaixo:

4. Releia o primeiro parágrafo do artigo de opinião e responda às questões a seguir:

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

- a) *A violência só gera violência. Esse é um ponto de divergência, porque alguns setores da sociedade acreditam*
 a) Os artigos de opinião apresentam uma questão controversa a ser discutida, que trata um ponto de divergência social. Que questão controversa dá origem ao artigo de opinião que você acabou de ler? Por que esse é um ponto de divergência em nossa sociedade? *que a palmada e o castigo educam a criança, que a tortura a pessoas que cometeram crimes pode fazer justiça, entre outras coisas.*
- b) A tese é o posicionamento assumido pelo autor como resposta à questão controversa. Qual é a tese apresentada por Gilberto Dimenstein? *A rua serve para o menino abandonado como preparação para se transformar em um adulto marginal. Assim, o descaso e a violência da sociedade em relação aos meninos de rua é responsável por gerar adultos violentos.*
- c) Você concorda com essa tese ou discorda dela? Explique.
Resposta pessoal.

Figura 15– Página, 127. Seção: Prática de leitura I.

FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 9º ano; 5. Ed – São Paulo: IBEP, 2018.

Aqui, mais uma vez observamos que as atividades de leitura, que deveriam exigir do educando criticidade, reflexão e debate com base na informação trazida pelo texto, tanto pelo conteúdo posto, quanto pelos pressupostos (informações implícitas), não promovem uma reflexão crítica, capaz de incentivar o debate e a interação de conhecimentos, uma vez que as questões se direcionam mais por uma metodologia de levar o aluno a reconhecer a estrutura, característica e funcionamento do gênero artigo de opinião, tais como: tese, argumentos, contra-argumentos e questão controversa. Percebemos, portanto, a ausência de questões que possa instigar o aluno a ter uma participação maior por meio da estratégia de inferência, em que ele possa integrar conhecimentos leitor/texto/contexto com base nas informações implícitas, para a construção dos sentidos mais profundos no processo de leitura.

Nesta perspectiva, verificamos que a maioria das questões propostas para as abordagens de leituras com os gêneros argumentativos no livro didático aqui analisado, pouco exploram os conhecimentos implícitos, pressupostos ao texto, uma vez que se caracterizam, em sua maioria, por questões que priorizam mais a leitura literal do texto, direcionadas ao

reconhecimento das informações explícitas, da estrutura, funcionamento, definições e características específicas do gênero textual a ser explorado nas atividades de leituras.

Sentimos, portanto, a ausência de atividades que proporcionem ao leitor, a ativação de conhecimentos contextuais, com base nas inferências realizadas a partir das proposições do texto, as quais são fundamentais para a construção dos sentidos mais profundos na leitura e compreensão do texto. Essa interação de conhecimentos, no processo de leitura, acontece com base na nossa capacidade de ler nas entrelinhas e decodificar sentidos que não estão explícitos, mas que precisam ser inferidos no processo de leitura, uma vez que constituem-se de grande relevância para a compreensão do sentido global do texto, tendo em vista que “a compreensão de texto não se dá como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras” (MARCUSCHI, 2008, p. 234), mas numa perspectiva que perceba a “noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla, de base sociointerativa” (Ibid. p. 237). Dessa forma se dá a compreensão do texto como ato da linguagem em realização sócio interacional.

Nesse sentido, compreendemos que o fato de as estratégias de inferências serem pouco contempladas nas abordagens de leituras dos livros didáticos do ensino fundamental II, possa ser um problema constante, na maioria das instituições escolares, em decorrência da grande influência que esses materiais didáticos proporcionam nas instituições escolares, principalmente, na elaboração dos currículos, programas e metodologias de ensino.

Fatores como esses nos levam a refletir sobre as dificuldades de leituras apresentadas pela grande maioria dos educandos, principalmente quando se trata de atividades que exigem destes uma reflexão crítica ou uma tomada de posicionamento diante do texto. Entendemos que essas dificuldades possam, de certa forma, estarem atreladas a ausência de um trabalho que venha contemplar o desenvolvimento das habilidades de inferir sentidos implícitos no texto, uma vez que esses sentidos fazem parte do processo de compreensão leitora e se constituem de grande relevância para a apreensão dos sentidos globais na leitura

Assim, entendendo a importância das estratégias de inferências no processo de leitura e a sua relevância na formação do leitor crítico/reflexivo, principalmente em textos argumentativos, é que apresentamos, aqui, uma proposta de intervenção ao professor no formato de caderno pedagógico, que tem como objetivo apresentar uma sequência de atividades de leituras com o gênero jornalístico/midiático, artigo de opinião, o qual servirá como apoio para a ressignificação das atividades de leituras nas aulas de língua portuguesa, no contexto escolar, conforme trataremos no capítulo seguinte.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS NO TEXTO À PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA

A análise dos dados nos permitiu perceber que, embora já tenha ocorrido mudanças significativas nas propostas de trabalhos com a leitura no contexto escolar, principalmente, na perspectiva do material didático utilizado em grande escala, como é o caso do livro didático de leitura, por exemplo, ainda é possível observar grandes lacunas na aprendizagem dos educandos quanto ao desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, o que, a nosso ver, pode estar associado à ausência de um trabalho voltado para o ensino de estratégias de leitura, dentre elas, as estratégias de inferências, as quais se constituem de suma importância para o desenvolvimento das competências leitoras, principalmente porque proporcionam o domínio de habilidades linguísticas e reflexivas do educando.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância o lugar ocupado pela leitura no contexto escolar e na vida social dos jovens, uma vez que a aprendizagem significativa desta, contribui para a promoção de saberes que integram o comportamento dos leitores proficientes, críticos e reflexivos e se faz necessária para torná-los capazes de questionar, interagir, discutir e opinar sobre as mais diversas temáticas de cunho social, político e cultural que lhes cercam.

Nesse sentido, para que a atividade de leitura seja encarada como um processo e não como uma mera decodificação de signos linguísticos, o professor, como mediador do processo ensino/aprendizagem, precisa estar ancorado numa prática pedagógica que promova o aprimoramento das habilidades e necessidades de leitura dos seus educandos, proporcionando-lhes eventos significativos de leituras, com base no ensino de estratégias e objetivos, afim de instigar a participação e interação dos educandos com os diversos gêneros textuais em circulação social.

Desta forma, compreendendo a importância de contribuir para a formação de leitores proficientes, no ensino fundamental, como requisito preponderante para o educando evoluir em níveis mais altos de estudos, principalmente tendo como base o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, é que propomos esse Caderno, o qual é composto por um arcabouço de atividades de compreensão textual, tendo como pressupostos a produção de inferências com base nas informações implícitas, em textos argumentativos do gênero *Artigo de opinião* da esfera jornalística midiática.

Essa proposta de intervenção tem como objetivo ressignificar as atividades de leituras no contexto escolar para além do livro didático de língua portuguesa, a qual pode ser utilizada nas turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental II. Ela objetiva levar o aluno a conhecer

o gênero, suas características, contexto de produção e veículo de circulação, bem como a produção de inferências na leitura com base nos sentidos implícitos veiculados pelo texto. Para isso foram selecionados textos de jornais e sites da internet, materiais a partir dos quais serão trabalhadas as estratégias de leituras propostas por Solé (1998) que propõe três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura.

A escolha por esse gênero, deu-se em consonância com a BNCC, a qual propõe um novo olhar para o trabalho com os gêneros textuais jornalísticos midiáticos tendo em vista se constituírem em grandes veículos de informação e comunicação social, muito presentes na vida dos cidadãos, na atualidade, como também por promoverem o debate público através da disseminação de temáticas sociais polêmicas, capazes de despertar o interesse dos jovens pela leitura de textos de opinião que circulam nas mídias sociais, tanto impressas como digitais.

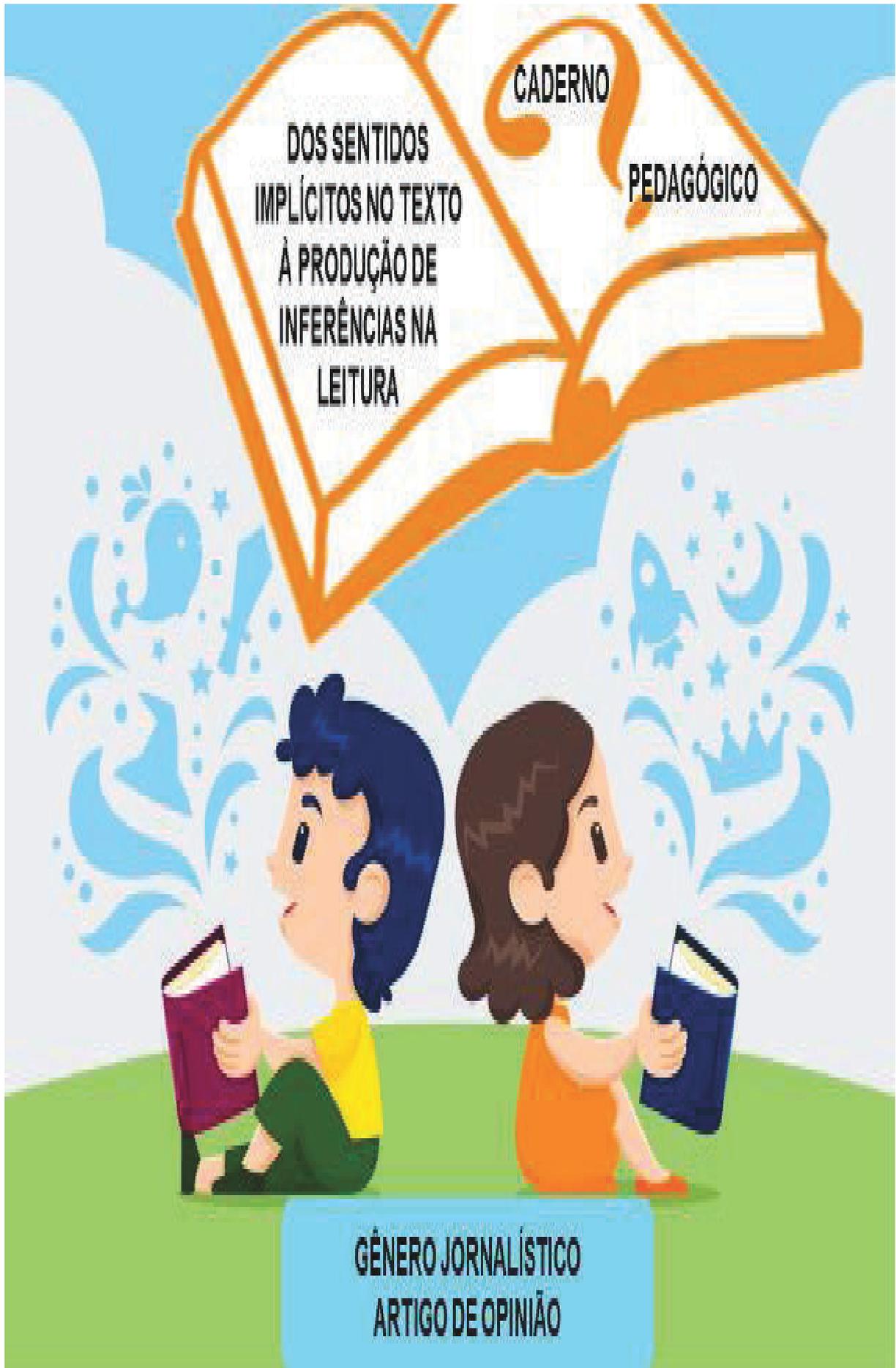
O Caderno está organizado em quatro módulos. No primeiro, intitulado “Conhecendo o Gênero Artigo de Opinião”, apresentamos o gênero, suas características e suporte de circulação, por meio de imagens, vídeos e questionamentos com o intuito de levar o aluno a construir o conceito do gênero artigo de opinião, bem como reconhecer a estrutura e características do texto de opinião.

No segundo módulo, denominado “Antes da leitura: a Predição”, são desenvolvidas atividades de predição com questionamentos, levantamento de hipóteses e inferências a partir de títulos dos artigos de opinião trabalhados nesta sequência didática. Essas atividades tem o objetivo de ativar os esquemas mentais e os conhecimentos prévios do aluno no momento que antecede a leitura (a predição) a fim de levar o aluno a construir sentidos para os textos que ler.

No terceiro módulo, nomeado “Durante a leitura: estratégias de inferências”, apresentamos uma série de atividades de leituras baseadas na busca das informações implícitas no texto e nas estratégias de inferências com textos do gênero artigo de opinião. Com isto, levamos os alunos a construir o conceito de inferências e associá-lo a suas leituras, como forma de tornar-se um leitor proficiente e perspicaz quanto às artimanhas que os textos apresentam.

No quarto módulo, intitulado “A leitura em sala de aula: depois da leitura”, desenvolveremos atividades de leitura protocolada com o objetivo de levar o aluno a interagir com o texto acrescentando a este os seus conhecimentos e preenchendo lacunas deixadas pelo seu produtor. Essa estratégia de leitura também proporciona ao leitor uma melhor compreensão do gênero o qual pertence o texto.

Por fim, apresentamos sugestões de atividade de escrita com o gênero *artigo de opinião* como forma de proporcionar um melhor desenvolvimento da prática de compreensão e produção do gênero artigo de opinião.



MÓDULO I

CONHECENDO O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Inicialmente, é necessário ativar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de imagens e vídeos, seguidos de um debate pertinente sobre os meios de comunicação social que têm por objetivos disseminar, não só a informação, como também, a opinião pública sobre temáticas polêmicas da atualidade, por meio das mídias impressas e digitais.

Neste módulo, o professor vai promover um debate no sentido de levar o aluno a compreender o lugar ocupado pelos cadernos de opinião no jornal, mais especificamente pelo artigo de opinião. É importante tratar como esse gênero se apresenta dentro do veículo de comunicação (o jornal) e a sua relevância social para a disseminação de ideias e opiniões em meio à sociedade, principalmente nos últimos tempos, com o advento da internet e a evolução dos meios de comunicação, quando os textos de opinião vêm tomando cada vez mais espaço em meio ao público leitor através das mídias digitais. As atividades desse módulo serão desenvolvidas em três aulas de 55 minutos.

Objetivo Geral:

Compreender o gênero *artigo de opinião*, da ordem do opinar/argumentar da esfera jornalística e perceber a importância deste para o desenvolvimento sócio discursivo do educando.

Objetivos específicos:

- reconhecer o gênero argumentativo *artigo de opinião* e o seu suporte de circulação social.
- ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre temáticas polêmicas da atualidade, a partir do uso de imagens, vídeos e textos de opinião.

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Textos
- Imagens

PRIMEIRO MOMENTO

Inicie a aula apresentando a proposta de trabalho do dia!

Hoje vamos conhecer um pouco sobre a forma como as pessoas estão usando os meios multimidiáticos de comunicação com a finalidade de debater e opinar sobre os mais diversos temas atuais que circulam nas redes sociais, jornais, revistas e sites da internet.

Vamos observar que, de forma direta ou indireta, nós também participamos desses debates públicos, tendo em vista que sempre estamos nos posicionando contra ou a favor de determinadas ideias, opiniões ou fatos sociais.

ATIVIDADE 1

Professor, é importante iniciar essa primeira atividade com perguntas que estimule o educando a ativar os seus conhecimentos prévios sobre temáticas sociais polêmicas, as quais vêm servindo de debates nas mídias sociais! Promova um debate na sala de aula, a partir das imagens abaixo.

Faça a exibição da imagem por meio de Datashow ou de forma impressa para os alunos.



<https://dialogopoliticos.wordpress.com/2013/01/24/o-ultimo-suspiro-de-influencia-da-midia/>

Sugestão de perguntas:

- **Você costuma ler, ouvir ou assistir a jornais?**
- **Que tipos de jornais você costuma ter acesso (rádio, TV, impresso ou digital)?**
- **Você acha que essa imagem está fazendo uma crítica? Qual é a crítica?**
- **Você acha que os jornais têm poder de manipular as pessoas? Como isso acontece?**
- **Que tipo de textos você acha que circulam nos jornais além das notícias?**

ATIVIDADE 2

Professor, apresente agora a imagem da página de um jornal em que contenha o caderno de opinião. É importante acessar um site atual, do dia que for trabalhar a aula, tendo em vista que se torna mais convincente e atraente para o aluno, no sentido de despertar o interesse pela leitura, quando se trabalha com temas que geram polêmicas na atualidade. Aproveite para falar um pouco sobre cada caderno do jornal.



Águas do São Francisco: enfim, a sonhada convergência

OPINIÃO

Escrito por **Egídio Serpa**, egidio.serpa@svm.com.br 06:30 / 20 de Fevereiro de 2021. Atualizado às 06:36 / 20 de Fevereiro de 2021

O ministro Marinho aceitou o argumento do secretário Teixeira, segundo quem os primeiros dias de março trarão a melhor condição para o mais rápido transporte da água do Canal Norte desde a barragem de Jati até o Castanhão.



Convergiram, finalmente, o Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR) e o Governo do Ceará em torno do braço do Canal Norte do



<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/egidio-serpa/aguas-do-sao-francisco-enfim-a-sonhada-convergencia-1.3049783>.

Mostre para os alunos os cadernos que compõem o jornal, dentre eles os de natureza opinativa, dando ênfase ao *artigo de opinião*, explicando a finalidade e a importância desse

gênero jornalístico, para o teor de credibilidade e de incentivo ao debate e a opinião pública promovidos pela maioria dos jornais.

Depois de um debate pertinente sobre os cadernos que compõem o jornal, é importante, agora, trazer capas de jornais para a sala de aula (impressas ou digitais) dando ênfase às manchetes e à linguagem que cada jornal usa para chamar a atenção do público leitor.

Você pode abrir um jornal ou vários jornais do dia em sites diversos e mostrar em data show ou de forma impressa. Comente com os alunos as várias maneiras de se tratar a mesma informação nos diversos jornais. Justificar que isso se deve a nossa capacidade de observar, de ver o mundo de forma diferente e dar a nossa opinião, às vezes, divergente, tendo em vista que cada um observa os fatos e acontecimentos de acordo com o seu ponto de vista.

Você pode usar as imagens abaixo ou selecionar outras, caso ache mais pertinente.



<https://issuu.com/revista.opinioo.legal>

Diário do Nordeste

FUNDADOR EDIRSON QUEIROZ www.diariodone.com.br



PARA ENFRENTAR A CRISE

Crédito do BNB dá novo fôlego à indústria do Ceará

Empresários terão empréstimos facilitados de até R\$ 3 milhões no banco

O setor industrial cearense ganhou, ontem, um incentivo para atravessar a crise em 2015. A parceria entre a Federação das Indústrias do Ceará (Fiec) e o Banco do Nordeste resultou em uma linha de crédito, por meio de cartão empresarial, com limite de até R\$ 3 milhões e pagamento em 36 meses, com agilidade e menos burocracia. O cartão estará disponível às empresas sem custo de anuidade e com taxas a partir de 1,79% ao mês, sujei-

tas a variações referenciadas pela taxa Selic. Superação a Fiec, a iniciativa ajudará o setor a chegar mais bem preparado a 2017. **NEGÓCIOS P. 1**

zoeira

ÍTALO E RENNO EM CLIPE EMOCIONANTE

Página 2

AUDIÊNCIAS DE CUSTÓDIA



Preso será levado ao juiz em até 24h

O Ceará aderiu ao projeto Audiência de Custódia, que assegura ao preso em flagrante a rápida apresentação ao juiz para que seja avaliada a manutenção da prisão ou a decretação de liberdade. O lançamento do projeto ocorreu, ontem, no Tribunal de Justiça, com a presença do presidente do STF, ministro Ricardo Lewandowski. Audiências desmembradas pelo CNJ, já existe em outros Estados. **CIDADE P. 2; FÓRMAS DE BRASIL.**

Grupo de Cid e Ciro troca PROS por PDT

O grupo político liderado por Cid e Ciro Gomes no Ceará deixa o PROS e ingressa no PDT em a primeira quinzena deste mês, conforme definição oficial com reuniões, ontem, no Assessorado. De olho nas Eleições 2015, em que Ci-

ro pretende ser candidato à Presidência, o grupo definiu como meta eleger 100 prefeitos no Estado, incluindo Roberto Cidário em Fortaleza. No ano, Cid Gomes voltou a ser candidato ao Jucá e ao Senado. **POÁTICA P. 11 E 12.**

CORRUPÇÃO

STF notifica Cunha e Collor sobre denúncia

O Supremo Tribunal Federal mandou notificar o presidente da Câmara, Eduardo Cunha, e o senador Fernando Collor, sobre denúncia de suposta corrupção na Petrobras. O prazo para a defesa é de 15 dias. **NACIONAL P. 13**

JUSTIÇA ELEITORAL

Ministro pede investigação à campanha de Dilma

O ministro Gilmar Mendes, do Tribunal Superior Eleitoral, pediu investigação de atos ilícitos na campanha de Dilma Rousseff em 2014. Ele encaminhou despacho à Procuradoria-Geral da República e à Justiça Federal. **NACIONAL P. 14**

PESQUISA DO IBGE

57% dos cearenses têm excesso de peso

Pesquisa de saúde feita pelo IBGE aponta que 57,3% dos cearenses acima de 18 anos estão com excesso de peso e 20,1% sofrem com obesidade. No Brasil, dita a estatística, mais de metade dos portões de cearenses. **CIDADE P. 9; NACIONAL P. 3**

FORTALEZA

Maioria dos esgotos clandestinos está na orla

Vários trechos de praia na Capital estão sem condições de receber banhistas por causa da poluição. Segundo a gestão municipal, 70% das ligações clandestinas de esgoto desceadas de janeiro a julho estão na orla. **CIDADE P. 3**

CADERNO 3

CURTA FEITO POR CEARENSES TRAZ TERROR E SUSPENSE

DADOS DO CAGED

14 mil vagas de trabalho fechadas no 1º semestre

O Ceará fechou, entre janeiro e julho, 14.756 postos de trabalho, segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Em igual período do ano passado, em sentido inverso, o Estado havia criado 14.415 vagas. **NEGÓCIOS P. 2**

SEGUNDO A PREFEITURA

70% das construções da Capital estão na informalidade

CIDADE P. 4

FALTA DE POLÍCIA

Insegurança ameaça turismo na praia de Jericoacoara

REGIONAL P. 9

BONSUCESSO

Operação captura cinco por tráfico de drogas e homicídios

POLÍCIA P. 9

ADRIANA VAREJÃO

PELE DO TEMPO

CLASSIFICADOS Online 3.821

<https://br.pinterest.com/pin/441141725978165044/>

Agora comente com os alunos sobre algumas manchetes mais relevantes. Incentive-os a debater e dar sua opinião como forma de tomar posicionamento frente a alguns acontecimentos de que tratam os jornais. Leve-os a perceber que as grandes temáticas de relevância social, geralmente circulam nos jornais, chamando a atenção dos leitores e dividindo opiniões.

Essa atividade objetiva promover uma discussão, na sala de aula sobre a influência que os jornais e meios de comunicação de massa exercem sobre as pessoas, principalmente na linguagem, nos comportamentos sociais, no modo de falar, vestir e na forma de ver e observar o mundo e as pessoas em sua volta.

Leve os alunos a perceberem que nesses veículos de comunicação circulam uma variedade imensa de gêneros textuais, cada um com suas especificidades, mas que se constituem de grande relevância social na formação da opinião e no incentivo à argumentatividade das pessoas.

Dentre esses gêneros, está o *artigo de opinião*, o qual representa um dos cadernos do jornal que reflete a opinião de colunistas, blogueiros ou especialistas no assunto, sobre temáticas polêmicas de cunho social relevante.

Professor, é hora de exibir um pequeno documentário em vídeo sobre o jornalismo opinativo, o qual vai tratar sobre essa crescente demanda do jornalismo, atualmente, de trabalhar com a opinião a partir de fatos polêmicos. Trata-se do vídeo: Jornalismo - Diferenças entre jornalismo factual e de opinião.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=lbGA-eJvTws> - 6 de janeiro de 2019.

Questionamentos sobre o vídeo:

- **Você acredita ou questiona a maioria das matérias que se vê em um jornal?**
- **Você vê o jornal apenas como um meio de comunicação e informação? Ou também como um propulsor de debates, críticas e opiniões?**
- **Para que se lê ou assiste a jornais na atualidade?**
- **Você acredita que os jornais e meios de comunicação têm o poder de influenciar a opinião das pessoas? Como?**
- **Você já se sentiu alguma vez influenciado a mudar de opinião, por conta de uma matéria de jornal?**

SEGUNDO MOMENTO

Apropriação da estrutura e características do gênero Artigo de Opinião

ATIVIDADE 1

Apresente, neste momento, um artigo de opinião para os alunos de forma impressa e prova um debate a partir do título.

Incentive-os a produzirem inferências com base nos seus conhecimentos de mundo sobre a temática, fazendo conexões com o título do texto.

Proponha um debate sobre a História da Transposição das Águas do Rio São Francisco a partir de documentários ou vídeos dos links aqui sugeridos, isso vai ajudar o aluno na compreensão do texto.

Texto 1: Águas do São Francisco: enfim, a sonhada convergência

Escrito por Egidio Serpa, egidio.serpa@svm.com.br 06:30 / 20 de Fevereiro de 2021. Atualizado às 06:36 / 20 de fevereiro de 2021

O ministro Marinho aceitou o argumento do secretário Teixeira, segundo quem os primeiros dias de março trarão a melhor condição para o mais rápido transporte da água do Canal Norte desde a barragem de Jati até o Castanhão.

Convergiram, finalmente, o Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR) e o Governo do Ceará em torno do braço do Canal Norte do Projeto S. Francisco, que traz as suas águas para este Estado.

O ministro Rogério Marinho e o secretário de Recursos Hídricos do governo cearense, Francisco Teixeira, concordaram, há poucos dias, em adotar duas providências: colocar em operação, nos primeiros dias do próximo março, a segunda motobomba da Estação Elevatória de Salgueiro, já instalada, e, ato contínuo, retomar o fluxo dessa água para o CAC (Cinturão das Águas do Ceará), interrompido há três meses.

O ministro Marinho aceitou o argumento do secretário Teixeira, segundo quem os primeiros dias de março trarão a melhor condição para o mais rápido transporte da água do Canal Norte desde a barragem de Jati até o açude Castanhão.

Essa boa condição já existe hoje – o rio Salgado está correndo de margem a margem e seu leito, que estava seco havia 20 dias, está agora saturado pelas enchentes das últimas chuvas, ou seja, não haverá perda por infiltração durante a viagem das águas até o Castanhão.

Mas há agropecuaristas que pedem ao MDR e à SRH que antecipem para agora a retomada do fluxo da água do Jati para o CAC.

“Esperar mais 10 dias será agravar o que já é grave, pois o volume do Castanhão reduziu-se a 10% de sua capacidade”, argumentam.

Até agora, porém, nem mesmo a SRH mostra simpatia pela ideia, preferindo aguardar o prazo prometido pelo MDR.

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/egidio-serpa/aguas-do-sao-francisco-enfim-a-sonhada-convergencia-1.3049783>

Sugestão de questões para o debate sobre o texto:

- **Você tem algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto?**
 - **Você acha que o colunista foi irônico no título do texto?**
 - **Esse tema é polêmico para você? Por quê?**
 - **Você já viu alguma notícia sobre esse assunto, antes? Onde?**
 - **Em quais partes do texto o produtor dá a sua opinião sobre a temática? Retire do texto as frases que demonstram isso.**
 - **Que opinião ou ponto de vista o texto defende? Que argumentos o colunista usa para defender o seu ponto de vista?**
 - **Você também pensa do mesmo jeito que o produtor do texto?**
 - **Você acha que esse texto é um artigo de opinião? Por quê?**
-

Agora que os alunos já leram, debateram e viram como se apresenta um artigo de opinião, é importante eles saberem que:

O artigo de opinião, normalmente, é publicado em jornais e revistas e, nele, o autor fala sobre um fato atual, alguma notícia ou assunto em voga.

A diferença é que, na **notícia**, o jornalista traz informações sobre dados e fatos, e no **artigo de opinião**, o articulista opina sobre a questão polêmica que uma notícia pode despertar.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/anamoura84/artigo-de-opinio-76912618>

Agora questione os alunos:

- **Vocês perceberam no artigo de opinião lido, que ele se gerou a partir de notícias sobre a temática?**
- **Que notícia você já viu sobre esse tema? Você teve acesso a ela?**
- **Que veículo de comunicação você costuma ler ou ouvir esse tipo de notícias?**
- **Será que se trata de notícias polêmicas, que levaria alguém a escrever um artigo de opinião sobre o tema? Por que será que é tão polêmica?**
- **É uma temática regional ou será a nível nacional? O que você acha?**

Professor, sugerimos aqui sites e links de documentários e notícias sobre a temática tratada nessa atividade. Recomenda-se ler e assistir os vídeos antes da apresentação da aula, como forma de selecionar os mais adequados para a sua turma.

Sites e links de notícias e documentários:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/deois-de-12-anos-de-obra-aguas-do-rio-sao-francisco-chegam-nesta-sexta-ao-ceara-1.2959590>;

<https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/sao-francisco-a-incrivel-obra-que-foi-inaugurada-por-quatro-presidentes/>

<https://www.youtube.com/watch?v=R7YPqKrQlMo>

<https://www.youtube.com/watch?v=a6ZAPFWA98I>

Após a leitura atenta das notícias e a apresentação de documentários, promova o debate levando os alunos a relacionar informações e opiniões nos textos propostos.

Questione-os sobre a relação de um texto com outro enfatizando a diferença quanto à sequência narrativa (na notícia) e a sequência argumentativa (no artigo de opinião). É um ótimo momento para trabalhar esses dois gêneros textuais.

Agora que os alunos já construíram a noção e o conceito do gênero *artigo de opinião*, é hora de apresentar para eles a estrutura e características desse gênero.

Apresente o material em Datashow ou de forma impressa para os alunos, seguido de explicações, debates e propostas de atividades, sugeridos abaixo.

ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

INTRODUÇÃO	1- Apresentação do tema 2- Contextualização 3- Tese defendida e questão controversa;	
DESENVOLVIMENTO	Argumentação	Ideias que sustentam a tese
	Contra - argumentação	Movimento argumentativo que procura contrariar os possíveis argumentos contrários à tese
	Explicação do ponto de vista	Onde fica evidente o ponto de vista que os autores defendem
CONCLUSÃO	Retomada da tese e resposta dada ao que foi suscitado na introdução.	

Adaptado de: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/quais-as-partes-de-um-artigo-de-opinioao/3592>. Acesso em: 10.04.2021.

Para saber mais

Características dos artigos de opinião

- Costumam circular em veículos jornalísticos e de grande penetração popular: sites de notícias, jornais e revistas impressos etc.;
- Geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições ou autoridade;
- Abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público;
- Dirigem-se a um(a) leitor(a) que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão(ã);
- Têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é sustentada com base em argumentos coerentes.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/artigos-de-opinioao-onde-circulam-quem-escreve-para-que-leitores-com-que-objetivo/

ATIVIDADE 2

Professor, realize agora com os alunos a atividade proposta abaixo.

Dica: imprima alguns artigos de opinião de jornais, revistas ou sites da internet, distribua para os alunos e peça-lhes uma leitura silenciosa.

Em seguida entregue a cópia da atividade proposta e peça para resolvê-la em duplas.

Análise de artigo de opinião selecionado.

1. Escolha e leia um dos artigos de opinião disponibilizados pelo professor e, com base na leitura do texto, responda as seguintes questões propostas no quadro abaixo:

1. Suporte onde o artigo de opinião foi publicado/veiculado e nome da seção	
2. Título do artigo	
3. Autor (fale um pouco sobre o autor)	
4. Qual o tema abordado no artigo?	
5. Que ponto de vista o autor defende?	
6. Que justificativas/argumentos ele usa para defender essa ideia?	
7. Você concorda com esse ponto de vista?	
8. Qual o seu ponto de vista sobre esse tema?	

Fonte: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3264/o-que-e-um-artigo-de-opinioao>

Disponibilizamos, abaixo, alguns artigos de opinião para essa atividade.

Texto 1

ARTIGO DE OPINIÃO

MEMES, MEMES E MEMES

Cláudia Burdzinski / 21 de fevereiro de 2020

Visualizações: 879



Compilado de Memes. (Imagem Ilustrativa)

Se você usa a internet e nunca ouvir falar em memes, você está usando a internet errado. Hoje ela é uma das principais alternativas de entretenimento, e que me fazem ter vontade de atualizar as redes sociais. São memes inteligentes, rápidos, alguns completamente idiotas mas que ao mesmo tempo me fazem chorar (literalmente) de dar risada. Talvez essa seja a principal forma de humor cibernética capaz de abranger inúmeros públicos.

Em pesquisa rápida em uma das mais bem vistas revistas modernas, a Superinteressante, a origem da palavra “meme” é criação do biólogo britânico Richard Dawkins, no livro “O Gene Egoísta”. A intenção era batizar uma unidade de informação cultural – assim como gene é uma unidade de informação genética.

Exemplos: uma melodia assobiada que se espalha pelo escritório, um jeito de usar boné que vira moda na escola ou aquele vídeo que você e mais meio milhão curtiram e compartilharam no Facebook. Isso é meme! Na busca por uma palavra que lembrasse gene, o autor reduziu o termo grego mimesis (imitação).

Sabe aquele vídeo engraçado que chega pelo seu WhatsApp ou até mesmo aquelas imagens que generalizam em segundos com alguma reação adversa? É aí que está o meme! Com certeza no deslizar pelo feed das redes sociais, você se depara com muitos deles.

Mas você sabia que a cultura dos memes é bem mais antiga que a própria cultura digital? Esse é um levantamento feito por Janaína França, pesquisadora em comunicação digital e professora da Faculdade Cásper Líbero. “Os memes são apropriações temáticas que vão desde o humor sobre amenidades até assuntos como política e economia, e que têm, na maioria das vezes, mensagens de compreensão fácil e rápida. Some a isso a facilidade de publicação e o compartilhamento, sobretudo pelas redes sociais, e teremos a viralização do conteúdo”, diz.

Hoje, tudo pode virar meme. Seja uma situação, uma pessoa ou um desenho animado. As vezes esse formato não é comum para você, mas ele é rápido o suficiente para trazer informação e formar opinião. O meme vicia tanto quanto assistir uma série favorita.

<http://www.gazetainformativa.com.br/memes-memes-e-memes/>

Texto 2

ARTIGO DE OPINIÃO

O pânico coletivo gerado pelo novo coronavírus

Leitor / 24 de março de 2020

Visualizações: 1.300

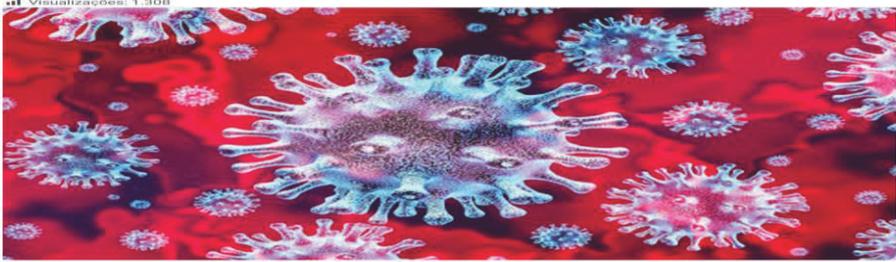


Imagem Ilustrativa

NOSSOS PARCEIROS:

PREÇOS
LEONARDO

CONNEC
TELECOM
LIGUE JÁ E CONTRATE!

PREVISÃO DO TEMPO

SÃO MATEUS DO
SUL

Um dos grandes vilões na luta contra o COVID-19 é o pânico coletivo que ele tem gerado. Apesar dos especialistas alertarem que não é necessário ter pânico, não é da escolha racional do indivíduo comum tê-lo ou não. Na realidade, o pânico é tão contagioso quanto qualquer vírus e isso pode acarretar em um grande problema social, promovendo violências generalizadas.

Quando um grupo é acometido pelo pânico, ele acaba por regredir a um estado mental mais infantilizado, gerando duas situações: a primeira, uma grande ansiedade e furor, a qual deixa atônito cada indivíduo do grupo; e a segunda, promove atitudes de violência generalizadas. Esses estados mentais levam a três consequências principais:

Primeiro, quem fica atônito perante ao objeto fóbico, neste caso o novo coronavírus, tende à desistência. O que pode acarretar em um descuido com a própria prevenção do vírus, levando o indivíduo a se contaminar e transmitir para outros. Quem desiste acredita que todos irão contrair o vírus e que pode ser o fim de tudo; contudo, assim como as crianças da Itália mostraram que há esperança, não é hora de desistir, é hora de prevenir.

A segunda consequência é a já conhecida reação de fuga diante do pânico. Isso faz com que os indivíduos queiram abastecer suas casas com mantimentos e se isolarem. É verdade que o isolamento social é recomendado, mas o estoque de mantimentos pode acarretar tanto em violências, saques e furtos nos estabelecimentos, quanto deixar outros indivíduos passando necessidades.

A terceira e última consequência é o enfrentamento, na psicanálise denominada de contrafóbico, ou seja, o indivíduo vai tentar enfrentar o que lhe dá medo, pois o medo do objeto fóbico é pior do que o próprio objeto. Isso acarreta, assim como a primeira consequência, na não prevenção. O indivíduo no estado de enfrentamento fica tentado a ir em aglomerações para se sentir mais forte que o vírus, bem como promover contato físico com conhecidos, o que aumenta as chances de contágio e transmissão do vírus.

O que a população necessita neste momento é bom senso. Seguir os conselhos oficiais, fazer a sua parte na prevenção, pois, com certeza, os danos do novo coronavírus serão aplacados.

Por Leonardo Torres

<http://www.gazetainformativa.com.br/o-panico-coletivo-gerado-pelo-novo-coronavirus>

CONCLUINDO ESTE MÓDULO

I – O artigo de opinião é um texto argumentativo da esfera jornalística que circula, principalmente em revistas e jornais (impressos ou eletrônicos), blogs, sites, dentre outros e, tem como objetivos fundamentais convencer ou persuadir o leitor a respeito de um tema polêmico de relevância social a partir do ponto de vista de quem escreve.

II – O artigo de opinião é um tipo de texto que reflete as marcas de autoria do seu produtor, dentre elas, o estilo, a formação acadêmica, a qualificação profissional e pessoal, dentre outros aspectos que se juntam para dar credibilidade ao texto e contribuir para convencer o leitor sobre o ponto de vista exposto no texto, o qual vem assinado por quem o escreve.

MÓDULO II

ANTES DA LEITURA: A PREDIÇÃO

Este módulo se baseia nas estratégias de predição de leitura propostas por Solé (1998), as quais relacionam-se à antecipação de conhecimentos prévios do leitor, necessárias para o processo de leitura. Essas estratégias de predição são de fundamental importância, pois auxiliam no levantamento de hipóteses no decorrer da compreensão e servem como incentivo e motivação para a inserção do leitor na temática que vai ser tratada no texto. É importante que o professor, através de questionamentos, incentive o aluno a acionar os seus conhecimentos de mundo, a partir de elementos pré-textuais como: título, subtítulo, ilustrações, imagens, vídeos, dentre outros. As atividades desse módulo serão desenvolvidas em dois momentos em aulas de 55 (cinquenta e cinco minutos) cada.

Objetivo geral:

Mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, através do levantamento de hipóteses, sobre temáticas atuais de circulação social nos meios de comunicação de massa, com vistas a promover o debate de opiniões na sala de aula como forma de auxiliar na compreensão do texto.

Objetivos específicos:

Formular hipóteses sobre o texto a ser lido com base em informações pré-textuais tais como: título, subtítulo, imagens e ilustrações.

Ativar os conhecimentos prévios dos alunos para a leitura do artigo de opinião que vai ser trabalhado.

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Cópias dos textos
- Pincel
- Lousa

PRIMEIRO MOMENTO

ATIVIDADE

Nesse primeiro momento o aluno vai conhecer um pouco sobre a vida e obra do articulista que escreveu o *artigo de opinião* que iremos analisar no próximo capítulo. Essa atividade é importante, tendo em vista que se constitui como forma de contextualizar a questão polêmica que vai ser tratada no texto.

Um pouco sobre a vida e obra de Preto Zezé

Ativista, produtor cultural, criador do Movimento Cultura de Rua e referência na luta pelos direitos de quem mora na favela.

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/preto-zeze>

Francisco José Pereira de Lima, Preto Zezé, natural de Fortaleza, Ceará, nasceu e cresceu convivendo com comunidades pobres, das ruas e favelas de sua cidade. É o filho mais velho de uma família de cinco irmãos, cujo pai é pintor da construção civil e a mãe doméstica.

Líder social e representante de comunidades mais carentes, iniciou-se nos anos 90, como ativista social na cultura do Hip Hop e na música rap, a partir dos quais, criou o movimento cultural de rua, como forma de ajudar os jovens das favelas a lutarem pelos seus direitos sociais e comunitários.

É produtor artístico e musical, com vários discos já lançados, dentre eles, um premiado pela revelação Norte e Nordeste no Prêmio Hutuz, o maior prêmio de Hip Hop do país.

Foi idealizador do Programa SE Liga: O som do Hip Hop, juntamente com a Universidade Federal do Ceará (UFC), onde promove diversas ações e projetos culturais para ajudar as comunidades carentes das favelas. É dele o livro *Selva de Pedra: A Fortaleza Noiada*, o qual foi escrito com base no Documentário *Falcão: Meninos do Tráfico*, de Celso Athayde e MV Bill, onde Preto Zezé traz relatos e dá voz aos dependentes e usuários da droga, de forma que pretende levar à sociedade relatos sobre os danos sociais causados pelo circuito do crack.

Em 2014 foi Coordenador Estadual da CUFA Ceará e Presidente Nacional da CUFA Brasil (Central Única das Favelas), onde intensifica o seu trabalho ministrando palestras e realizando projetos sociais junto aos jovens.

Como colunista do *Jornal Diário do Nordeste*, já escreveu vários artigos de Opinião publicados nesse meio de comunicação, os quais você pode acessar no site do jornal, dentre eles podemos citar: “As variantes da tragédia brasileira”, “Por um consenso humanitário: É Hora de Reagir!”, “A fome também mata: que a solidariedade seja mais contagiosa que o vírus”, “O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo”. Escolhemos aqui este último, pela sua relevância em suscitar uma questão polêmica, atualmente muito debatida nos meios de comunicação e na sociedade em geral.

Após a leitura do texto, promova um debate pertinente sobre a vida e obra do articulista, bem como sobre as ações comunitárias e projetos sociais articulados por ele.

SEGUNDO MOMENTO

ATIVIDADE 1

Pré-leitura do texto: O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo

Professor, escreva o título do texto no quadro e comece a fazer questionamentos sobre ele para os alunos. Pergunte se eles fazem ideia sobre o que vai falar esse texto?

Questione-os sobre as palavras principais do título, se eles as conhecem, que sentido sugerem? Incentive-os a fazer suposições sobre o texto a partir do título.

Em seguida, apresente por meio de Datashow ou de forma impressa, as imagens abaixo.

Imagem 1



<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/preto-zeze/o-naufragio-e-geral-o-afogamento-e-seletivo-1.3054462>

Imagem 2



<https://www.maesdafavela.com.br/>

Agora comece a fazer questionamentos aos alunos, relacionando o título do texto às imagens apresentadas para que eles possam fazer a relação entre título e imagem.

Utilize as estratégias de antecipação de leitura com questionamentos de forma oral, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que vai falar o texto.

Utilize as sugestões de perguntas abaixo ou crie questionamentos de acordo com o contexto e o nível de leitura em que se encontram os educandos.

Sugestão de questões para o debate

- **Associando as imagens ao título do texto, a que fato social você acha que essas imagens se referem?**
- **O que mais lhe chamou a atenção nessas imagens?**
- **Com base no título e nas imagens, você acha que o texto vai falar sobre o quê?**
- **O que significa a palavra naufrágio? E a palavra afogamento?**
- **Por que o afogamento é seletivo? O que significa a palavra “seletivo” nesse contexto?**
- **Será que todas as pessoas irão se afogar? Quem são elas?**
- **Em que lugar isso acontece?**

Professor, agora é hora de exibir uma pequena vídeo-reportagem sobre a Logística do Projeto “Mães da Favela”, disponível em: <https://www.maesdafavela.com.br/>

Após a apresentação do vídeo, promova um debate sobre a temática e leve os alunos a levantar hipóteses sobre o texto que irão ler.

Anote na lousa as ideias mais pertinentes para serem usadas no momento da leitura do texto.

Questionamentos a partir do vídeo:

- **E agora, a partir do título do texto: “O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo” juntamente com as imagens e o vídeo que você assistiu, todas essas informações que você já tem sobre o texto, você acha que ele vai falar sobre o quê?**
- **O que vai ser o naufrágio geral no texto?**
- **O que vai ser o afogamento seletivo que o texto vai falar?**
- **Leia o primeiro parágrafo e tente juntar as ideias para saber sobre a temática do texto.**

O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo

“A pandemia de Covid-19 trouxe sacrifícios para a maioria da população. Em um país desigual como o Brasil, impactos e danos sociais recaem, de maneira diferente, sobre os diversos grupos sociais. Para a maioria de trabalhadores e pobres, moradores das periferias e favelas, a realidade passou longe do isolamento social e do #FiqueEmCasa”.

Vamos lá...

Quem naufraga é um barco. No texto fala que “o naufrágio é geral”, nesse caso, todos irão naufragar, ou seja, afogar, porque estão todos no mesmo barco. Mas o afogamento é seletivo!

Então, de acordo com o texto, quem serão esses selecionados para afogar?

Como você associa um texto que fala da pandemia de Covid-19, país desigual, danos sociais, trabalhadores pobres das favelas com o título do texto?

Dá para fazer uma correlação de ideias e saber sobre o que vai falar o texto?

Agora vamos a leitura do texto na íntegra

Professor, comente com seus alunos sobre a importância de realizar leituras fazendo predições e os incentive a fazê-las sempre.

Entregue para cada aluno, uma cópia do texto e realize como eles uma leitura compartilhada, pausando em pontos estratégicos e fazendo os comentários necessários para a compreensão.

Texto: O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo**Escrito por: Preto Zezé - 03 de Março de 2021. Atualizado às 14:24.**

A pandemia de Covid-19 trouxe sacrifícios para a maioria da população. Em um país desigual como o Brasil, impactos e danos sociais recaem, de maneira diferente, sobre os diversos grupos sociais. Para a maioria de trabalhadores e pobres, moradores das periferias e favelas, a realidade passou longe do isolamento social e do #FiqueEmCasa.

Parcela significativa da população sequer teve o direito à proteção, inclusive, se ficasse em casa o país parava. Falo de homens e mulheres que mantêm os serviços essenciais: o rapaz do aplicativo; o frentista do posto; as mulheres que compõem a massa hospitalar; o gari; e os vários trabalhadores que fazem girar a economia do cuidado. Neste grupo mais sacrificado na pandemia, destacam-se as mulheres.

E quando mergulhamos no olho do furacão encontramos mães, solteiras, com mais de dois filhos, geralmente, com um ou dois idosos em casa.

Nas favelas, elas correspondem a cerca de 40% das chefiãs dos lares, em uma realidade álcool e gel, são elas que se viram para conseguir água, sabão e comida na mesa, que não chegam regularmente aos lares de quase metade da população.

Durante os últimos 12 meses, nós da CUFA fomos a público fazer o que nunca fizemos: pedir doações em comida, dinheiro, material de higiene e limpeza, gás, chips de telefone, toda e qualquer ajuda que pudesse amenizar o sofrimento.

As “mães das favelas”, embora as mais atingidas, são quem melhor reage ao receber qualquer ajuda. Fortalecê-las é apostar em uma tecnologia de afeto e potência humana que ativa proteção para crianças e idosos, que melhora a economia local equilibrando receita e despesa muito melhor do que muito economista. Para ajudar estas mães, reativamos o programa Mães da Favela em 2021, pois até que chegue as boias neste naufrágio, não podemos permitir que estas mulheres se afoguem.

Todos nós apostávamos que iríamos virar o ano com perspectivas melhores e, diga-se de passagem, a favela deu a maior lição de equilíbrio emocional, pois não houve revolta organizada, tumultos ou saques, pelo contrário, uma onda de solidariedade de lideranças e empresas, juntos, fez a solidariedade ser mais contagiosa que o vírus.

Infelizmente, o cenário não foi o esperado, as mães da favela estão sem perspectiva de vacina, com desemprego em alta, isoladas e mais precarizadas, com os filhos fora da escola e com a fome batendo à porta. Queremos apostar que findaremos essa tempestade imperfeita, porque estamos no limite e não podemos mais errar e negar a realidade.

Este texto reflete, exclusivamente, a opinião do autor

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/preto-zeze/o-naufragio-e-geral-o-afogamento-e-seletivo-1.3054462>

MÓDULO III

DURANTE A LEITURA: ESTRATÉGIAS DE INFERÊNCIAS

Neste módulo, será trabalhada a leitura propriamente dita, onde serão abordadas atividades de leitura com base nas estratégias de inferências, tendo como pressuposto as informações implícitas no texto. Para isso tomamos como base os estudos de teóricos como: Dell’Isola (2001), Marcuschi (2008) e Solé (1998), dentre outros, os quais orientam para a atividade de leitura com base em questionamentos e perguntas inferenciais, tendo em vista que essas proporcionam uma leitura mais profunda do texto, uma vez que obrigam os leitores a interagir com a informação textual, possibilitando diferentes leituras de um mesmo texto.

Nessa perspectiva, será oferecida ao aluno a oportunidade de se tornar leitor crítico/reflexivo, uma vez que possibilita o desenvolvimento das habilidades de ler nas entrelinhas do texto, estratégia necessária para a compreensão global dos sentidos. Essa forma de leitura contribui proficuamente na formação do leitor proficiente. As atividades deste módulo serão desenvolvidas em duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos cada).

Objetivo geral:

Compreender os sentidos globais dos textos a partir da produção de inferências autorizadas pelas informações implícitas (pressupostas), em textos argumentativos jornalísticos midiáticos do gênero *artigo de opinião*.

Objetivos específicos:

Conhecer e utilizar estratégias de inferências para a produção de sentidos nos textos, tendo como base as informações implícitas no gênero *artigo de opinião*.

Inferir o sentido de palavras ou expressões no texto, a partir do contexto de produção.

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Cópias dos textos
- Pincel
- Lousa

PRIMEIRO MOMENTO

Compreendendo as estratégias de inferências em leitura

ATIVIDADE 1

Motivação: Estratégias de inferências: o que são?



<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/argumentacao-e-inferencia-a-progressao-do-discurso-na-elaboracao-do-texto/>

Professor, nesse momento incentive os alunos a inferir sentidos a partir de imagens e textos, com base nos seus conhecimentos de mundo. Para isso, promova o debate oral na sala de aula, a partir de situações em que possa leva-los a inferir informações implícitas e construir sentidos a partir delas.

É importante orientá-los a usar sempre e com segurança as estratégias de inferências na leitura, tendo em vista que são de grande relevância para a formação do leitor proficiente. As atividades abaixo tratarão da busca dos sentidos implícitos no texto.

Observe a tirinha abaixo (textos e imagens) e construa um sentido para a leitura.



<http://omeuvoonocturno.blogspot.com/2008/08/filipe-oi-mafalda-psi-u-fala-baixo.html>

Questionamentos sobre a tirinha

- **Quem você acha que está doente, no contexto do texto?**
- **Como você chegou a essa conclusão?**
- **Por que é necessário fazer silêncio?**
- **Para você, o que significa dizer que o mundo está doente?**

Agora observe as imagens projetadas abaixo, e responda de acordo com o seu conhecimento de mundo.

Que leitura você realiza em cada uma dessas imagens?

a)



<https://pt.lovepik.com/image-400899702/business-mens-suitcases-waiting.html>

b)



<https://blog.psicologiaviva.com.br/superar-o-medo/>

c)



<https://blog.informationplanet.com.br/medo-de-falar-ingles/>

AGORA PRESTE ATENÇÃO!

As respostas que você deu às perguntas você as encontrou em algum lugar no texto ou tirou suas próprias conclusões?

Com certeza você não as encontrou no texto. Você deduziu a partir de elementos do textuais e de seus conhecimentos de mundo, não foi? Então, você realizou **estratégias de inferências!**

No momento da leitura, como não é possível o leitor abarcar todo o conteúdo do texto ao mesmo tempo, ele se utiliza de **estratégias de leituras** para assimilar o que é mais importante para a compreensão dos sentidos veiculados pelo texto.

As estratégias de leitura são procedimentos que nós leitores experientes usamos para controlar a nossa atividade de leitura, “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (Solé, 1998).

Já as estratégias de inferências se referem a atribuição de um novo sentido a leitura a partir de deduções lógicas baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto, como em

SEGUNDO MOMENTO

- **Realizando inferências na leitura de textos argumentativos do gênero artigo de opinião.**
- **Atividade de inferência na leitura do texto: O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo.**

Professor, agora é o momento de levar os alunos a realizarem inferências em leitura de textos argumentativos da esfera jornalística do gênero *artigo de opinião*.

As Estratégias de Inferências, no processo de leitura, contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e produção textual, uma vez que capacita o educando a tornar-se um leitor/produtor crítico e perspicaz, portanto, proficiente em suas leituras e escritas.

Será proposto aqui a leitura e compreensão, com base na produção de inferências, do *artigo de opinião*: **O naufrágio é geral, o afogamento é seletivo**, o qual já foi entregue aos alunos na atividade de predição. *Este artigo foi* retirado do Site do Jornal Diário do Nordeste, para a realização dessa atividade de leitura.

Professor, como já tivemos um primeiro contato com o texto, na atividade de predição no Módulo II, continue aqui com a leitura e o debate do texto. Proponha uma leitura silenciosa do *artigo de opinião* por completo; depois, conduza a leitura compartilhada do texto com os alunos, pausando nos pontos mais importante e destacando elementos e partes do texto que possam levar o aluno a inferir informações novas a partir das pistas linguísticas deixadas pelo produtor, as quais se constituem de grande relevância para a apreensão dos sentidos globais no texto.

É importante retomar as atividades de predição propostas lá no módulo II, sempre que necessário, e continuar aqui com as atividades durante a leitura.

Entregue uma cópia da atividade a cada aluno ou projete no Datashow e vá questionando durante a leitura do texto.

Vamos analisar as informações implícitas, no texto, por meio das inferências que podemos fazer no momento da leitura.

Exemplo 1: na frase: “*A pandemia de Covid-19 trouxe sacrifícios para a maioria da população*”.

É possível inferir a partir desta frase que?

- (a) A população, no geral, não tinha vida sofrida antes da pandemia.
- (b) Apenas uma parte da população está sendo sacrificada com a pandemia.
- (c) Todas as pessoas estão sendo sacrificadas com a pandemia.
- (d) Que palavra, na frase, leva você a ter esse entendimento?

Exemplo 2: na frase: “*Para a maioria de trabalhadores e pobres, moradores das periferias e favelas, a realidade passou longe do isolamento social e do #FiqueEmCasa*”.

- (a) O que o produtor do texto quer dizer com a expressão “a realidade passou longe do isolamento social e do #FiqueEmCasa”?
- (b) Ele se remete a que tipo de realidade?

Exemplo 3: na frase: “*Parcela significativa da população sequer teve o direito à proteção, inclusive, se ficasse em casa o país parava*”.

- (a) Qual o sentido da palavra **significativa** nesta frase?
- (b) Qual a função dela neste enunciado?
- (c) Em que sentido foi empregado o conectivo **sequer** na expressão?
- (d) Por qual palavra você substituiria o vocábulo “**inclusive**” nesse enunciado?

Exemplo 4: na expressão: “*E quando mergulhamos no olho do furacão encontramos mães, solteiras, com mais de dois filhos, geralmente, com um ou dois idosos em casa*”.

- (a) Que sentido você pode inferir a partir dessa expressão “**no olho do furacão**”?
- (b) A que furacão o texto se remete?
- (c) É possível mergulhar no olho de um furacão?
- (d) No seu ponto de vista, por que será que o produtor do texto usou essa expressão?

Exemplo 5: “*Nas favelas, elas correspondem a cerca de 40% das chefias dos lares, **em uma realidade álcool e gel**, são elas que se viram para conseguir água, sabão e comida na mesa, que não chegam regularmente aos lares de quase metade da população*”.

Caro professor! *Aqui, leve o aluno a refletir sobre o fato de que no momento da pandemia as pessoas foram obrigadas a usarem **álcool em gel**, diferentemente da situação da favela em que eles vivem “em uma realidade **álcool e gel**”. Promova um debate sobre essa questão, incentivando a participação e opinião dos alunos sobre o que eles pensam nessa situação.*

É importante, nesse momento, o professor comentar com os alunos sobre essa diferença, mostrando a função exercida em cada frase dos conectivos: **e** e **em**.

Agora responda:

- (a) Com que sentido o produtor do texto usou a expressão: “em uma realidade álcool e gel”? A que realidade ele se remete?
- (b) Em uma análise linguística, qual a diferença de significado das expressões: “álcool em gel” e “álcool e gel”?

Exemplo 6: “Durante os últimos 12 meses, nós da CUFA fomos a público fazer o que nunca fizemos: pedir doações em comida, dinheiro, material de higiene e limpeza, gás, chips de telefone, toda e qualquer ajuda que pudesse amenizar o sofrimento”. Agora responda de acordo com o seu ponto de vista:

- (a) Para você, o que significa a expressão: “fomos a público fazer o que nunca fizemos”?
 - (b) Você acha que o produtor do texto se expressou bem ou se contradiz com essa expressão?
 - (c) Que palavra do texto causou esse entendimento?
 - (d) O que você poderia mudar nesse texto para resolver a ambiguidade?
- Releia o parágrafo e tente resolver o problema.

Exemplo 7: “Todos nós apostávamos que iríamos virar o ano com perspectivas melhores”.

- (a) O que se pode inferir a partir da expressão: “**virar o ano com perspectivas melhores**” no contexto do texto?
- (b) Em que sentido foi usada a expressão: “virar o ano”?
- (c) O produtor do texto poderia ter usado outra expressão para dar o mesmo sentido ao texto?
- (d) Quais? Relacione algumas.

Exemplo 8: “Queremos apostar que findaremos essa tempestade imperfeita, porque estamos no limite e não podemos mais errar e negar a realidade”.

- (a) O que se pode inferir a partir da expressão: “tempestade imperfeita”
- (b) Existe tempestade perfeita? O que é uma tempestade imperfeita?
- (c) Em que sentido essa expressão foi usada no contexto do texto?
- (d) Qual é o ponto de vista do produtor do texto quando ele usa a expressão: “**não podemos mais errar e negar a realidade**”? A Que realidade ele está se referindo?

MÓDULO IV

DEPOIS DA LEITURA: A ESCRITA

Neste último módulo, como forma de consolidar as estratégias de leituras trabalhadas nas atividades anteriormente realizadas durante todo o processo, na construção do significado, conceito e características do gênero Artigo de Opinião, será proposta uma produção de escrita coletiva em sala de aula, a partir da proposição de um debate e júri simulado, tomando como base questões polêmicas da atualidade, como forma de intensificar o debate e instigar a argumentatividade e participação do aluno.

Apresentaremos uma notícia e os comentários de leitores do site, os quais se dividem entre contra e a favor da questão polêmica suscitada, a partir dos quais, o professor irá promover um debate seguido de júri simulado que irão na produção do texto. Assim, é possível dá ao aluno a oportunidade de se expressar, questionando e dando o seu ponto de vista, bem como, tomar posicionamento diante de fatos e acontecimentos sociais. As atividades deste módulo serão desenvolvidas em duas aulas de 55 minutos e têm como objetivos:

Objetivo geral:

Levar o aluno a desenvolver a argumentatividade através do debate e escrita coletiva do texto artigo de opinião com base em temáticas socialmente relevantes.

Objetivos específicos:

Utilizar conhecimentos adquiridos durante o processo de leitura para a construção da escrita do gênero artigo de opinião.

Construir de forma coletiva, com os alunos, a partir de debates e júri simulado, um artigo de opinião.

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Cópias dos textos
- Pincel
- Lousa

PRIMEIRO MOMENTO

Leitura e debate dos textos motivadores e proposta de um júri simulado sobre a temática: “Vacinação de professores: prioridade ou favoritismo?”

É importante iniciar essa primeira atividade com perguntas que estimule o educando a ativar os seus conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratada nos textos!

As atividades aqui propostas serão usadas na construção de um artigo de opinião coletivo, que será montado a partir do debate com os alunos e a seleção dos melhores argumentos sugeridos.

O professor, como mediador da atividade, deve coordenar o debate e ajudar os alunos a organizarem oralmente os seus pontos de vista, ajudando-os a formarem frases mais complexas e coerentes com o sentido do texto.

Professor, apresente a proposta de trabalho deste módulo para os alunos, em seguida distribua a cópia da notícia **“Projeto prioriza professores na vacinação contra Covid-19”** e proponha uma leitura silenciosa do texto, depois uma leitura compartilhada.

Promova uma conversa com os alunos sobre a temática, levando-os a perceber o ponto de vista de quem escreve.

Explique para eles que, mesmo em se tratando de uma notícia, há um ponto de vista defendido pelo produtor.

Incentive a participação de todos os alunos a darem a sua opinião sobre a temática e a se posicionarem contra ou a favor da questão polêmica.

ATIVIDADE 1

Após a leitura e debate sobre o texto, peça aos alunos para relacionar essa notícia com outras que eles já leram ou ouviram em jornais, revistas ou sites da internet.

Promova um intenso debate com os alunos, anotando as ideias defendidas por eles.

Você pode mostrar os textos em Datashow ou de forma impressa, destacando os comentários de alguns internautas que se posicionaram contra e outros a favor da questão debatida.

Texto 1

Notícia: Projeto prioriza professores na vacinação contra Covid-19

Autor preocupa-se não só com a formação dos alunos, mas também com a socialização (08/02/2021 - 16:51).

O Projeto de Lei 275/21 determina a prioridade na vacinação contra a Covid-19 para professores das redes públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior.



Michel Jesus/ Câmara dos Deputados

Frota argumenta que a volta às aulas presenciais é urgente

Pela proposta em análise na Câmara dos Deputados, os professores deverão comprovar a sua contratação e estar lecionando em instituição de ensino.

Autor da proposta, o deputado Alexandre Frota (PSDB-SP) acredita que a volta às aulas presenciais é urgente, por isso a prioridade de vacinação para professores deve ser estabelecida. “Os alunos estão sem frequência em aulas presenciais há quase um ano, isso tem causado grandes problemas na educação e na formação intelectual deles”, afirma.

Segundo o parlamentar, a socialização das crianças também está sendo prejudicada. “E o trabalho presencial, paulatinamente, vem retomando suas atividades, ou seja, os pais têm que voltar aos seus trabalhos presenciais e não têm com quem deixar seus filhos”, acrescenta. Na Câmara, já tramitam outras propostas com o mesmo fim, como o Projeto de Lei 5532/20. (Reportagem - Lara Haje - Edição - Ana Chalub. Fonte: Agência Câmara de Notícias <https://www.camara.leg.br/noticias/726260-projeto-prioriza-professores-na-vacinacao-contracovid-19/#comentario>)

Texto 2

Vejam os alguns comentários nas redes sociais em reação a notícia:

Alguns internautas se posicionaram a favor de priorizar a vacinação de professores e outros se posicionaram contra.

Vejam o quadro abaixo:

Opinião a favor	Opinião contra
<p>1. Escrito por: Maria Do Amparo Torres Tenória Amparo 03/03/2021 13:07</p> <p>Sou professora e defendo minha classe com muito orgulho! Acho mais do que correto vacina prioritária para profissionais da saúde sim! Porém, nós professores estamos há um ano trabalhando incansavelmente em casa, se desdobrando e se reinventando sabendo que é sem futuro o ensino remoto. Pois além de sobrecarregar nossa carga horária, 90% dos alunos não tem acesso a internet. Então para quem critica que professor não deve ter prioridade, manda teu filho pra escola sem professor ser vacinado ou tira teu filho da escola. Nosso país é burocrático demais. A verdade é que professor é a classe mais desvalorizada. Infelizmente!!!!</p>	<p>2. Escrito por: Alessandra 11/04/2021 19:31</p> <p>Não concordo!! Professores imunizados não protegem nossos filhos nas salas de aula q podem se infectar na escola e com os próprios professores pq eu vejo muitos profissionais da área em aglomerações pelas redes sociais!! E os motoristas de ônibus e cobradores q são obrigados a todos os dias a carregar a população em geral p trabalho inclusive os professores!!</p> <p>3. alexsandrolima.adv@gmail.com 27/02/2021 10:26</p> <p>Eu acho lamentável, pois profissionais que estiveram na linha de frente em 2020 e ainda continuam em 2021, como é o caso de trablhadores da Assistência Social ainda nao foram vacinados, e professores que estiveram em casa esse tempo todo agora terão prioridade na vacinação. Talvez porque a Asistencia Social trabalhe com certa população que não interessa muito para a classe política desse país. Os professores devem ser vacinados sim, porém nao antes daqueles profissionais que estiveram na linha de frente durante todo o pico da pandemia.</p>

<https://www.camara.leg.br/noticias/726260-projeto-prioriza-professores-na-vacinacao-contracovid-19/#comentario>

Debate seguido de Júri Simulado

Para a realização dessa atividade, divida o quadro em duas partes para escrever as opiniões dos alunos, de um lado: OPINIÕES A FAVOR e do outro, OPINIÕES CONTRA sobre a temática a ser debatida e comece a questionar. Peça para cada um para dá a sua opinião e justificá-la.

Vacinação para professor: prioridade ou favoritismo?

OPINIÕES A FAVOR – PRIORIDADE	OPINIÕES CONTRA – FAVORITISMO
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.

SEGUNDO MOMENTO

Após o júri simulado e um debate pertinente sobre as respostas e justificativas dos alunos e, tomando como base os textos motivadores, o professor passará a escrever, juntamente com os alunos o Artigo de opinião no quadro, selecionando alguns argumentos escritos no quadro.

Para isso, deve usar os elementos do quadro proposto no Módulo I “Estrutura do Artigo de Opinião”

INTRODUÇÃO	Aqui você vai: apresentar o tema e contextualizá-lo; em seguida, propor uma tese para ser defendida.	
DESENVOLVIMENTO	Argumentação 1º parágrafo	Selecionar e escrever aqui ideias que sustentam a tese
	Contra - argumentação	Escrever aqui possíveis argumentos que possam vir a contrariar a tese
	Explicação do ponto de vista	Escreva aqui o ponto de vista defendido pelo texto
CONCLUSÃO	Retome a tese proponha uma resposta ou solução para o que foi suscitado na introdução.	

Professor, agora monte, juntamente com os alunos, todas as etapas do texto, usando corretamente os conectivos que se fizerem necessários à ligação das partes e dê o produto final do texto.

CONCLUINDO ESTE CADERNO

Professor!

Este caderno é fruto de um trabalho de pesquisa que visa a melhoria do ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa, tendo como pressuposto teórico, a leitura não como decodificação, mas como construção de sentidos no decorrer do processo.

Entendemos que o ensino da leitura, no contexto escolar deva ter como meta fundamental o desenvolvimento e aprimoramento das competências e habilidades cognitivas do educando para o processo de leitura.

Nessa perspectiva, sentimos que é de suma importância o tratamento que se dá ao ensino das estratégias de leitura, principalmente, as estratégias de inferências, tendo em vista que é característico do ser humano de estar sempre buscando atribuir sentido a tudo o que vê, ouve ou lê, como também, opinando e argumentando sobre os acontecimentos em sua volta.

Pensando dessa forma, entendemos que esse material servirá como aporte para a ressignificação das atividades de leitura no contexto das aulas de língua portuguesa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário desafiador em que vive a sociedade atual, exige a presença de cidadãos críticos e reflexivos frente às sucessivas mudanças promovidas pela evolução do conhecimento e disseminadas pelos meios de comunicação social. Nesse contexto, é necessário repensar o ensino da leitura na formação dos jovens, no sentido de prepará-los para assumir um papel decisivo de protagonistas diante das inúmeras informações que os cercam a todos os momentos e torná-los capazes de saber questionar, argumentar e opinar sobre fatos e acontecimentos sociais. Nesse aspecto é que reside a importante função dos materiais didáticos de leitura utilizados nas atividades diárias com o texto, como o livro didático de leitura, por exemplo, bem como a função mediadora do professor de língua portuguesa na formação do leitor proficiente.

Neste contexto, tomando como base a análise dos dados desta pesquisa, foi possível perceber que, embora o livro didático de língua portuguesa já tenha empreendido grandes melhorias no trabalho com o texto nas aulas de leitura, ainda não se constitui como um instrumento suficiente para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos educandos, com vistas à formação de leitores proficientes, uma vez que promove parcialmente a reflexão do texto com base nas estratégias de inferências para a construção dos sentidos nas atividades de compreensão leitora.

Constatamos, portanto, nessa pesquisa, que as abordagens de leituras propostas para a compreensão de textos argumentativos, dentre eles, o artigo de opinião, estão direcionadas, em sua maioria, por metodologias de perguntas e respostas com base na decodificação das informações literais no texto, e na perspectiva de conhecer a estrutura e características do gênero, apresentando apenas, poucas atividades de leituras que possam levar o educando a realizar inferências com base nas informações implícitas no texto.

Contudo, sendo a leitura uma atividade cognitiva de alta complexidade, em que o leitor competente utiliza seus conhecimentos prévios de mundo e integra elementos contextuais na interação com o texto, é necessário reconhecer a importante função que as estratégias de inferências, com base nas informações implícitas, proporcionam para a interpretação textual, num movimento de cooperação e atuação do leitor sobre o texto, tendo em vista que “um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo” (D’ELL ISOLA, 2001).

Nessa perspectiva, com o intuito de poder contribuir para uma melhor atuação do professor no trabalho com a leitura, no contexto escolar, foi sugerido aqui uma proposta de

intervenção, em formato de caderno pedagógico com atividades de leituras na perspectiva da produção de inferências com base nas informações implícitas, no sentido de poder ressignificar as abordagens de leituras para além do livro didático de leitura.

Nesse sentido, por entender a relevância do livro didático de leitura como o instrumento mais utilizado no contexto da sala de aula e, na maioria das vezes, o único material que professores e alunos dispõem para o trabalho com a leitura, nas aulas de língua portuguesa, faz-se necessário que este esteja embasado em metodologias que promovam o ensino da leitura a partir de uma perspectiva sociointerativa e do uso da linguagem, a qual propõe os instrumentos necessários para o processo de mediação do trabalho com o texto e a leitura no contexto da sala de aula.

Diante do exposto, acreditamos no potencial das práticas significativas de leitura na formação de leitores proficientes, uma vez que essas possam vir ao encontro das grandes exigências e transformações sociais em que vive a sociedade atual, tendo como base as orientações pedagógicas dos documentos norteadores tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), principalmente no que orientam para o trabalho com a leitura numa perspectiva sociointeracionista e a promoção de uma educação voltada para a formação integral dos jovens, a partir do desenvolvimento da sua capacidade crítico/reflexiva, condição essencial para se consolidar um leitor proficiente nas diversas práticas de leituras que demandam o contexto das relações na sociedade atual.

7. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEREDO, José Carlos de. **A Linguística, o texto e o ensino da língua**. 1. Ed. São Paulo: Parábolas, 2018.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB Nº 9394, 1996**.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUNZEN JUNIOR, Clecio dos Santos. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Campinas-SP: 2005.
- CAFIERO, D. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: ROJO, Roxane (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília/DF: PDE, 2010.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. (Trad. Fátima Murad). **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSTA VAL, M. da Graça. **Redação e textualidade**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSCARELLI, C. V. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p. 163-174.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. Ed. 2. Impressão. São Paulo: Contexto, 2007.
- DE PIETRI, Émerson. **Práticas de Leituras e Elementos para a atuação docente**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. **Leitura: inferências e contexto sócio cultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswaldo. **Princípios da semântica linguística: Dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora**. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GUEDES, M. B. **Espaços mentais, leitura e produção de resumos**. *Veredas*, v. 3(2): 31-48, 1999.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/analises-sobre-a-pesquisa/>
- KLEIMAN, Ângela B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- KOCH, I. G.V. **Linguística textual: Retrospecto e Perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997.
- KOCH, I. G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G.V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G.V. **Escrever e argumentar**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G.V. **A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna**. *Veredas: Revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora*, v. 5, n. 2, p. 85 – 94, julho/dezembro 2003.

- LEFFA, V. J. Perspectivas no Estudo da Leitura: Texto, leitor e Interação Social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, Aracy E. (orgs). **O Ensino da Leitura e Produção Textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: Educar: 1999.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de Materiais didático apostilado**. Idioma, Rio de Janeiro, n° 28, p. 45 – 59, 1° sem. 2015/45.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: **introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *Gêneros textuais, argumentação e ensino*. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto da formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas**. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 159-183. 2015
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano**/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. Ed. – Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano**/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. Ed. – Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 8º ano**/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. Ed. – Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.
- OLIVEIRA, Tania Amaral. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. Ed. – Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.
- PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Relatório SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita/** Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista (orgs). – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura/ Isabel Solé**; trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1 e 2 graus**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. "Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa" in AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.) (1996). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996: 107-156. (Texto escrito em 1993).

ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de Leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal**. Porto Alegre: Sagra, 1990.