



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**A PRÁTICA DA LEITURA E A SALA DE AULA: O TRABALHO  
COM O ENSINO DE INFERÊNCIAS A PARTIR DO GÊNERO  
TEXTUAL CRÔNICA PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**ROGÉRIA LIMA DE ARAÚJO FRECH DOMINGUES**

*Sob a orientação do Professor Doutor*

**Gerson Rodrigues da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em LETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ

Julho de 2015.

372.4 Domingues, Rogéria Lima de Araújo  
D671p Frech, 1982-

T

A prática da leitura e a sala de aula: o trabalho com o ensino de inferências a partir do gênero textual crônica para turmas de 9º ano do ensino fundamental / Rogéria Lima de Araújo Frech Domingues - 2015.

118 f.: il.

Orientador: Gérson Rodrigues.

Dissertação (mestrado) -  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS.

Bibliografia: f. 115-118.

1. Leitura - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 5. Ensino fundamental - Teses. I. Rodrigues, Gérson, 19-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ROGÉRIA LIMA DE ARAÚJO FRECH DOMINGUES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/07/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof<sup>ª</sup> Dr. Andrea Rodrigues (UERJ)  
Avaliador externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)  
Avaliador interno

SEROPÉDICA - 2015

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Maria Benedita Lima de Araújo, minha finada mãe, e a Denise Jurema Coury, eterna amiga, por um dia terem semeado em mim o desejo por ensinar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, pelas oportunidades e sustento.

A CAPES pelo investimento em meu crescimento profissional e humano.

Ao meu marido, Luciano Frech Domingues, pela cumplicidade.

A minha filha, Sophia Domingues, pela paciência.

Ao meu pai e irmãos pelas orações.

Ao meu orientador, Professor Doutor Gerson Rodrigues, por iluminar a escuridão das minhas letras.

A banca examinadora pelas observações e estímulos.

## **BIOGRAFIA**

Rogéria Lima de Araújo Frech Domingues, professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Antônio Quirino (Visconde de Mauá/ RJ) e na Escola Municipal Joaquim Miguel dos Santos (Maromba/RJ), Especialista em Leitura e Produção Textual (UFRRJ) e Mestre em Letras (UFRRJ).

## RESUMO

DOMINGUES, Rogéria Lima de Araújo Frech. RODRIGUES, Gerson. **Leitura e sala de aula: o trabalho com o ensino de inferências a partir da prática com o gênero textual crônica para turmas de 9º ano do ensino fundamental**. Instituto de Letras, Seropédica, RJ. 2015.

O presente trabalho busca apresentar uma metodologia que desenvolva o hábito de leitura dos alunos do 9º ano do ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino, a fim de que os amadureça enquanto leitores. Os objetivos definidos nesta pesquisa foram estabelecer um paralelo entre o ensino da leitura e o leitor na construção de sentidos; propor algumas ações de práticas docentes favoráveis ao ensino de inferências, além de fomentar um pouco a realidade das classes da rede pública de ensino. O uso de textos relacionados ao gênero “crônica” permeou as atividades propostas para análise e coleta de dados, já que serviram como base para o planejamento e execução das aulas de leitura dos alunos durante o período de intervenção pedagógica. A preocupação em ajustar uma prática docente que resgate a importância da leitura para a vida social do educando está sugerida em todos os processos da pesquisa, uma vez que uma das funções do professor de Língua Portuguesa é ser um agente de letramento.

**Palavras – chave:** inferências, gênero textual, prática docente.

## ABSTRACT

DOMINGUES, Rogéria Lima de Araujo Frech. RODRIGUES, Gerson. **Reading and classroom: working with educational inferences from practice with chronic genre for groups of 9th grade of elementary school.** Institute of Arts, Seropédica, RJ. 2015.

This study aims to present a methodology to develop the reading habit of the students of the 9th grade of elementary school in the state public school system, so that the mature as players. The objectives defined in this research were to establish a parallel between the teaching of reading and the reader in the construction of meaning; propose some actions of teaching practices conducive to teaching inferences as well as expanding slightly the reality of classes in public schools. The use of texts related to gender "chronic" permeated the activities proposed for analysis and data collection, as it served as the basis for the planning and execution of the reading classes of students during the pedagogical intervention period. The concern in setting a teaching practice that rescue the importance of reading for the student's social life is suggested in all the processes of research, since one of the functions of the teacher of Portuguese Language is to be a literacy agent.

Key - words: inferences. Genre literacy, teaching practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo interacional	16
Quadro 2: Primeira pergunta do censo	28
Quadro 3: Segunda pergunta do censo	28
Quadro 4: Análise do texto 1 Amigo da onça	79
Quadro 5: Análise do texto 2 Alta velocidade	81
Quadro 6: Análise do texto 3 Mensagem	83
Quadro 7: Análise do texto 4 A velha contrabandista	85
Quadro 8: Análise do texto 5 O velho, o menino e a mulinha	87
Quadro 9: Análise do texto 6 A bola	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação dos níveis de inferência	33
Tabela 2: Resultado do 1º diagnóstico	41
Tabela 3: Resultado do 2º diagnóstico	47
Tabela 4: Resultado do 3º diagnóstico	52
Tabela 5: Resultado do 4º diagnóstico	57
Tabela 6: Resultado da primeira sequência didática	80
Tabela 7: Resultado da segunda sequência didática	82
Tabela 8: Resultado da terceira sequência didática	84
Tabela 9 : Resultado da quarta sequência didática	86
Tabela10 : Resultado da quarta sequência didática	86
Tabela 11: Resultado da quinta sequência didática	89
Tabela12:Resultado da quinta sequência didática	89
Tabela13: Resultado da sexta sequência didática	92
Tabela 14:Resultado da sexta sequência didática	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação gráfica dos níveis de inferência	33
Gráfico 2: Representação do 1º diagnóstico	41
Gráfico 3: Representação do 2º diagnóstico	47
Gráfico 4: Representação do 3º diagnóstico	52
Gráfico 5: Representação do 4º diagnóstico	57
Gráfico 6: Resultado da repetição do censo inicial	95
Gráfico 7: Extratificação dos resultados finais da pesquisa	96

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	14
2.1 Amadurecimento do aluno leitor	17
2.2 A leitura e a construção de sentido – o trabalho com inferências	19
2.3 A prática docente e os Gêneros Textuais	21
2.4 As noções de competências e habilidades	24
2.5 O trabalho com letramento e o ensino no processo das inferências	26
<b>3. METODOLOGIA</b>	28
<b>4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	32
4.1 Diagnóstico com a turma: atividade bimestral	32
4.1.1 Texto 1: Para diagnóstico do 1º bimestre	34
4.1.2 Texto 2: Para diagnóstico do 2º bimestre	42
4.1.3 Texto 3: Para diagnóstico do 3º bimestre	47
4.1.4 Texto 4: Para diagnóstico do 4º bimestre	52
4.2 Sequências didáticas	57
<b>5. PROJETO DE LETRAMENTO: MALA DE VIAGEM</b>	76
<b>6. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>	79
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	112
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	115

# 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o ensino nas salas das escolas públicas tem sido alvo de muitas críticas, sobretudo no que diz respeito ao seu resultado e às aplicações que normalmente não são efetivadas. Parte-se do pressuposto que os docentes não privilegiam as atividades de leitura, mantendo o foco no texto como pretexto para ensino de conteúdos meramente gramaticais. Não é nova esta observação, entretanto a ela se aliam a falta de conhecimento enciclopédico e a conhecida ausência do hábito de leitura por parte dos alunos, o que acaba por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais penoso e menos efetivo.

O que se verifica nas salas de aula atualmente é um desequilíbrio entre uma metodologia sistematizada proposta e o que de fato se vem praticando. Tornar o aluno um leitor maduro é uma tarefa que exige atividades contínuas e, para tal, devem ser previamente planejadas e fundamentadas. Para isso, deve-se nortear o ensino, contemplando as diversidades existentes e garantindo ao aprendiz a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, avançando em seu processo de letramento.

Os conflitos gerados na vida escolar e social do indivíduo que tem dificuldade em fazer inferências em suas leituras são reflexos da falta de conhecimento enciclopédico – aqui entendido como conhecimento de mundo adquirido não apenas formalmente em salas de aula, mas em toda sua vida acadêmica ou não –, associada a uma metodologia pouco significativa presente nas atividades pedagógicas, reforçados pelo inexistente hábito de leitura cotidiana. Todas essas variáveis contribuem para que não haja ensino, um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa propõe que deve haver maneira mais assertiva de se lidar com esta realidade e, para isso, necessita-se de uma remodelagem da prática docente, favorecendo rigorosamente o ensino/ aprendizagem. Tendo isso em mente, os objetivos deste trabalho são discutir as atuais propostas de ensino de leitura e diversidade social, verificar a importância de uma metodologia fundamentada e sistematizada para o ensino de leitura e promover práticas de letramento que estimulem o hábito de leitura.

Consolidando metodologicamente o ensino de leitura no Ensino Fundamental, é possível aumentar a proficiência de leitura dos alunos. Nesta pesquisa se tentará propor

procedimentos para o trabalho com em pelo menos duas habilidades, previstas no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, a saber,

- *inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas e*
- *utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo.*

Nota-se a relevância deste trabalho para a vida social do indivíduo, uma vez que a escola deve prepará-lo também para o mundo. Fazê-lo ler e encontrar sentido através das palavras garante o caráter insubstituível do bom ensino e da sala de aula. Aos alunos devem ser propostas atividades que se proponham como minimamente desafiadoras e que se constituam como um real exercício de aprendizagem.

Entende-se nesta proposta que o trabalho com essas habilidades auxiliará no processo de ensino e aprendizagem da leitura, apresentando consequências, posteriormente, em outras habilidades relacionadas ao uso da língua à produção textual. Esta pesquisa visa dar uma contribuição aos estudos de texto não sob uma perspectiva *per se* mas voltada sempre ao ensino, pois se faz presente a ideia de que, por meio da leitura de material de tal natureza, os alunos ampliam seu conhecimento de mundo e passam a entender-se como atores sociais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras tem sido um grande desafio para o professor de língua materna, uma vez que essas estão cada vez mais heterogêneas. Diante de tal quadro torna-se necessária uma prática docente pautada na reflexão e no planejamento estruturado com a especificidade dos conteúdos para o aluno, o diagnóstico periódico e preciso de seu desenvolvimento e a aplicação de atividades que contemplem as múltiplas realidades sociais que emergem no contexto de ensino/aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, o autor, de tudo o que se sabe sobre a sua língua: (...)”. Diante desta afirmação, que corrobora com a verdade desejada pelo ensino verifica-se a tão distante realidade. Poder-se-ia dizer infiel comparada ao cotidiano escolar. Não há trabalho ativo e tão pouco uma consideração sobre os saberes existentes nos alunos. É inegável a dificuldade em atrelar o que já se conhece ao que se pretende ensinar. A cada ano o ponto de partida nunca é o aprendiz e sim o currículo carregado de conteúdos que em nada resgatam nas turmas a importância de se aprender a ler.

Deve-se repensar o ato de ler, aqui entendido não apenas como decodificação das palavras de um determinado texto. Entende-se que é indispensável à busca pelas entrelinhas, pelas questões internas e externas apresentadas, mesclando-as. É preciso construir sentido (KOCH, 2013, p. 19), atribuir valor semântico aos enunciados encontrados durante a leitura, fortalecendo as informações já existentes nos domínios cognitivos e estabelecendo novas perspectivas para as palavras. Não há eficiência na realização da leitura sem envolvimento do leitor, sem o processamento de suas impressões cognitivas.

Entende-se nesta pesquisa que existe a necessidade de um encaminhamento de uma nova agenda nos estudos linguísticos que dê conta da aplicação de propostas teóricas, principalmente de questões relacionadas à Linguística Cognitiva, no intuito de se estabelecer a ponte entre a academia e a escola, e fazer com que se enxerguem os problemas enfrentados a partir de uma metodologia adequada e aplicável ao dia a dia dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, FERRARI (2014, p. 17) afirma que a divisão

do significado linguístico em semântico e pragmático é problemática, haja vista que não se pode dissociar a palavra de seu contexto. Há uma relação única entre eles de realização para que se depreenda o sentido pleno do texto. Sendo assim focalizar as tentativas de entendimento do aluno apenas no isolamento do termo, não passa de uma troca sinonímica, de igual forma que observar o contexto desconsiderando a intenção da palavra é irrelevante na produção da compreensão.

Tendo em vista que se pretende trabalhar com gêneros textuais, faz-se importante, também, que se construam as bases da presente pesquisa com o aparato teórico da linguística textual sob uma perspectiva sociocognitivista. O entendimento de que a construção de sentidos se faz na interação é de extrema importância para as discussões ora apresentadas.

Dois situações conflitantes que caracterizam a precária proficiência do aprendiz convivem na realidade do ensino de leitura no que tange a leitura. Uma é o despreparo do professor no gerenciamento de sua própria prática docente: como transformá-la em ações favoráveis ao amadurecimento do leitor? A outra, sem dúvida, é a pouca habilidade com a leitura que os indivíduos carregam.

Para que essas discussões sejam levadas a termo e possam ser discutidas propostas sérias de intervenção no ensino de texto, algumas ações precisariam ser tomadas. Por exemplo, as salas de aula precisam de uma remodelagem que as transformem em espaços de saberes compartilhados entre professor – aluno – texto – leitura. A proposta por nós observada tem por base, como dito anteriormente, pressupostos teóricos relacionados ao sociocognitivismo, sem deixar de apresentar conceitos da linguística cognitiva em sentido lato, que sejam entendidos como importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

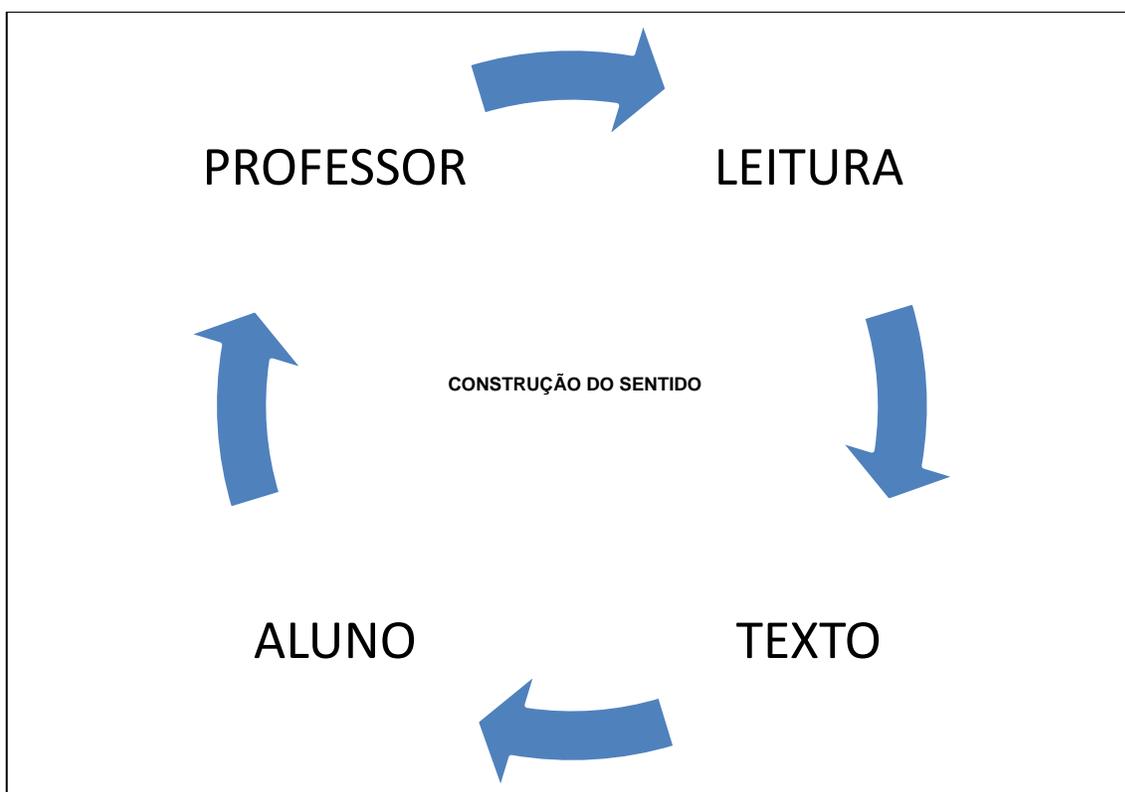
Nesse diapasão, um dos conceitos que nos será bastante claro é “A Teoria dos espaços mentais” entendidos como “domínios conceptuais que contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado. Assim, o espaço que ancora o discurso na situação comunicativa imediata (falante, ouvinte (s), lugar e momento da enunciação) é a BASE (...)” (FERRARI 2014, p. 109). Tal entendimento é imprescindível, que para a prática docente, uma vez que esta deva ser concebida considerando os mais variados aspectos encontrados dentro das escolas. Perceber o aluno em sua totalidade de aprendiz atribui ao professor o exercício de pautar suas

atividades de leitura na constante exploração do conhecimento de mundo que ele possui, das hipóteses que ele constroi e dos significados por ele reelaborados ou adquiridos; toda esta dinâmica moldada pelo trabalho com o texto. E mais: trazer sentido aos fragmentos de informação que permeiam seu imaginário durante seu processo de leitura.

O trabalho com texto proporcionado na maior parte da rede pública reforça a discussão da necessidade de um novo olhar sobre os fazeres que envolvem leitura em sala de aula. Esquematizando tal relação atualmente obtém-se uma perspectiva horizontal e estática de pouca valia para a vida social das pessoas: PROFESSOR ⇨ ALUNO ⇨ TEXTO ⇨ LEITURA. A função do ensino de leitura deve contemplar também o espaço comunitário em que o indivíduo atua.

Com o avanço do fazer pedagógico reflexivo pode-se ampliar a mesma visão esquemática para um paradigma circular, dinâmico e cíclico que considere todos os envolvidos no processamento da leitura como co-específicos (TOMASELLO, 2003, p. 8) que constroem a cada interação um novo sentido para seus textos.

**Quadro 1: Modelo interacional entre leitor e o texto na busca pela construção de sentidos.**



Neste modelo não há uma hierarquia definida entre os tradicionais papéis aluno x professor, uma vez que o texto em sua manifestação através da leitura conduz a construção de sentido. Cabe ressaltar a importância do docente como mediador deste processo de aprendizado e amadurecimento. Se o texto é detalhadamente trabalhado sob a ótica do significado, da compreensão e interpretação, o aprendiz amadurecerá enquanto leitor e gradativamente aumentará sua participação no ciclo da construção do sentido seja qual for o objeto de sua leitura.

Cosson (2014, p. 40) preconiza que “O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social”, o que refina ainda mais a discussão sobre a legitimidade das atuais atividades desenvolvidas com os alunos pelos professores em suas aulas de leitura. Estabelecer o papel coletivo e, portanto, social da leitura vai além das práticas mecanicistas e excludentes vistas nos dias de hoje. Fala-se em função social, mas não em exercê-la a partir das vivências obtidas através dos textos.

## **2.1 Amadurecimento do aluno leitor**

A elaboração de atividades relacionadas à leitura é uma tarefa bastante vigorosa. O docente deve primeiramente conhecer os alunos para nortear suas escolhas, uma vez que o bom resultado de uma aula está associado a um bom texto. Partindo do princípio de que o hábito de ler deve ser despertado e mantido pelo professor (KLEIMAN, 2004, p.10), a prática docente não pode fugir de um planejamento coerente e sistemático de ensino/aprendizagem, principalmente no que tange o amadurecimento do aluno leitor.

A diversidade social das salas de aula, muitas vezes, atrapalha o desempenho dos alunos e até mesmo do professor; por isto as atividades devem ser pensadas de maneira também diversificadas – outra tarefa de difícil consecução.

Com o aprendiz em seu papel de leitor é preciso verificar seu conhecimento prévio, sua capacidade de fazer inferências durante as leituras, seu hábito cotidiano de contato com textos, enfim, um diagnóstico deve servir como parâmetro para o planejamento e condução de projetos de letramento.

O processo cognitivo de se fazer inferências requer do indivíduo uma habilidade de se produzir sentidos a partir do contato com o material lido e esta postura torna-o inserido em um universo de significados, o que afasta a possibilidade de unilateralidade no ato da leitura. Ao conjugar o leitor e o texto se estabelece pelo resultado das inferências uma dinâmica bilateral na construção dos novos sentidos, uma potencialização dos espaços na compreensão das entrelinhas.

Um ponto que corrobora para a eficácia das leituras é o da decisão por textos curtos e de linguagem próxima a dos alunos, já que o interesse por ela surge naturalmente. As dinâmicas propostas sempre devem seguir passos estratégicos de abordagem como motivação prévia para leitura, contato individual com o texto, debates em duplas ou grupos sobre as percepções da leitura e uma apreciação coletiva dos textos.

A dificuldade em diminuir a fronteira entre o texto e o aluno pode ser intensa, somente com a insistência e consolidação metodológica é que a turma reage positivamente diante da intervenção (KLEIMAN, 2004, p. 61). E mais: o gosto pela leitura, aos poucos, aparece. Atividades interdisciplinares com o foco na leitura como os cafés literários, clube do livro, rodas de leitura, entre outras oferecem ao aluno um espaço livre e dinâmico para refletir sobre as suas leituras num contexto social de informação e formação de leitores.

Um recurso que também se mostra eficaz é o *uso de* hipertextos. Os jovens leitores se deparam com um universo multissemiótico (ROJO, 2009, p. 119) que os convida para as infinitas possibilidades de leitura e interação com o texto. Sentem-se leitores autônomos, livres para construir suas histórias e trajetórias literárias. Na comunhão de imagem, som, palavra, símbolos, autor, leitor, está um novo caminho para a abordagem didática de contos e crônicas. O único perigo é o de não perder o leitor na imensidão de textos. Mais uma vez se confirma o argumento de que a prática docente precisa ser bem planejada e conhecedora de seus alunos.

Ao longo de um ano letivo os aprendizes se desenvolvem, podem refletir sobre o que leem e dialogar mais com os colegas sobre as impressões obtidas com os textos. Uma prática aliada a esta perspectiva é a do trato com a oralidade, eles falam sobre textos, ouvem sobre textos e modificam seus discursos, aproximando-se de maneira significativa sua linguagem ao material lido (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37, 38). Conforme a modalidade oral da língua é valorizada nas aulas, o envolvimento com o texto cresce e o ato

de ler mecanicamente desaparece, já que para falar e expor suas conclusões se faz necessária a interação verdadeira entre o texto, o aluno e a construção do sentido.

Agrada apresentar uma sugestão metodológica capaz de diluir o poroso dilema do ensino de leitura nas escolas brasileiras. Com o conhecimento da turma, um diagnóstico individual do nível de leitura dos educandos, um planejamento pautado na diversidade, o trabalho com gêneros textuais, inclusive com hipertextos, a seleção de textos curtos e de linguagem acessível, a valorização da oralidade, as discussões pós-textuais pautadas na reflexão e atribuição de sentido ao que se leu e projetos de letramento é possível ensinar o aluno a ler e amadurecê-lo enquanto leitor.

Mesmo com toda a descrição da eficiência de uma prática docente sistematizada e fundamentada, sempre se deve observar que o momento antecessor a qualquer leitura também remeterá ao estímulo pelo texto. Então, pensar em ensino de textos é concebê-lo desde a escolha, ao toque unívoco que cada professor dará no convite ao aluno para interagir com o texto. A simplicidade do contato com o objeto de aprendizagem, que no caso é o texto, nem sempre se manifesta ao aprendiz e isto também contribuiu para o resfriamento das relações do aluno e os livros.

Se a leitura no Ensino Fundamental for encarada como oportunidade para que o aluno se familiarize com textos, com ampliação das práticas sociais de letramento e com uma bagagem literária que o indivíduo carrega, então o fator prazer pela leitura começará a ser respeitado. Amadurecer um leitor parte do gosto, do hábito de lidar com textos e para isto não tem idade. O momento de se ensinar a ler é sempre o presente, o hoje das aulas de leitura mediadas por docentes em seus papéis de agentes letradores.

## **2.2 A leitura e a construção de sentido – o trabalho com inferências**

Duas das várias habilidades preconizadas no Currículo Mínimo do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro estão ligadas ao trato com as inferências: “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” e “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo”. Aparentemente, são conceitos simples de se apresentar em sala de aula, mas considerando a dimensão do significado e a competência dos indivíduos para executar tal

tarefa o contexto de ensino se modifica. Inferir não é uma habilidade que nasce com o ser humano, por isto não é natural e deve ser desenvolvida coletivamente mediante as experiências vividas.

Inferência é a capacidade que o aluno apresenta em lidar com o texto, através da leitura atribuindo sentido ou construindo outros significados a partir de suas relações de leitor (MARCUSCHI, 2008, p.248). Embora o momento de contato com o material escrito seja particular, os processos de compreensão são interativos, já que as ferramentas para sua edificação estão situadas em um tempo, em um espaço e produzidas por um enunciador que empresta a voz ao autor para materializar um contexto.

As relações semânticas provocadas pelo texto no processo de inferência podem ser inúmeras, contudo esgotáveis. No âmbito da criação de sentido há liberdade do leitor para suas construções, mas há sobretudo um limite ligado à possibilidade conceitual das hipóteses dos novos significados. Com isto a compreensão traduzida na habilidade em se realizar inferências pode ser concretizada nas verbalizações dos alunos durante as propostas de ensino.

Quando se evocam os conceitos de sentido dentro de um texto, suplantam-se as tradicionais classificações de literal e figurado, explanados quase como antônimos nas aulas de leitura e produção textual, o que sugere uma dimensão equivocada e empobrecida de construção de sentidos. O sentido literal de uma palavra depende do contexto tanto quanto o figurado, uma vez que o contexto é também determinado pelo contexto. É uma relação de manuseio entre o leitor, o texto e o autor que emprestam sua bagagem literária em uma negociação cognitiva, social, histórica e abstrata nos processos de inferências (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

As negociações mentais arroladas durante tal processo estão em um plano de individualidade que repercute diretamente na elaboração conjunta da compreensão de um texto que extrapola suas linhas. Espera-se com esta trama que o aprendiz desenvolva-se como leitor hábil e se apodere de seu papel integrador no momento das construções de sentido coerentes.

Para que as citadas habilidades sejam satisfatoriamente alcançadas, o docente precisa mediar a leitura e assegurar uma prática voltada às questões do letramento, dos gêneros e das funções sociais que o aluno ocupa na figura de leitor. Saber ler as entrelinhas

de um texto e interagir com ele de maneira que faça dele outras possibilidades reais de significado é o esperado socialmente de todo leitor no final do Ensino Fundamental.

### **2.3 A prática docente e os gêneros textuais**

A necessidade do estudo de gêneros textuais emerge cada vez mais no cotidiano de qualquer prática docente voltada ao ensino da Língua. Não conceber o trato com os textos orais ou escritos minimiza a importância social que o conhecimento deve ocupar no contexto de sala de aula, além de negar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem – se na produção e construção de sentido inerentes deste contato (KOCH, p. 39, 2013).

J.L. MEURER, Adair Bonini e Désirée Motta-Roth em *Gêneros teoria, métodos, debate* (2005), por exemplo, apresentam os conceitos e princípios dos estudos sobre Gêneros. Os autores partem do trabalho seminal sobre discurso, enunciação e comunicação social de Mikhail Bakhtin que contribui para a formação de autores das diferentes abordagens, a saber: as sociosemióticas, as sociorretóricas e as sociodiscursivas. A utilização dessas diferentes perspectivas de análise acaba por tornar mais rica a percepção de como os gêneros devem ser trabalhados também em sala. Sua proposta faz enriquecer o repertório a que os professores acesso em suas pesquisas para as aulas, podendo optar por aquela mais adequada na sua forma de entender o texto. Isso sem deixar de se voltar para olhar bakhtiniano sobre como os gêneros devem ser tratados.

De acordo com Bakhtin (1992), os enunciados criados são intencionais e manifestos em contextos estabelecidos pelo autor do discurso, que aplicará estratégias linguísticas para atingir a comunicação, a interação verbal. Observando esta vertente, percebe-se o quanto inequívocas estão às abordagens das teorias dos gêneros quando compartilham o princípio de função social do texto. Nas aulas de Língua Portuguesa tal visão é deixada de lado ou simplesmente desconhecida pelos docentes que encaminham os alunos para a mecanização do gênero e com isto provocam o aborto das possibilidades de se expressarem através dele. Ensina-se a ler e a escrever para afastar o aprendiz de seu potencial de leitor e autor, congelando os currículos em exercícios descontextualizados (BALOCCO, p. 69, 2005).

Diante de um cenário heterogêneo e dinâmico vivenciado em cada turma, muitas vezes trabalhar com gêneros significa propor um texto para elencar posteriormente questões

gramaticais e proposições de atividades escritas restritas aos formatos que elas devem apresentar para serem analisadas como resultado de aprendizagem. Mais que a estrutura do texto, faz-se primordial função social, a utilidade e a dimensão que a palavra escrita pode gerar para uma comunidade a fim de estabelecer a comunicação (CARVALHO, p. 133, 2005).

Ao se falar em gêneros textuais deve-se lembrar que não se pode apenas ler um texto e se ater a estrutura. As atividades que envolvem leitura, conseqüentemente inserem o aluno em um contexto de prática social e isto precisa ser claramente reconhecido pelo professor em sua sala de aula (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 7). O texto se comunicará com o aluno a partir do momento em que for manuseado, trabalhado durante as aulas. É a inserção do indivíduo no mundo das letras e de sua preparação para manipulá-las autonomamente através da leitura.

As práticas de ensino voltadas para os gêneros devem emergir da necessidade real dos aprendizes, uma vez que esta justificará sua importância no processo de ensino aprendizagem (BUNZEN, 2003, P. 17). É inquestionável o fazer pedagógico que se norteie pelas possibilidades de aplicação da leitura em seus contextos sociais. O texto deve ser apresentado não só por sua faceta subjetiva de criação, mas também por sua regularidade estrutural. Definir as condições de composição de cada gênero auxilia ao leitor no diálogo com cada texto (BAZERMAN, 2011, p. 115).

Um fator preponderante no trato com a leitura é evidenciar as múltiplas vozes que podem envolver o processo de concepção textual, haja vista a percepção da presença dos vários enunciados e enunciadore. Mais do que tomar o texto como pretexto de análises linguísticas é adequá-lo ao seu lugar de articulação entre o que já se conhece e aquilo que se pode conhecer (BAKHTIN, 1997, p. 353). Há uma dinâmica cíclica entre o presente e o futuro na relação da construção de sentido realizada particularmente pelos aprendizes.

O ensino de gêneros, preconizado pelos PCN, já tem sido praticado nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, contudo há inadequações quanto ao trato com a competência de LEITURA, uma vez que os descritores (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto) não têm apresentado de maneira suficientemente clara as habilidades a serem alcançadas.

Para que o ensino de leitura se consolide é preciso organizar as vertentes compartilhadas no meio escolar e equilibrá-las, uma vez que a concorrência entre elas conduz à estagnação do leitor. O trabalho com gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 35 - 37) aponta uma sugestão para que o ato docente se fortaleça através das interações entre texto e leitor. Apresentar o diálogo existente entre o código escrito e a ideia traduzida por ele, dentro de uma estrutura textual, com mecanismos subjetivos de produção aproxima o aprendiz da importância em se continuar aprendendo a ler. A possibilidade de se utilizar os mais variados textos sugere também um caminho para refinamento das preferências de leitura do aluno.

A escolha de um determinado gênero textual para ser trabalhado em sala deve partir de um rigoroso critério pedagógico, a fim de que não seja apenas um modismo. Decidir sobre o texto é preciso conhecer a turma e seus hábitos, o nível de maturidade dos alunos, o tipo de linguagem com que estão acostumados; enfim, ao pensar em um texto é primordial que se pense primeiramente no público leitor. Não quer dizer que as aulas serão reféns dos desejos apenas dos aprendizes, mas a clareza com que eles compõem o cenário ensino/aprendizagem jamais pode ser negligenciada. Talvez, esta seja uma grande falha nos planejamentos de trabalho com leitura – a escolha do material a ser levado para a sala. Se ignorar este contexto de preparação prévia e não houver motivação para despertar o interesse pelo texto, não haverá êxito com proposta alguma de letramento.

Muito se fala sobre os gêneros em sala, embora se continue repetindo o mesmo modelo ineficaz de ensino que enxerga o texto como fonte de extração dos elementos gramaticais a serem decorados (DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2010, p. 115). Neste âmbito o ensino de leitura fica marginalizado e o amadurecimento do leitor reduzido às leituras de enunciados de avaliações ou livros para trabalhos. Um grave equívoco. Os gêneros partem da necessidade social encontrada nas classes e precisam ser apontados como fontes de resolução de problemas também sociais. Caso a leitura não faça parte do universo do aluno dificilmente ele se desenvolverá. Não há mais como esconder o fracasso das práticas descontextualizadas e alienantes executadas cotidianamente dentro das escolas, justificadas pelos dizeres “ler é chato” ou “português é difícil”. Ensina-se português quando se lê e lê-se quando se aprende português. A mistura entre regras e leitura dificulta e, por

vezes, banaliza o trato com o gênero nas aulas de leitura, já que pouco se acredita na eficiência das práticas de letramento.

Uma consideração próspera é utilizar a leitura como ferramenta de inclusão social, aproveitando os textos multimodais (ROJO, 2009, p.107) que configuram as multissemiões. A finalidade da leitura e sua situação direcionam as habilidades e estratégias nela envolvidas para integrar o aluno ao que está subtendido no texto. Os mais diversos momentos de socialização da leitura podem contribuir no enriquecimento de construções coletivas de significados, agregando as informações dos leitores na troca de experiências entre turma, texto, texto e turma.

Aliar o texto a uma prática de ensino inclusiva, poder-se-á criar novos espaços de aprendizagem e saberes, além de adquirir maiores possibilidades de leituras e conhecimentos de mundos. A diversidade se contrapõe a tudo aquilo que se preconiza hoje com as constantes tentativas de homogeneidade e padronização do conhecimento. Diante destas atitudes, muitas vezes arbitrárias, se confunde o trato com a leitura em sua função primordial que é aguçar a percepção do aluno para que ele consiga desempenhar seu papel de indivíduo (FOUCAMBERT, 1994 p. 70). Então nesta dimensão de possibilitar que as multissemiões signifiquem e ressignifiquem o imaginário do aluno é que o docente deve perseverar como agente formador de leitores na sociedade.

Situando a realidade das salas de aula, observando os currículos e adequando-os, planejando sistematicamente o ensino e garantindo aos alunos o acesso a textos que promoverão seu amadurecimento, ter-se-á, de fato, um antídoto contra o fracasso que debilita o presente século, no que se refere à diversidade e leitura.

## **2.4 Noções de competências e habilidade**

A atual perspectiva de ensino deve ser pautada no indivíduo como ser pensante e prepará-lo para gerenciar a própria aprendizagem. No que se refere aos textos ele deve ser capaz de aprender a aprender (MACEDO, 1999), elaborando sentido a partir de suas experiências com a leitura.

O papel decisivo do professor é nortear a construção do conhecimento do aluno, uma vez que o tem como aliado à sua prática. Se o fazer pedagógico não prioriza a

formação do leitor tornar-se-á ilusória a tentativa de desenvolvê-lo enquanto indivíduo autônomo. Autonomia esta que vista como uma relação particularmente coletiva de trabalho numa cooperação bilateral de aprendizado – ensino e aprendizagem com os textos. A sala de aula é o cenário desta obra de edificação do conhecimento.

Antes, contudo de se desejar a autonomia, é fundamental que foquemos nos preceitos básicos que se aliam ao planejamento docente a fim de alcançá-la, que no caso seriam as noções de competências e habilidades. Conceitos consagrados nos aspectos favoráveis às práticas de ensino no ambiente escolar. Mais que resolver problemas, decorar verbos e listas de autores e obras, a inteligência, hoje, é percebida como a capacidade do educando em apresentar soluções possíveis diante de adversidades. Se outrora eram cobradas as atividades mecanicistas, agora, necessita-se de construtores de saberes.

Na dimensão de se construir saberes, requer-se busca, discussão e ações dos leitores. Urge que as escolas ensinem a ler, independente da idade ou condição social. Para erguer o sentido dos textos nas aulas de leitura são primordiais os estudos planejados e o trato com a língua num âmbito comunicativo. A leitura impulsiona todos os campos do conhecimento e quando o ser consegue alimentar-se dela forja-se dono de suas próprias ações e por elas responsável.

Para o autor, competência pode ser definida como capacidade de se articular o conhecimento diante das necessidades de se executar ações. E a habilidade seria a maneira com a qual cada um realiza tal articulação. Competências e habilidades se mesclam e se complementam num momento de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento de habilidades gera competência e a competência impulsiona o exercício das habilidades. Quando lemos, construímos sentidos e estes mesmos sentidos nos fazem ler cada vez melhor. É uma rede de aprendizagem significativa que modela o aluno como constante lapidador de seu mundo.

As relações estabelecidas didaticamente em um meio escolar devem contemplar o ensino com o manejo da competência relacional (MACEDO, 1999) que oportuniza o espaço para a diversidade social, encontrada nos textos e nos contextos. Uma dinâmica capaz de prosperar a boa prática do ensino de leitura, uma vez que inclui o leitor independente de sua condição. Então, pode-se afirmar, sob esta ótica, que a leitura é instrumento também de inclusão social, já que o aluno que se apodera dela e de seus mecanismos torna-se mais evidente na sociedade.

Os textos podem alavancar o processo de interação entre aprendiz e aprendizado em qualquer aula, o que para o professor mediador da leitura é um aspecto útil e estimulante para uma prática diversificada. Ao perceber a função social do trabalho com as leituras, o aluno adquire vínculo com o universo letrado e se aproxima dele gradativamente. Amadurecer um leitor esbarra na condição das possibilidades oferecidas a ele para que aprimore suas habilidades e consolide suas competências. Saber lidar com um texto em suas múltiplas finalidades é o que vai defini-lo enquanto leitor competente.

## **2.5 O trabalho com letramento e o ensino no processo das inferências**

Com o avanço nos estudos na área da Linguística e da Educação, tem-se considerado que analisar um indivíduo como letrado levando em consideração apenas o aspecto relacionado à alfabetização é insuficiente. Isso porque esses indivíduos, ainda que não alfabetizados, participam na vida em sociedade de práticas de letramento. Uma pessoa que não domina a escrita, mas consegue, por exemplo, em uma entrevista de emprego, usar linguagem mais polida, respeitar os turnos de fala, explicar sobre a sua experiência profissional e seus objetivos dentro da companhia, mesmo não sendo alfabetizada domina uma prática de letramento sem ser alfabetizada.

Da mesma maneira, uma criança ainda não alfabetizada, mas que entende o que é uma fada, por exemplo, está participando de um evento de letramento, uma vez que conhece contos de fada. (KLEIMAN, 1995).

Essa visão de letramento que extrapola o texto escrito é proposta pelo chamado Modelo Ideológico. Tal modelo é diferente do dito Modelo Autônomo, que considera apenas as noções de alfabetizado/ analfabeto e, conseqüentemente, atribui à escrita importância maior do que à oralidade. Atrelar o conceito de leitura sob uma ótica de constante letramento, faz do professor de Língua Portuguesa um articulador entre o aluno e seu processo de amadurecimento enquanto leitor. Comungar texto escrito para as práticas de leitura e o universo da oralidade em que o educando está inserido também é parte do processo de realização de inferências, já que ele só trará luz aos novos significados a partir daqueles que já domina.

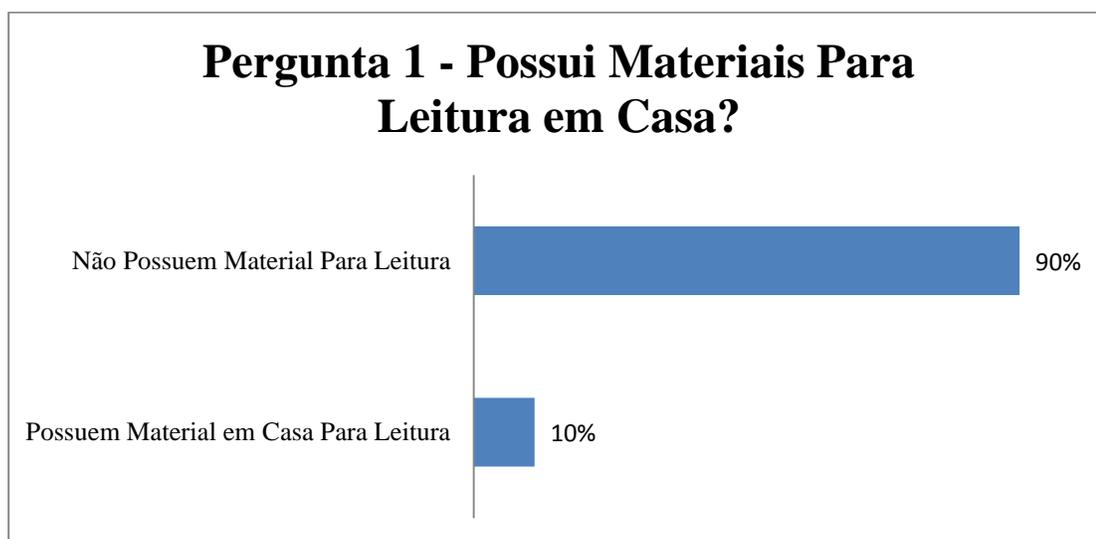
Dessa forma, na escola, a oralidade não pode ser considerada como menos importante do que a escrita. Em uma sociedade grafocêntrica, pretende-se fazer com que o aluno domine a modalidade linguística de maior prestígio social e a escola fica com a responsabilidade de exercer esse papel de inserção manifestada no domínio da leitura.

O desenvolvimento do aluno para a realização de inferências não se dá apenas em sala de aula, faz-se necessário práticas auxiliares que alavancam o trabalho com a construção de sentido. Neste âmbito o contato com materiais de leitura devem ser constantes dentro e fora de sala.

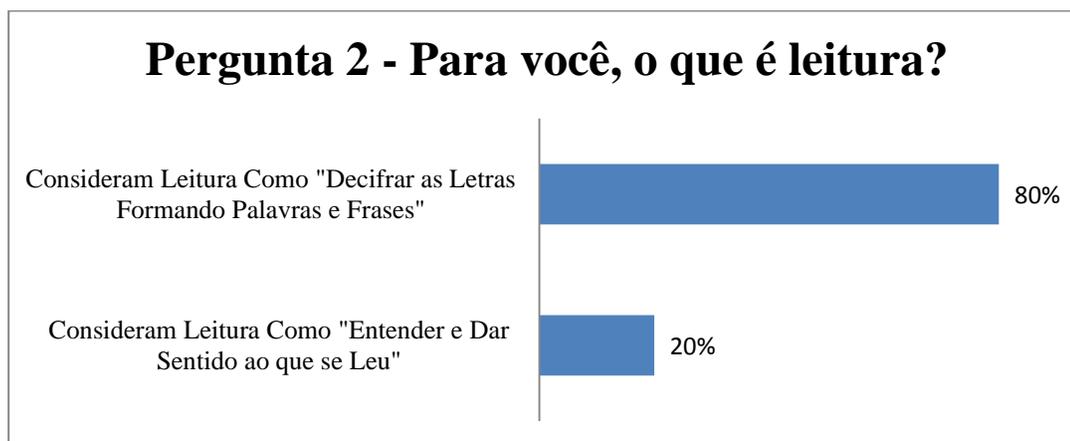
### 3 METODOLOGIA

Ao realizar um censo com os alunos da turma de 9º ano, alvos da pesquisa, sobre seus hábitos de leitura e o como a conceituavam, atestou-se o seguinte cenário:

**Quadro 2: Primeira pergunta do censo realizado com os alunos para verificação das hipóteses para o problema levantado na pesquisa.**



**Quadro 3: Segunda pergunta do censo realizado com os alunos para verificar o que a turma considerava como leitura.**



Assim , mais uma vez fica evidente o papel social concentrado na escola como única fomentadora e mantenedora da leitura na comunidade. Para que o processo de construção de sentido começasse a ser aferido durante as aulas, fez-se urgente o trabalho com projetos de letramento. Envolver os aprendizes com leituras, no caso da classe em questão, com crônicas, serviu de alicerce para discussões e reflexões durante as aulas.

Com o intuito de se aprimorar a prática docente relacionada ao ensino de leitura nas classes de 9º ano da rede estadual de ensino propomos a presente pesquisa-ação que contará com os aspectos práticos de docência sob um contexto de reflexão metodológica e fundamentação teórica. De caráter descritivo, pretende-se obter resultados qualitativos, após uma intervenção pedagógica composta por projeto de letramento e sequências didáticas elaboradas para equacionar o problema de os alunos não conseguirem fazer inferências em suas leituras de maneira autônoma.

A turma de 9º ano, do Colégio Estadual Antônio Quirino, em Visconde de Mauá, distrito rural de Resende – RJ, serviu como turma controle durante o processo de pesquisa, aplicação e verificação de resultados, além da submissão à intervenção pedagógica no ensino de leitura.

Os primeiros dois bimestres do ano letivo serviram de preparação da turma para o início da intervenção pedagógica. É importante ressaltar que o diagnóstico e interação com os aprendizes em uma etapa anterior à submissão deles à pesquisa se fizeram necessários para a aceitação e confiabilidade no processo em que estariam envolvidos diretamente. Mais que executar propostas de exercícios deveriam perceber o crescimento pessoal que teriam enquanto leitores e desejá-lo.

Para nortear a pesquisa parte-se de três hipóteses de acordo com as quais os alunos não fariam inferências: porque não possuem conhecimentos prévios, seja de mundo, seja enciclopédico; porque são alvos de uma metodologia docente desfavorável à prática da leitura; e, porque não possuem o hábito de ler.

A proposta metodológica conta com um primeiro momento de avaliação diagnóstica para verificação dos aspectos reais de cada aluno. Ao longo dos meses, bimestralmente, foi reaplicado um instrumento avaliativo a fim de averiguar o desenvolvimento da turma durante a execução das atividades elaboradas.

Tais roteiros de estudos apresentarão itens objetivos e discursivos de leitura que contemplem a heterogeneidade com que as turmas são formadas. O tempo estipulado de duração teve como base, dois tempos semanais, de 50 minutos, não sendo empecilho, ultrapassá-los mediante a necessidade encontrada pelo pesquisador.

Além do registro do planejamento das estratégias de intervenção, acompanharam a pesquisa os relatórios de observação em cada etapa e as avaliações diagnósticas e de controle.

Para atender a realidade do Colégio são consideradas quatro etapas, definidas bimestralmente, observando o quantitativo de aulas no calendário letivo da Unidade de Ensino envolvida, estabelecidas no cronograma da pesquisa.

Desta maneira, pretende-se que cada um dos vinte alunos avance em seu nível de realização de inferências. Definidos para a pesquisa três níveis, conceituadas por Marcuschi (2008) ao relatar sobre a compreensão como processo sob a ótica de horizontes. Aqui são utilizadas apenas três para controle da turma: em um nível básico se enquadram àqueles sem horizonte, copistas; em um nível médio os que possuem um horizonte mínimo; e em último nível, avançado, os que possuem o horizonte máximo de inferências.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 257-59), as maneiras como um indivíduo ler o texto corresponde ao horizonte ou perspectiva. A falta de horizonte se dá para as situações em que ocorre a cópia ou memorização do que se leu e esta relação não é suficiente para garantir a compreensão. Em um contexto de paráfrase, a repetição do que se leu em outras palavras, contribui para a seleção daquilo que mais agradou, mas não é suficiente para construir novos sentidos por intermédio de inferências. O “espaço” mais promissor para onde o aprendiz deve ser estimulado é no horizonte máximo, que representa as inferências possíveis avançando para além das repetições e paráfrases, já que ocorre de fato as construções de novas possibilidades a partir do texto.

Confirmado o fator de que o amadurecimento entre um nível e outro é de caráter pessoal todo e qualquer progresso deve ser apontado. Os resultados são aferidos de maneira individual com os exercícios e também amostral com a apresentação de gráficos de rendimento.

O gênero textual escolhido para a elaboração da intervenção pedagógica foi o de “Crônicas”, uma vez que ele é menos denso e com uma linguagem de maior acesso aos

alunos. As crônicas literárias, principalmente as que apresentam humor em sua narrativa, cativam os jovens leitores e podem servir como base para atividades nas aulas de leitura.

Dos diversos gêneros trabalhados no Ensino Fundamental, é um dos mais promissores para a sala de aula. A narrativa breve, com poucos conflitos e personagens estimulam ao aluno na progressão da leitura. Outro aspecto relevante, é o fato de tratar de assuntos simples, do cotidiano, o que faz com que o leitor se identifique com o texto e queira continuar se envolvendo com ele.

As crônicas literárias convidam aos aprendizes para as entrelinhas do texto sem que os forcem em um ambiente opressor de leitura muito comum nas escolas. Estimular o contato com o texto e desenvolver as habilidades de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” e “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo” podem ser alcançados com um planejamento elaborado a partir deste gênero.

## **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

De acordo com os estudos realizados e a interação com a turma envolvida na pesquisa, foi proposta uma sequência didática com atividades de leitura que contribuíssem para o amadurecimento dos alunos no que tange a realização de inferências durante suas leituras. Um aspecto primordial das intervenções é da diagnose com o momento da correção das atividades, pois permitem trabalhar todos os itens tanto os que são adequados como respostas aos comandos tanto os inadequados.

Entende-se, nesta pesquisa, sequência didática como atividades relacionadas aos textos a serem trabalhados com o gênero definido para a intervenção. As atividades são compostas por perguntas a serem respondidas pela turma no momento pós contato com as crônicas, a fim de que possam realizar as inferências. É importante que sejam produzidas de maneira com que os alunos sintam-se autônomos para respondê-las e não devem ser um padrão para todas as aulas. Precisam dialogar com os textos e estarem atreladas aos descritores do Currículo Mínimo.

Antes de apresentar qualquer texto, faz-se importante um estímulo à leitura. Uma atividade simples sobre o tema como uma apresentação de imagens, frases, enfim, algo que provoque os sentidos de leitor dos alunos e os envolva com o texto a ser trabalhado. Uma conversa também pode ativar os frames (FERRARI, 2014, p. 50) e preparar o aprendiz para seu contato com o objeto de estudo.

Dessa forma, far-se-ão diagnósticos em que se propõem atividades e se pressupõem alguns resultados que delas possam advir. Tais registros serão feitos a partir de diferentes crônicas, com problemas a serem detectados para os quais serão apresentadas, posteriormente, algumas propostas de soluções.

### **4.1 diagnóstico com a turma: atividade bimestral**

Neste momento de diagnose os níveis precisam ser definidos de acordo com a pesquisa. Após os alunos realizarem a atividade o professor deve mapeá-los de acordo com os níveis de leitura, a saber:

**Tabela 1: Classificação dos níveis de inferência de acordo com Marcuschi (2008)**

Nível	Classificação Segundo Marcuschi	Descrição	Acertos (%)
Básico	Falta de Horizonte	Não Acertam Nenhuma Questão	0%
Médio	Horizonte Mínimo	Acertam Até 2 Questões	10%
Avançado	Horizonte Máximo	Acertam Acima de 3 Questões	60%

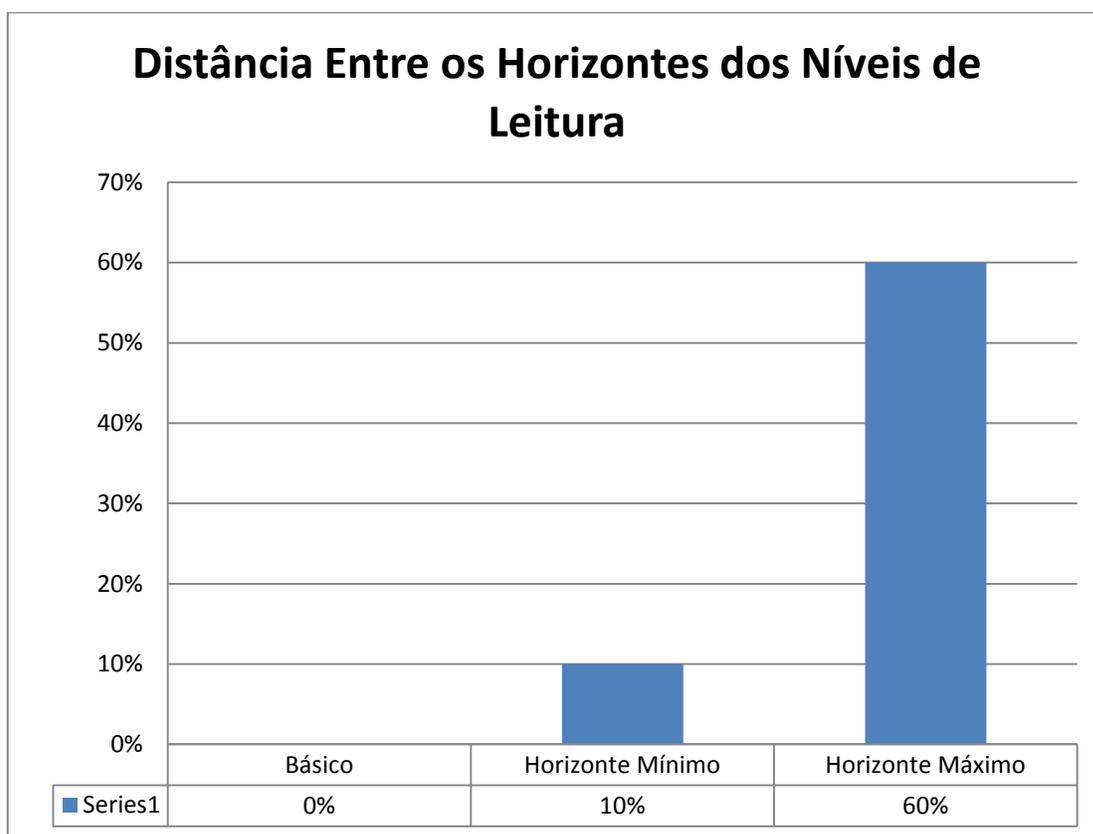


Gráfico 1: Representação gráfica dos níveis de inferência e o percentual de alunos da turma com 20 alunos.

#### **4.1.1 Texto 1: para diagnóstico do 1º bimestre**

Utilizando a crônica de Luis Fernando Veríssimo, intitulada “Botecos”, sugiro como estímulo inicial uma apresentação de várias imagens relacionadas a botequins espalhados pelo Brasil, a fim de que os alunos comentem os aspectos gerais e sucintamente narrem histórias ocorridas neste tipo de estabelecimento comercial. Durante esta etapa prévia de contato com o texto é importante que o professor conduza o bate-papo na turma para que não se distancie do momento de leitura. O foco no que se quer extrair do texto deve ser norteado também para a eficácia da construção de sentido a partir da leitura.

Após a interação com as imagens e o trato com a oralidade que explorou o conhecimento prévio dos alunos na rápida contação de causos (KOCH e ELIAS, 2013, p. 19), o professor deve apresentar o texto aos alunos, solicitando uma leitura silenciosa e individual. Depois, ler novamente com a turma, em voz alta, para estimular a participação dela por meio de comentários sobre suas impressões e percepções a respeito da crônica.

#### **Luis Fernando Veríssimo – Botecos**

Tinha uma mania: colecionava botecos. Não os frequentava, apenas. Era um estudioso. Gostava de descobrir botecos e recomendar para os amigos. Ultimamente, vinha se especializando — um refinamento da sua paixão — no que chamava de botecos asquerosos. Daqueles que nenhum fiscal da Saúde Pública incomoda porque não passa pela porta sem desmaiar.

Seu rosto se iluminava na frente de um boteco asqueroso recém-descoberto. Não resistia e entrava. Depois contava para os amigos.

— Uma glória. Sabe ovo boiando em garrafão com água?

— Repelente, não é?

— As galinhas não os receberiam de volta. A própria mãe! Descrevia o boteco com carinhoso entusiasmo.

— E que moscas. Mas que moscas!

Só não tinha paciência com o falso sórdido. Alguns botecos assumiam suas privações como uma declaração de falta de princípios. Ele preferia o sórdido inconsciente, o sórdido autêntico. Principalmente, o sórdido pretensioso. Uma vez contara, extasiado,

uma cena. Terminara de comer uma inominável almôndega, pedira um palito para o dono do boteco e desencadeara uma busca barulhenta e mal-humorada, com o dono procurando por toda parte e gritando para a mulher:

— Cadê o palito?

Finalmente o dono encontrara o palito atrás da orelha e o oferecera. Ele se emocionava só de contar.

Os amigos, sabendo da sua paixão, mantinham-se atentos para botecos sórdidos que pudessem interessá-lo. Muitos ele já conhecia.

— Um que tem uma Virgem Maria pintada num espelho com uma barata esmigalhada de tapa-olho? Vou seguido lá. A cachaça é tão braba que tem bula com contra-indicação.

Outro dia lhe trouxeram a notícia do pior dos botecos. Não era um boteco de quinta categoria. Era um boteco de última categoria. Ficava no limite entre a vida inteligente e a vida orgânica. Ele precisava ir lá verificar. Foi no mesmo dia. Ficou estudando o boteco de longe, antes de se aproximar. Tinha um garoto na porta do boteco. A função do garoto era atacar cachorros sarnentos. Quando passava um cachorro sarnento o garoto o enxotava — para dentro do boteco!

Ele atravessou a rua na direção do boteco com aquele brilho no olhar que tem o pesquisador no limiar da grande revelação, ou o santo antes do doce martírio.

E tem a história do Nascimento, que um dia quase brigou com o garçom porque chegou na mesa, cumprimentou a turma, sentou, pediu um chope e depois disse:

-E trás uns piriris.

-O que? – disse o garçom.

-Uns piriris.

-Não tem.

-Como, não tem?

-“Piriris” que o senhor diz é...

\_ Por amor de Deus. O nome está dizendo. Piriris.

\_ Você quer dizer – sugeriu alguém, para acabar com o impasse – uns queijinhos, uns salaminhos...

\_ Coisas pra beliscar – completou o outro, mais científico.

Mas o Nascimento, emburrado não disse mais nada. O garçom que entendesse como quisesse. O garçom, também emburrado, foi e voltou trazendo o chope e três pires. Com queijinhos, salaminhos e azeitonas. Durante alguns segundos, Nascimento e o garçom se olharam nos olhos. Finalmente o Nascimento deu um tapa na mesa e gritou:

\_Você chama isso de piriris?

E o garçom, no mesmo tom:

\_Não. Você chama isso de piriris!

Tiveram que acalmar os ânimos dos dois, a gerência trocou o garçom de mesa e o Nascimento ficou lamentando a incapacidade das pessoas de compreender as palavras mais claras. Por exemplo, “flunfa”. Não estava claro o que era flunfa? Todos na mesa se entreolharam. Não, não estava claro o que era flunfa.

A palavra está dizendo – impacientou-se Nascimento. – Flunfa. Aquela sujeirinha que fica no umbigo. Pelo amor de Deus!

- **Estratégias para trabalho com o texto:**

Realizadas as leituras, individual e coletiva, deve-se estabelecer um diálogo sobre o texto - explorar tema, tipos sociais, humor, cenário, linguagem, recordar das imagens vistas e dos causos. Terminado o tempo de leitura e diálogo, atividades devem ser apresentadas, a fim de serem realizadas pela classe, sempre sob orientação do professor no processo de execução.

Nas primeiras duas atividades o trato com a habilidade de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” levará o aluno a explorar seu conhecimento enciclopédico e também a aprimorá-lo, uma vez que para se construir sentido nas leituras o significados das palavras devem ser trazidos ao mundo do leitor.

Estes dois exemplos de atividades enriquecem as aulas por proporcionarem ao aluno um contato com o novo, principalmente em um exercício de aquisição de conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2013, p. 42) mediante o levantamento de hipóteses norteado por seus domínios cognitivos (FERRARI, 2014, p. 86) que naturalmente podem fazer seleções e exclusões de possibilidades de respostas mais adequadas ao contexto

durante a leitura das opções contidas em cada questão. Pode-se usar o dicionário como ferramenta de auxílio durante este processo.

Passo 1: Após a leitura individual do texto feita pelos alunos, a fim de que se familiarizem com a crônica, solicitar que marquem as palavras ou expressões desconhecidas em suas folhas durante a segunda leitura realizada pelo professor.

Passo 2: Marcadas as palavras e as expressões, orientá-los para que apontem de acordo com o contexto o que elas significariam.

Passo 3: Realizar a correção coletivamente em dois aspectos. O primeiro deles levante as hipóteses de respostas dadas pelos alunos. E no segundo momento, peça-lhes que leiam o significado de cada palavra e depois contextualize a mais adequada ao texto, lendo o fragmento do texto em que ela se encontra. Importante listar as palavras e os significados no quadro durante a correção do item e explicar em cada opção porque estaria adequado ou não ao comando da questão.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos encontrem os significados/ sentidos para as palavras citadas na atividade 1 consultando em seus textos as palavras grifadas no momento de leitura ou buscando no dicionário.

### **Atividade 1:**

Durante a leitura da crônica “Botecos”, de Luís Fernando Veríssimo, encontramos as palavras **sórdido**, **piriris**, **martúrios**, **flunfas** e **entusiasmo**, que significam, respectivamente, de acordo com o contexto,

- a. falso, pires, sofrimento, enfeite e alegria.
- b. nojento, petiscos, torturas, sujeira e animação.
- c. maldoso, comidas, castigos, caroço e euforia.
- d. Mentiroso, salgadinhos, sofrimentos e alívio.

Resposta esperada: Nesta questão espera-se que o aluno indique a letra b como a mais adequada. Aqui o uso do dicionário será necessário e a ampliação do conhecimento enciclopédico deve ser estimulada.

## Atividade 2:

Na crônica “Botecos” há algumas expressões utilizadas pelo autor que demonstram um certo exagero para descrever detalhes do estabelecimento em que o personagem frequentava. Podemos exemplificar esta afirmação com

- a. “Finalmente o dono encontrara o palito atrás da orelha e o oferecera”. Ele se emocionava só de contar.
- b. “— Uma glória. Sabe ovo boiando em garrafão com água?”/ — Repelente, não é?
- c. A palavra está dizendo (...)“— Flunfa. Aquela sujeirinha que fica no umbigo...
- d. Quando passava um cachorro sarnento o garoto o enxotava — para dentro do boteco!

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve optar pela alternativa d como a mais adequada para sua resposta. Para que ele reconheça tal possibilidade precisará ativar frames de espaços mentais ligados ao ambiente e descaso higiênico do estabelecimento. Todas as opções denotam uma situação imagética de abandono e sujeira, mas o leitor precisará perceber que as condições apresentadas pelo fragmento da letra d produzem um cenário de exagero devido à permissão de animais doentes dentro do boteco.

As próximas atividades são indicadas para o desenvolvimento da habilidade de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas”. Elas pretendem extrair do leitor uma impressão mais refinada de compreensão metacognitiva (KOCH e ELIAS, 2013, p. 52) no que se refere à produção do sentido do texto feita pelo locutor e valorizar o conhecimento prévio do aluno, uma vez que isto contribui para o estímulo à autonomia durante a leitura da crônica. Saber ler é entender e interagir com o texto através de seus domínios cognitivos (FERRARI, 2014, p. 86).

Durante o momento da leitura e discussão sobre o texto e o título é fundamental focalizar quais aspectos do texto devem ser observados pelo aluno para que ele não se desvie da produção de sentido. No exercício de levantamento de hipóteses sobre os termos desconhecidos e na realização das atividades de escolha pelos significados mais adequados a cada proposta o leitor contata seus saberes fazendo uma interação íntima com o texto.

Para selecionar ou excluir possibilidades de respostas ele aciona seus domínios cognitivos e decide autonomamente, baseado em suas experiências. Esta interação gera uma aprendizagem significativa e autônoma, por inserir no leitor a responsabilidade em suas escolhas.

Passo 1: Explicar a diferença entre sentido figurado e sentido literal de uma palavra ou expressão. Solicitar que os alunos exemplifiquem com fragmentos do texto trabalhado, aproveitando para verificar se houve um entendimento do conceito ensinado.

Passo 2: Após a seleção de expressões feita por cada aluno, o professor deverá solicitar que façam um breve comentário sobre o que o que elas significam para eles, cuidando sempre da construção adequada do sentido ao contexto da crônica.

Passo 3: Realizar a correção das questões coletivamente, sempre verificando as possibilidades de respostas dos alunos. É importante evidenciar a aplicabilidade ou não da opção em relação ao comando de cada item para que a construção de sentido seja organizada e planejada pelo próprio leitor.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno, após a discussão prévia, consiga perceber expressões com sentido figurado apontadas nos fragmentos do texto e atribuir a elas significados coerentes ao contexto, além de estabelecer relação entre o texto e seu título.

### **Atividade 3:**

Na crônica lemos várias expressões de exagero que conferem humor ao texto. Duas delas são: “pesquisador no limiar da grande revelação, ou o santo antes do doce martírio”. O uso destas expressões indica \_\_\_\_\_ da personagem ao encontrar o boteco desejado.

- a. a necessidade..
- b. o desespero.
- c. a satisfação.
- d. o alívio.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno precisará ativar informações de diferentes domínios cognitivos para realizar uma mesclagem conceptual e optar pela letra c como a

mais adequada. O sentido aqui também será construído com a ampliação de conhecimento enciclopédico pelo uso do dicionário, haja vista o leitor pode não possuir repertório linguístico suficiente para a ativação dos frames necessários. Então este item considerará a também a subjetividade do contexto em que a expressão é aplicada.

#### **Atividade 4:**

Na crônica podemos observar várias palavras relacionadas ao título que nos dão informações sobre o assunto do texto. Os termos mais adequados são

- a. piriris e científico, por se tratar de um texto que fala sobre um analista de botecos.
- b. salaminhos e azeitonas, por se tratarem de comidas muito consumidas em botecos.
- c. asqueroso e estudioso, por se tratarem de características encontradas nos botecos.
- d. estudioso e sórdido, por se tratar de um homem que colecionava botecos nojentos.

Resposta esperada: Nesta questão espera-se que o aluno indique a opção d como a mais adequada. Ao fazer a seleção das palavras que se relacionam ao título, ele demonstrará seu conhecimento de mundo com capacidade de ativar informações dos espaços mentais ligados a botecos. Também é importante que haja uma percepção sobre as possibilidades imagéticas traduzidas pelo contexto figurado.

#### **Atividade 5:**

A crônica fala sobre um estabelecimento comercial muito comum na nossa região. De acordo com o que ela revela pode-se aplicar um sinônimo popularmente conhecido como

- a. espelunca.
- b. risca faca.
- c. birosca.
- d. sovaco de cobra.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá optar pela letra d como a mais adequada, principalmente porque ela será determinada pelo seu conhecimento de mundo. Aqui o leitor se apoiará no coloquialismo da variante não padrão da língua para caracterizar expressão sinonímica e metafórica *sovaco de cobra*. A metáfora do cotidiano em análise pertence ao domínio – alvo por denotar maior nível de abstração.

**Tabela 2: Resultado dos alunos após a realização do diagnóstico do 1º bimestre, de acordo com o número de acertos nas cinco questões.**

Resultado de acertos no diagnóstico 1º bimestre (20 alunos)		
Nível básico – sem horizonte	Nível médio – horizonte mínimo	Nível avançado – horizonte máximo
40%	50%	10%
8 alunos	10 alunos	2 alunos

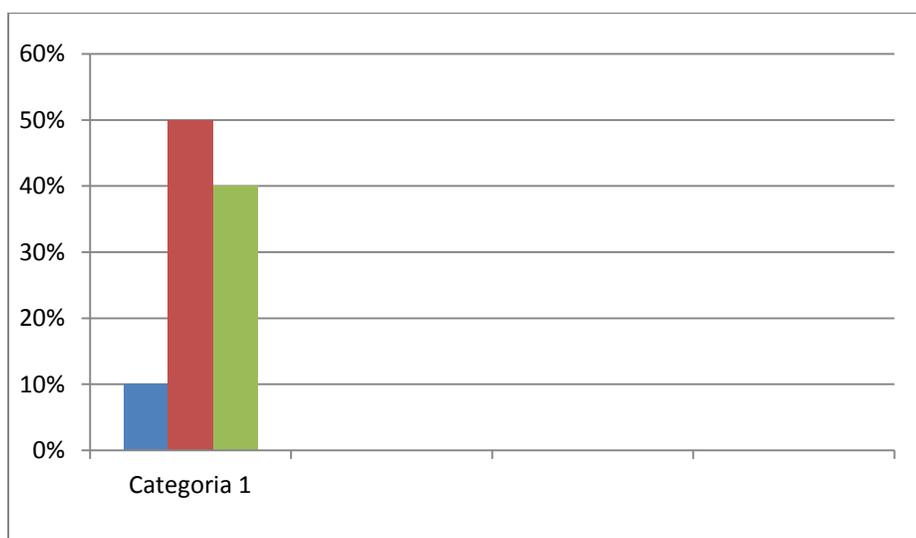


Gráfico 2: representação gráfica dos resultados do primeiro diagnóstico – proporção de alunos para a classificação dos níveis de inferência: azul: horizonte máximo, vermelho: horizonte mínimo, verde: sem horizonte.

#### 4.1.2 Texto 2 para diagnóstico do 2º bimestre

##### **Luís Fernando Veríssimo - Aprenda a chamar a polícia**

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa.

Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.

Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois liguei de novo e disse com a voz calma:

\_Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardado em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado.

Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

\_Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

\_Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

- **Estratégias para trabalho com o texto:**

No 2º bimestre o texto escolhido também de Veríssimo, intitulado Aprenda a chamar a polícia, proponho que seja feita uma pesquisa de notícias envolvendo ação da polícia em casos de roubos. Com a apresentação dos casos, os alunos podem confeccionar um painel na sala para estímulo ao trabalho com o texto.

O momento deste período letivo é averiguar as inferências que os alunos podem realizar a partir do texto com relação às circunstâncias que eles apresentam de tempo, espaço, modo, etc. Uma leitura deve ser situada em seu contexto histórico, social (RONCARATI, 2010, p.48) e de maneira interativa entre texto e interlocutor, uma vez que as construções de sentidos são garantidas após o processamento cognitivo dos elementos co e contextuais.

As duas habilidades alvos da pesquisa: “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” e “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo” servem de parâmetro para restringir o universo das formulações de atividades. O foco é inferir e construir sentido a partir das circunstâncias reveladas pelo contexto da crônica.

Realizadas as leituras, individual e coletiva, deve-se estabelecer um diálogo sobre o texto - explorar tema, tipos sociais, humor, cenário, linguagem, recordar das notícias lidas e do painel. Terminado o tempo de leitura e diálogo, atividades devem ser apresentadas, a fim de serem realizadas pela classe, sempre sob orientação do professor no processo de execução.

Passo 1: Após as leituras, individual e coletiva, solicitar que os alunos apontem no texto palavras e/ou expressões que indicam tempo, lugar, modo, intensidade;

Passo 2: Fazer uma revisão breve sobre palavras que indicam circunstâncias. Elaborar um esquema com a turma baseado nos exemplos retirados do texto ou oferecido pelos alunos;

Passo 3: Propor a atividade de diagnose para realização individual na turma;

Passo 4: Corrigir coletivamente a atividade, explorando todas as alternativas, as inadequadas para sanar possíveis dúvidas e as adequadas para fixação dos conceitos.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos consigam realizar a atividade autonomamente, além de reelaborarem a importância que os advérbios podem ocupar num texto para a construção dos sentidos.

As próximas atividades estão relacionadas à habilidade de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas”.

### **Atividade 1:**

Na crônica “Aprenda a chamar a polícia”, é utilizada a expressão “sono muito leve”, que nos remete à ideia de

- a. peso.
- b. quantidade.
- c. condição.
- d. qualidade.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar como opção mais adequada a letra d. Para que ele atinja esta possibilidade ele precisará de seu conhecimento de mundo e também de uma percepção sobre a linguagem figurada do contexto.

### **Atividade 2:**

No texto há a expressão “andando sorrateiramente” que pode ser explicada como

- a. se arrastando.
- b. devagar.
- c. com cuidado.
- d. sozinho.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá optar pela alternativa c como a mais adequada. Aqui serão necessários seus conhecimentos enciclopédicos, ligados aos advérbios, e de dicionário que servirão como instrumento para fazer a escolha.

As atividades que seguem referem-se à habilidade de “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo”.

### **Atividade 3:**

No texto algumas palavras fazem menção ao título “Aprenda a chamar a polícia” por pertencerem à mesma rede de significados. Dentre elas estão

- a. disponível, voz e ladrão.
- b. ruídos, trancas e escopeta.
- c. casa, comandante e assombrado.
- d. comandante, viatura e ladrão.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar como alternativa mais adequada a letra d. Aqui o exercício será de ativação de frames dos domínios cognitivos ligados aos espaços mentais de delegacia, roubo, crime e outros que estão determinados pelo contexto.

### **Atividade 4:**

No texto existem várias expressões que indicam tempo para situar os fatos da história no contexto. A única que não apresenta esta função é

- a. pensei que tivesse dito.
- b. passados menos de três minutos.
- c. numa noite dessas.
- d. liguei há pouco.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá optar pela alternativa a como a mais adequada por não haver nenhuma palavra que faça menção a tempo. Aqui o conhecimento de enciclopédico sobre os advérbios nortearão a escolha.

### **Atividade 5:**

Durante a leitura da crônica consegue-se perceber várias expressões que remetem à intensidade como

- a. muito leve e sorrateiramente.
- b. muito preocupado e leves ruídos.
- c. liguei baixinho e voz calma.
- d. estrago danado e em silêncio.

Resposta esperada: Nesta questão espera-se que o aluno indique a letra b como opção mais adequada por apresentar as duas possibilidades com expressões de intensidade. Aqui deverá ser realizada uma leitura atenta ao contexto, uma vez em todas as alternativas há palavras com função intensificadora, mas o leitor perceberá aquela que as duas estão aplicadas no texto com este sentido. O conhecimento enciclopédico sobre advérbios auxiliará na escolha.

**Tabela 3: Resultado dos alunos após a realização do diagnóstico do 2º bimestre, de acordo com o número de acertos nas cinco questões.**

Resultado de acertos no diagnóstico 2º bimestre (20 alunos)		
Nível básico – sem horizonte	Nível médio – horizonte mínimo	Nível avançado – horizonte máximo
40%	50%	10%
8 alunos	10 alunos	2 alunos

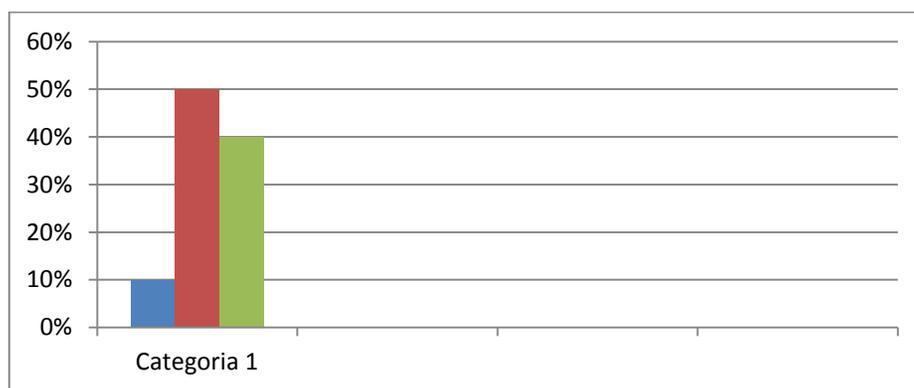


Gráfico 3: representação gráfica dos resultados do segundo diagnóstico – proporção de alunos para a classificação dos níveis de inferência: azul: horizonte máximo, vermelho: horizonte mínimo, verde: sem horizonte.

### 4.1.3 Texto 3 para diagnóstico do 3º bimestre

#### Luís Fernando Veríssimo – O Brasil contado em galinhas

Um cara foi pego, em flagrante, roubando galinhas de um galinheiro e o levaram para a delegacia. Lá ele levou a maior dura do delegado:

\_Que vida mansa, heim, vagabundo? Roubando galinha para ter o que comer sem precisar trabalhar. Vai para a cadeia!

\_Não era para mim não. Era para vender.

\_Pior, venda de artigo roubado. Concorrência desleal com o comércio estabelecido.

Sem-vergonha!

Mas eu vendia mais caro.

\_Mais caro?

\_É, espalhei o boato que as galinhas do galinheiro eram bichadas e as minhas galinhas não. Que as do galinheiro botavam ovos brancos enquanto as minhas botavam ovos marrons.

\_Mas não eram as mesmas galinhas, safado?

\_Os ovos das minhas eu pintava.

Que grande pilantra... (mas já havia certo respeito no tom do delegado). Ainda bem que tu vai preso. Se o dono do galinheiro te pega.

\_Já me pegou e eu fiz um acerto com ele. Comprometi a não espalhar mais boato sobre as galinhas dele, e ele de aumentar os preços dos produtos para ficarem iguais aos meus. Convidamos outros donos de galinheiros a entrar no nosso esquema. Formamos um oligopólio. Ou, no caso, um ovigopólio.

\_E o que você faz com o lucro do seu negócio?

\_ Especulo com dólar. Invisto alguma coisa no tráfico de drogas. Comprei alguns deputados. Dois ou três ministros. Consegui exclusividade no suprimento de galinhas e ovos para programas de alimentação do governo e superfaturei os preços.

O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso e perguntou se a cadeira estava confortável, se ele não queria uma almofada. Depois perguntou:

\_ Doutor, não me leve a mal, mas com tudo isso o senhor não está milionário?

\_ Trilionário. Sem contar o que eu sonogo de Imposto de Renda e o que tenho está

depositado ilegalmente no exterior.

\_E, com tudo isso, o senhor continua roubando galinhas?

\_Às vezes. Sabe como é

\_Não sei não, excelência. Explique.

\_ É que, em todas essas minhas atividades, eu sinto falta de uma coisa. Do risco da sensação de perigo, de estar fazendo uma coisa proibida, da iminência do castigo. Só roubando galinhas eu me sinto realmente um ladrão e isso me excitam. Como agora fui preso, finalmente vou para a cadeia. É uma experiência nova.

\_O que é isso, excelência? O senhor não vai ser preso não.

\_Mas fui pego em flagrante pulando a cerca do galinheiro!

\_ Sim, sim. Mas é réu primário e com esses antecedentes...

- **Estratégias para trabalho com o texto:**

No 3º bimestre o trabalho foi voltado para o avanço dos horizontes. Deve-se explorar ao máximo o texto para que o aluno realize as inferências no horizonte máximo, onde ele constroi novos sentidos a partir daqueles já propostos na leitura. A crônica escolhida foi “O Brasil contado em galinhas”, de Veríssimo, porque era um momento de eleição nacional e as possibilidades de significados sempre podem ser estimuladas pelo contexto social do momento. As inferências são processos pós-semânticos (MARCUSCHI, 2007, p. 96) com atos integradores de informação do leitor, autor e texto. Sugiro que seja exibido um PowerPoint com situações de impunidade para provocar uma reflexão prévia à leitura.

Com a diagnose deste bimestre o trato com os processos inferenciais de cunho coletivo, interpretativo e implícito (RONCARATI, 2010, p. 51) no texto precisa aflorar. A partir do resultado da atividade proposta é que se saberá em qual cenário a turma se encontra e o planejamento poderá ser elaborado de acordo com a realidade verificada.

As duas habilidades de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” e “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo” estão atreladas à percepção dos tempos verbais e de orações coordenadas que os alunos apresentam. A tônica agora são as ações e suas nuances no contexto de construção do sentido.

Realizadas as leituras, individual e coletiva, deve-se estabelecer um diálogo sobre o texto - explorar tema, tipos sociais, humor, cenário, linguagem, recordar das notícias lidas, do painel do bimestre anterior, da exibição das cenas de impunidade. Terminado o tempo de leitura e diálogo, atividades devem ser apresentadas, a fim de serem realizadas pela classe, sempre sob orientação do professor no processo de execução.

Passo 1: Após a realização das leituras, individual e coletiva, solicitar aos alunos que indiquem as ações encontradas no texto. Elencá-las para a turma no quadro;

Passo 2: Realizar uma revisão sobre tempos verbais, preparando com eles um resumo esquemático a partir das observações do texto;

Passo 3: Agregar o conceito de oração coordenada aos verbos com a turma, a partir das implicações formuladas em sala;

Passo 4: Realizar a atividade diagnóstica e depois corrigir coletivamente considerando todas as possibilidades de respostas para esclarecimento da turma. Oportunizar a revisão e fixação dos conceitos trabalhados.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno reconheça um verbo em seu aspecto de promotor da ação no contexto lido e passe a considerar a importância das orações na construção da narrativa.

As próximas atividades estão relacionadas à habilidade de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas”.

### **Atividade 1:**

No trecho da crônica “...**Formamos** um oligopólio. Ou, no caso, um ovigopólio...” a palavra em destaque aponta para o sentido de

- a. formação de pessoas.
- b. formação de quadrilha.
- c. formação de comércio.
- d. Formação de hierarquia.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar como opção mais adequada a alternativa c. Aqui o leitor precisará ativar frames pelo contexto em que a palavra foi

aplicada. Apesar de todas apresentarem um tipo de formação, o sentido contido no vocábulo comércio, de acordo com o contexto, exclui as outras de serem escolhidas .

### **Atividade 2:**

Ainda no trecho “... Formamos... um **ovigólio...**” a palavra em destaque é inventada a partir de outras duas, mas o termo “formamos” é que permite sua compreensão. Voltando ao contexto em que ela está aplicada, pode-se dizer que seu significado se relaciona com

- a. a venda de ovos feita por um só indivíduo.
- b. uma nova maneira de se criar galinhas.
- c. um processo desleal de mercado de ovos.
- d. uma novidade para compradores de ovos.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá apontar como alternativa adequada a alternativa c. Para realizar a escolha ele contará com seu processo de mesclagem conceptual para produzir sentido a esta expressão. Por se tratar de uma derivação ou formação de nova palavra, o leitor tenderá a apoiar-se em seus conhecimentos de espaços mentais distintos, unindo-os em outro e novo sentido.

As atividades que seguem referem-se à habilidade de “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo”.

### **Atividade 3:**

Durante a leitura do texto pode-se dizer que ele a história é contada no passado. As palavras que caracterizam as ações descritas pelo autor e pelos personagens estão em um tempo que confirma

- a. a intenção maldosa nos atos do personagem principal.
- b. a frequência das práticas criminosas do personagem.
- c. o desejo do delegado em apurar os fatos criminosos.

- d. a postura de arrependimento do criminoso pelos seus atos.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar a alternativa b como a mais adequada, baseado nos relatos dados pelo personagem sobre suas constantes práticas criminosas. Aqui o leitor utilizará o discurso do criminoso para confirmar sua escolha, uma vez que a presença do enunciador auxilia na construção do sentido dentro do contexto.

#### **Atividade 4:**

No trecho “...\_Já me pegou e eu fiz um acerto com ele...” as duas ações indicam orações, portanto um período composto. Este período está ligado por uma palavra que sugere ideia de

- a. acréscimos nas atitudes de arrependimento do personagem principal.
- b. um arranjo criminoso do personagem principal e uma de suas vítimas.
- c. oposição entre a postura criminosa e o desejo de arrependimento da personagem.
- d. Uma legalidade dos atos praticados pelo personagem principal.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar como alternativa mais adequada a opção b, uma vez que ele precisará demonstrar seu conhecimento enciclopédico sobre conjunções e atribuir sentido a ela a partir do contexto que retrata o comportamento criminoso da personagem.

#### **Atividade 5:**

Na crônica “O Brasil contado em galinhas” as orações presentes estão organizadas

- a. de maneira coordenada em quase todo texto.
- b. de forma que suas ordens podem ser todas alteradas.
- c. com uma relação hierárquica de total dependência.
- d. sem nenhuma ligação entre elas em todo texto.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá apontar a alternativa a como mais adequada por ser o único a apresentar a oração coordenada. Aqui ele demonstrará seu conhecimento enciclopédico como aliado na percepção do (co) texto.

**Tabela 4: Resultado dos alunos após a realização do diagnóstico do 3º bimestre, de acordo com o número de acertos nas cinco questões.**

Resultado de acertos no diagnóstico 3º bimestre (20 alunos)		
Nível básico – sem horizonte	Nível médio – horizonte mínimo	Nível avançado – horizonte máximo
20%	70%	10%
4 alunos	14 alunos	2 alunos

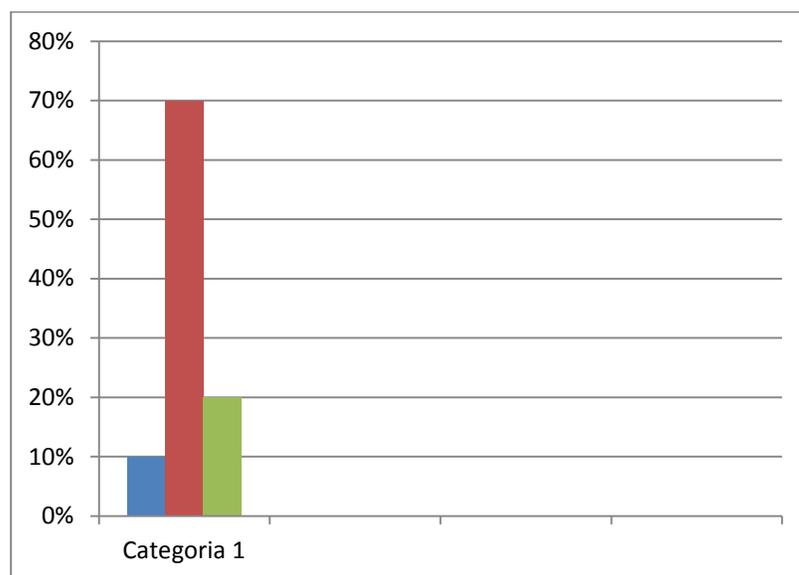


Gráfico 4: representação gráfica dos resultados do terceiro diagnóstico – proporção de alunos para a classificação dos níveis de inferência: azul: horizonte máximo, vermelho: horizonte mínimo, verde: sem horizonte.

#### 4.1.4 Texto 3 para diagnóstico do 4º bimestre

##### Luís Fernando Veríssimo – Pneu furado

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé, ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar”. Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.

- Não – respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?
- Não – disse a moça.
- Vamos usar o meu – disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

- **Estratégias para trabalho com o texto:**

No 4º bimestre, continua a proposta de se explorar o nível avançado de inferências com o horizonte máximo. O uso de textos direcionados para a reflexão das figuras de linguagem que podem ser encontradas durante a leitura e o papel fundamental que elas exercem na construção de sentido a partir do texto deve ser compartilhado em sala de aula entre professor e aluno (KOCH, 2005, p. 33-34). Neste momento de conclusão do ano letivo é também a fase final do trabalho com as inferências, por isto um passo mais firme com o trabalho com as figuras de linguagens e suas funções no texto.

As duas habilidades de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas” e “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo” serão refletidas sob uma ótica de linguagem figurada utilizada pelo autor na construção de seu texto.

O texto escolhido para este trabalho foi o “Pneu furado”, de Veríssimo, que criou uma leitura dinâmica e fluente entre os alunos por seu tema ser do centro de interesse da idade dos alunos. Sugiro que antes de ler a crônica seja tocada uma música para uma discussão inicial.

Realizadas as leituras, individual e coletiva, deve-se estabelecer um diálogo sobre o texto - explorar tema, tipos sociais, humor, cenário, linguagem, recordar da música ouvida.

Terminado o tempo de leitura e diálogo, atividades devem ser apresentadas, a fim de serem realizadas pela classe, sempre sob orientação do professor no processo de execução.

Passo 1: Realizadas as leituras, individual e coletiva, solicitar aos alunos que marquem todas as palavras ou expressões que apresentem um sentido diferente do original e escrevê-las no quadro.

Passo 2: Explicar aos alunos o que é linguagem figurada num texto.

Passo 3: Apresentar algumas figuras de linguagem. Usar letras de músicas para dinamizar a contextualização do conteúdo.

Passo 4: Solicitar que a turma faça a atividade diagnóstica e depois corrigir com ela todas as questões, oportunizando momentos de revisão e fixação dos conteúdos.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos percebem a importância da linguagem figurada para a construção do sentido de um texto, bem como a utilização de figuras de palavras para a manutenção do sentido.

As próximas atividades estão relacionadas à habilidade de “inferir o significado de palavras desconhecidas a partir de contextos em que são usadas”.

### **Atividade 1:**

No fragmento “... É uma **compulsão**. Sei lá”, a palavra em destaque se refere

- a. aos hábitos do personagem.
- b. de um desvio de comportamento.
- c. à obrigação de ajudar alguém.
- d. a uma desculpa para disfarçar a situação.

Resposta esperada: Nesta questão espera-se que o aluno aponte a alternativa d como a mais adequada. Aqui se faz presente a necessidade do conhecimento enciclopédico sobre o que é compulsão para realizar a associação de um termo denotativo em um contexto figurado que provocará o humor da história. Trata-se de uma mesclagem entre o conceito real e sua aplicação situacional.

## Atividade 2:

A palavra estepe pertence ao universo dos automóveis, mas pode ser usado em outros contextos como substituto. Pensando neste aspecto pode-se dizer se refere

- a. pneu sobressalente.
- b. pneu menos gasto.
- c. pneu com defeito.
- d. pneu reaproveitado.

Resposta esperada: Nesta questão espera-se que o aluno aponte a alternativa a como a mais adequada por conter a expressão sobressalente, que determina o tipo de pneu no contexto da crônica. Aqui o leitor precisará ativar frames referentes aos seus conhecimentos sobre automóveis.

As atividades que seguem referem-se à habilidade de “utilizar pistas do texto para fazer antecipação e inferências a respeito do conteúdo”.

## Atividade 3:

No fragmento: “...**Tão bonitinha** que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar”. Ele trocava o pneu...” o autor usa a expressão em destaque para

- a. enfatizar a beleza da mulher que olhava o pneu.
- b. mostrar exagero em relação à atitude do homem.
- c. fazer um deboche com a figura da mulher.
- d. sugerir ao leitor a qualidade principal da mulher.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá indicar como alternativa mais adequada a opção b que revela o exagero da personagem e sua intenção. Aqui a situação imagética do contexto contribuirá para a construção do sentido.

#### **Atividade 4:**

No fragmento: “...Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar...” a sequência de ações indicam

- a. uma confirmação da intenção do personagem em conquistar a mulher.
- b. o estado de saúde psicológica do homem após a troca de pneu.
- c. a gradação crescente de fatores de decepção do homem com o ocorrido.
- d. uma punição por seus interesses obscuros pela mulher.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá apontar como mais adequada a alternativa c, uma vez que revelada a intenção do homem sequência das ações mostram sua decepção. A situação imagética do contexto contribuirá para a construção de sentido.

#### **Atividade 5:**

Ainda no fragmento: “...Ele ficou ali, suando, **de boca aberta**, vendo o ônibus se afastar...” a expressão em destaque sugere a ideia que o homem

- a. não acreditava na situação que estava acontecendo.
- b. não conseguia parar de babar pela beleza da mulher.
- c. estava totalmente sem fôlego por trocar o pneu do carro.
- d. queria falar com a mulher, mas não deu tempo.

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá apontar como a mais adequada a alternativa a por apresentar claramente a decepção do homem diante de sua situação. A situação imagética agregada ao conhecimento de mundo do leitor sobre a expressão “boca aberta” apoiará a construção de sentido.

**Tabela 5: Resultado dos alunos após a realização do diagnóstico do 4º bimestre, de acordo com o número de acertos nas cinco questões.**

Resultado de acertos no diagnóstico 4º bimestre (20 alunos)		
Nível básico – sem horizonte	Nível médio – horizonte mínimo	Nível avançado – horizonte máximo
10%	20%	70%
2 alunos	4 alunos	14 alunos

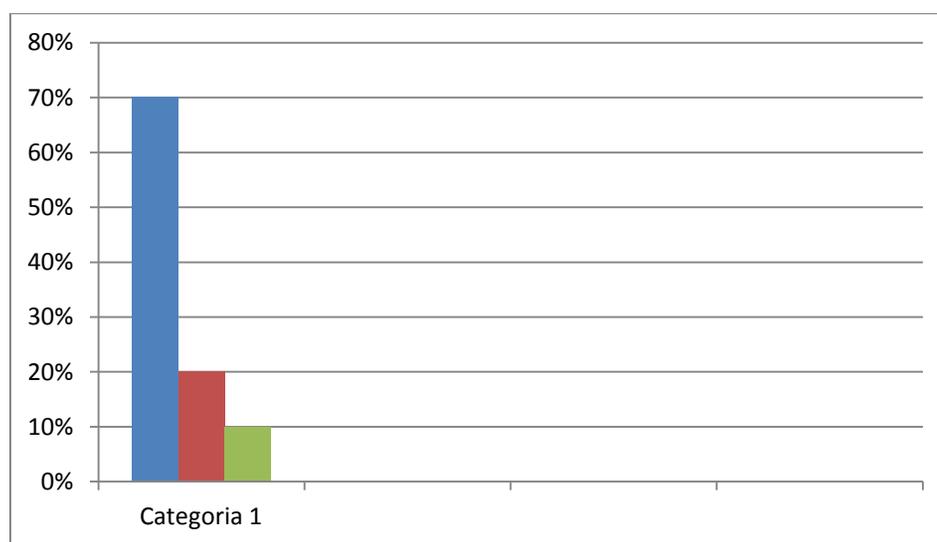


Gráfico 5: representação gráfica dos resultados do quarto diagnóstico – proporção de alunos para a classificação dos níveis de inferência: azul: horizonte máximo, vermelho: horizonte mínimo, verde: sem horizonte.

### 4.3 Sequências didáticas

Atividades referentes aos decritores preconizados pela matriz de língua portuguesa, do tópico i – procedimentos de leitura

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Níveis de inferência em leitura:

- Nível básico: falta de horizonte;
- Nível médio: horizonte mínimo;
- Nível avançado: horizonte máximo.

*Estratégias:* momento de pré-leitura com uma conversa/ exposição relacionada à crônica; leitura individual do texto; leitura coletiva dirigida pelo professor; reflexão sobre o assunto do texto; propostas de questões de leitura relacionadas ao texto (atividade em duplas); e, socialização das respostas.

### **Texto 1:**

#### **Amigo da onça – Edilson Rodrigues Silva**

Numa entrevista de emprego:

- Muito bem meu rapaz!...Eu até que gostei de você, achei você bastante simpático.

Vamos fazer um último teste:

- Vamos dizer que você está no pantanal e de repente aparece uma onça enorme, o que você faz? Perguntou a entrevistadora.

- Se eu tiver uma arma eu atiro nela. Disse o entrevistado.

- E se o senhor não tiver uma arma?

- Aí eu pego uma faca e vou pra cima dela. Cheio de valentia respondeu o entrevistado.

- E se você não tiver uma faca? Continuou a entrevistadora.

- Aí eu saio correndo.

- E se o senhor não puder correr?

- Tem certeza que a senhora gostou de mim?

### **Questões para análise e reflexão pós-leitura: nível básico – falta de horizonte**

1.No fragmento “...Eu **até que** gostei de você...”, as palavras em destaque podem significar o quê? Por quê? (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve ser provocado a perceber a posição de superioridade da entrevistadora, ao mesmo tempo em que o “até que” confere uma possibilidade de elogio ao rapaz. Neste item o conhecimento de mundo do leitor é ativado na relação estabelecida pelo contexto da entrevista, o grau de informalidade da expressão “até que” sugere a aproximação com o candidato entrevistado. Após observar o sentido da expressão, a elaboração da explicação deve se dá na perspectiva do valor semântico que uma preposição pode exprimir, no caso, algo ligado à restrição ou à seleção de pessoas.

2 Qual a relação entre a expressão “cheio de valentia” e o contexto da história? (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Resposta esperada: Nesta questão o conhecimento enciclopédico do aluno é acionado, uma vez que o comando exige o sentido da aplicação da expressão. Somado à denotação do “cheio de valentia” está o contexto de entrevista de emprego – situação que implicitamente se associa a desafio. Então, para que haja adequação na resposta o leitor ativará frames relativos à postura de destemido do rapaz e à sua necessidade de mostrar-se capaz para assumir uma vaga de emprego. Cabe na resposta um espaço para trabalhar o exagero da resposta do candidato como estratégia para impressionar a entrevistadora e convencê-la de suas habilidades para resolver problemas.

5 Qual poderia ser a intenção da entrevistadora em sugerir cada vez mais dificuldade para o rapaz?(D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta resposta o aluno deve perceber a gradação dos desafios que o rapaz sofre com a situação criada pela entrevistadora. O fato das perguntas diretas também gera um clima de pressão no candidato, o que também pode ser considerado pelo leitor. Aqui será preciso construir sentido a partir do contexto da entrevista de trabalho para que a interpretação adequada seja alcançada.

4. Por que o candidato pergunta se a entrevistadora havia realmente gostado dele?(D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão a expressão irônica do candidato sugere um grau de exaustão, a impossibilidade de se resolver o problema. Aqui o leitor deve observar que a palavra realmente confere um tom de dúvida por parte do rapaz, uma vez que a entrevistadora disse que “até que havia gostado dele” e depois o pressiona com uma série de situações gradativamente desafiadoras. Aqui a ironia colabora na produção da conclusão no contexto da entrevista.

5. Qual o significado da expressão usada para dar título à crônica? Em que ela se relaciona com o texto? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá perceber o sentido figurado da expressão amigo da onça que é muito utilizada para caracterizar falsos amigos. O sentido será elaborado a partir de elementos do (co)texto e do contexto. As perguntas que a entrevistadora faz ao rapaz, mesmo depois de ter mencionado uma possibilidade de simpatia por ele apontam para o significado de “amigo da onça”. O fato de se sugerir o desafio com uma onça no pantanal e ser uma situação de entrevista de emprego resume a ironia do título “Amigo da onça”. Aqui o registro importante que deve ser feito é da analogia entre uma expressão popular e metafórica para definir situações e contextos.

## **Texto 2:**

### **Alta Velocidade - Edilson Rodrigues Silva**

Já fazia um bom tempo que aquele policial estava de olho naquele motorista apressadinho. Ele pensou:

Amanhã esse cara não vai me escapar. Vou pará-lo e lhe darei uma multa daquelas bem salgadas. O engraçadinho não perde por esperar.

No dia seguinte o policial fez o sinal para que o motorista infrator parasse. O motorista atendeu prontamente e parou o veículo. Sem perder tempo o policial foi logo dizendo:

- hãhã!...hãhã! Bonito heim! Até que enfim nos encontramos. Por acaso o senhor sabia que já faz um bom tempo que eu estava a sua espera.

- Puxa vida seu policial! Sinceramente, sinto muito! Eu juro que eu não sabia, só fiquei sabendo disso há alguns minutos atrás e, como o senhor mesmo viu, eu vim o mais rápido que pude...

### **Questões para análise e reflexão pós-leitura: nível básico – falta de horizonte**

1. As palavras “apressadinho e engraçadinho” apresentam um sentido de inferioridade, de afetividade ou de ironia? Explique. (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve perceber a ironia conferida pelo uso do diminutivo. A relação estabelecida entre o motorista e o guarda se dá por intermédio de uma tentativa de flagrante, o contexto colabora para a caracterização do infrator como um sujeito abusado. As palavras em seu grau diminuído sugerem um tom de indignação do policial em relação ao condutor. Aqui o leitor depreenderá o sentido através de seu conhecimento enciclopédico agregado ao contexto de infração de trânsito estabelecido pelo texto.

2. O que significa a expressão “multa bem salgada”? (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar a metáfora “bem salgada” para designar uma multa com um alto valor. O conhecimento de mundo terá que se articular ao enciclopédico para ativar informações nas esferas de lei e punição, estimulando a elaboração adequada de sentido para esta expressão no contexto de trânsito e infrações cometidas por condutores. Aqui cabe ainda averiguar a possibilidade da palavra bem servir como um intensificador de salgada.

3. O que provoca o humor na crônica? Por quê? (*D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve perceber que o que garante o humor é a sensação de impunidade do condutor que praticava aquela infração há algum tempo e quando foi pego demonstra através de uma ironia sua hipocrisia do motorista e também a tentativa de burlar uma lei de trânsito que podem ser mencionadas pelo leitor como garantia de humor no texto.

4. Pode-se afirmar que o motorista infrator “usa de esperteza” com o policial? Por quê? *(D4- inferir uma informação implícita em um texto).*

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá perceber que sim, o infrator usa de esperteza, uma vez que quer apresentar seu delito como demonstração de importância às leis de trânsito. Justifique desconhecimento prévio da alta velocidade e depois quer legitimá-la como prova de seu arrependimento.

### **Texto 3:**

#### **Mensagem - Moacyr Scliar**

Um Rei mandava cortar a cabeça dos mensageiros que lhe davam más notícias. Desta forma, um processo de seleção se estabeleceu: os inábeis foram sendo progressivamente eliminados, até que restou apenas um mensageiro no país. Tratava-se, como é fácil de imaginar, de um homem que dominava espantosamente bem a arte de dar más notícias. Seu filho morreu – dizia a uma mãe, e a mulher punha-se a entoar cânticos de júbilo: Aleluia, Senhor! Sua casa incendiou, – dizia a um viúvo, que prorrompia em aplausos frenéticos. Ao Rei, o mensageiro anunciou sucessivas derrotas militares, epidemias de peste, catástrofes naturais, destruição de colheitas, miséria e fome; surpreso consigo mesmo, o Rei ouvia sorrindo tais novas. Tão satisfeito ficou com o mensageiro, que o nomeou seu porta-voz oficial. Nesta importante posição, o mensageiro não tardou a granjear a simpatia e o afeto do público. Paralelamente, crescia o ódio contra o monarca; uma rebelião popular acabou por destituí-lo, e o antigo mensageiro foi coroado Rei. A primeira coisa que fez, ao assumir o governo, foi mandar executar todos os candidatos a mensageiro. A começar por aqueles que dominavam a arte de dar más notícias.

## **Questões de análise e reflexão pós-leitura: nível básico para médio – falta de horizonte para horizonte mínimo**

1. Após ler a cônica de Moacyr Scliar, indique um significado para as palavras inábeis, entoar, prorrompia, júbilo, frenéticos, granjear e monarca. Observe o contexto em que elas estão apresentadas. (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão*).

Resposta esperada: nesta questão o aluno é provocado a ampliar seu conhecimento enciclopédico por intermédio da pesquisa de significado das palavras. O contexto norteará a escolha do sinônimo mais adequado para a aplicação da palavra, uma vez que a exploração do sentido denotativo se faz necessária. Inábeis: sem habilidades; entoar: cantar; prorrompia: manifestava; júbilo: grande alegria; frenéticos: agitados; granjear: conquistar; monarca: rei.

2. Qual foi a intenção do “novo” rei em mandar executar todos os candidatos a mensageiros? Com qual “pista” do texto você pode comprovar sua resposta? (*D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve explicar a tática do mensageiro em ser rei para resto da vida, sem ser ameaçado por um outro oportunista. O fragmento do texto que aponta esta intenção é: “A primeira coisa que fez, ao assumir o governo, foi mandar executar todos os candidatos a mensageiro. A começar por aqueles que dominavam a arte de dar más notícias”.

3. No fragmento “...o Rei ouvia sorrindo tais **novas**...”, a palavra em destaque está em seu significado real ou sofreu alguma alteração de sentido? Por quê? (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar que a palavra nova está fora de seu sentido real que significa novidade, fatos agradáveis, já que no texto está atrelada às más notícias contadas pelos mensageiros. Aqui o leitor analisará o sentido denotativo e conotativo da palavra para construir seu sentido apoiado no contexto e não apenas no conhecimento enciclopédico.

4. Qual a relação existente entre o crescimento da simpatia do povo pelo novo mensageiro e a rebelião contra o monarca? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: nesta questão o aluno deve ser provocado a perceber que o mensageiro agia em favor de si próprio com a intenção de deter o poder se tornando rei. Aqui os elementos contextuais devem ativar informações nos espaços mentais ligados ao conhecimento de mundo sobre política e convencimento de um grupo social. Uma oportunidade para explorar as vivências do leitor no papel de cidadão e futuros eleitores.

5. Qual o assunto trabalhado na crônica de Moacyr Scliar? Ele pode ser considerado atual em que aspecto? Explique. (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve analisar a disputa pelo poder, fato que acontece cotidianamente em nossa sociedade. As pessoas são levadas a cometerem crimes em troca de permanecerem no controle de um povo. Aqui o leitor precisará associar o texto ao tempo presente estabelecendo entre os contextos o aspecto do meio em que vive e o que a crônica traz.

#### **Texto 4:**

##### **A Velha Contrabandista – Stanislaw Ponte Preta**

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai!

O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.

### **Questões para análise e reflexão pós-leitura: nível médio para o avançado – horizonte mínimo para máximo**

1. Os diminutivos “velhinha e vovozinha” aplicados na crônica sugerem afetividade ou indiferença? Explique. (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: nesta questão o aluno deverá observar a afetividade do fiscal com relação à figura da velhinha que passava por ele todos os dias. O fato de ela ser uma idosa e

diariamente ter a mesma rotina chama atenção, o que excluiria a possibilidade de indiferença. Os diminutivos sugerem também um tom de cuidado e respeito pela pessoa idosa.

2. Observando o contexto da história narrada, o que significa as palavras “lambreta, alfândega, encabulada, interceptou e contrabandista”? (D3 – *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno será levado à ampliação de seu conhecimento enciclopédico através da anotação dos significados das palavras, lembrando que além do seu conhecimento de mundo poderá contar com o uso do dicionário. Lambreta: veículo motorizado de duas rodas; alfândega: repartição pública responsável por fiscalizar as bagagens; encabulada: envergonhada; interceptou: deteve; contrabandista: muambeiro.

3. Quais pistas do texto apontam para a “esperteza” da velha? (D4- *inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno é levado a considerar as características da personagem contrabandista e comprovar com fragmentos como “o que ela levava no saco era areia.”, “O senhor promete que não "espáia"?” e “É lambreta.” a esperteza da idosa. Aqui há um espaço para a observação do contexto em que a crônica está contada, o que conduz o leitor na percepção das ações praticadas pela velhinha.

4. O quer dizer a expressão “malandro velho”? Ainda pode ser aplicada em contextos atuais? Exemplifique. (D3 – *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*; D4- *inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta resposta o aluno deverá apresentar seu conhecimento de mundo para definir a expressão como um indivíduo esperto, de raciocínio rápido, experiente. Observar que as palavras em seu sentido literal não conferem o significado correto aos vocábulos, uma vez que malandro velho não está ligado à idade e sim à prática bem sucedida da ação. A esperteza se faz pela repetição da malandragem que seria o fato

possuir a intenção de esconder/ camuflar uma situação. Na exemplificação sobre a aplicação nos dias atuais, o leitor deve perceber sua existência e mencionar casos da sociedade em geral ligados aos desvios de valores ou às pessoas que são desconfiadas por terem experiências com indivíduos de comportamentos inadequados.

5. Quem era mais “malandro velho” no final das contas, segundo a leitura da crônica? (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve apontar a velha como mais malandra esperta, devido sua habilidade em contrabandear lambretas usando sacos de areia como disfarce.

6. O que provoca humor no texto lido? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve ser bem direto e identificar como humor o fato de uma velha contrabandear lambretas e enganar o fiscal da alfândega.

7. O que significa a expressão “dentes adquiridos por odontólogos”? (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve ser levado a construir informações nos espaços mentais relacionados a dentistas. O uso de dicionário para o apoio ao conhecimento de mundo pode ser um bom auxílio para que ele refine sua compreensão sobre a expressão e diga que se refere à dentadura. Vale orientar sobre o uso da expressão para suavizar o fato da velha ter perdido seus dentes e colocado uma prótese.

8. Quando a velhinha diz “o senhor promete que não **espáia**”, a palavra em destaque está escrita da maneira como é falada por ela. O que isto revela sobre a personagem? (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar as variantes da língua e considerar que o coloquialismo da palavra revela a simplicidade da velha contrabandista e sua distancia da norma padrão da língua. Aqui vale pensar na marca da oralidade como elemento dinamizador e construtor do humor no texto.

### **Texto 5:**

#### **O velho, o menino e a mulinha – Monteiro Lobato**

O velho chamou o filho e disse:

\_\_ Vá ao pasto, pegue a mulinha e apronte-se para irmos à cidade, que quero vendê-la.

O menino foi e trouxe a mula. Passou-lhe a raspadeira, escovou-a e partiram os dois a pé, puxando-a pelo cabresto. Queriam que ela chegasse descansada para melhor impressionar os compradores.

De repente:

\_\_ Esta é boa! \_\_ exclamou um visitante ao avistá-los. – O animal vazio e o pobre velho a pé! Que despropósito! Será promessa, penitência ou caduquice?

E lá se foi, a rir.

O velho achou que o viajante tinha razão e ordenou ao menino:

\_\_ Puxa a mula, meu filho! Eu vou montado e assim tapo a boca do mundo.

Tapar a boca do mundo, que bobagem! O velho compreendeu isso logo adiante, ao passar por um bando de lavadeiras ocupadas em bater roupa num córrego.

\_\_ Que graça! – exclamaram elas. – O marmanjão montado com todo o sossego e o pobre do menino a pé... Há cada pai malvado por este mundo de Cristo... Credo!...

O velho danou-se e, sem dizer palavra, fez sinal ao filho para que subisse `a garupa.

\_\_ Quero só ver o que dizem agora...

Viu logo. O Izé Biriba, estafeta do correio, cruzou com eles e exclamou:

\_\_ Que idiotas! Querem vender o animal e montam os dois de uma vez... Assim, meu velho, o que chega à cidade não é mais a mulinha; é a sobra da mulinha..

\_\_ Ele tem toda razão, meu filho; precisamos não judiar do animal. Eu apeio e você, que é levezinho, vai montado.

Assim fizeram, e caminharam em paz um quilômetro, até o encontro dum sujeito que tirou o chapéu e saudou o pequeno respeitosamente.

\_\_ Bom dia, príncipe!

\_\_ Por que príncipe? – indagou o menino.

\_\_ É boa! Porque só príncipes andam assim de lacaio à rédea...

\_\_ Lacaio, eu? – esbravejou o velho. – Que desaforo! Desce, desce, meu filho e carreguemos o burro às costas. Talvez isso contente o mundo...

Nem assim. Um grupo de rapazes, vendo estranha cavalgada, acudiu em tumulto com vaías:

\_\_ Hu! Hu! Olha a trempe de três burros, dois de dois pés e um de quatro! Resta saber qual dos três é o mais burro...

\_\_ Sou eu! – replicou o velho, arriando a carga. – Sou eu, porque venho há uma hora fazendo não que quero mas o que quer o mundo. Daqui em diante, porém, farei o que manda a consciência, pouco me importando que o mundo concorde ou não. Já que vi que morre doido quem procura contentar toda gente...

### **Questões para análise e reflexão pós-leitura: nível médio para o avançado – horizonte mínimo para máximo**

1. Após a leitura do texto de Monteiro Lobato, indique o significado das palavras “impressionar, despropósito, penitência, caduquice, marmanjão, estafeta, lacáio e trempe”.  
(D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve utilizar o contexto para ampliar seu conhecimento enciclopédico. O uso do dicionário precisa ser indicado como apoio à construção do significado. Impressionar: marcar; despropósito: destempero; penitência: castigo; caduquice: loucura; marmanjo: homem adulto; estafeta: entregador de telegramas; lacáio: criado; trempe: tripé para painéis.

2. O aumentativo “marmanjão” aplicado no texto tem um sentido favorável à personagem? Explique. (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve refletir sobre o sentido desfavorável e de indignação trazido pelo aumentativo ão, porque faz menção ao pai que, segundo as lavadeiras, estaria maltratando o filho durante o caminho fazendo-o andar enquanto ele monta a mula. Aqui deve ser considerado que nem sempre quando a palavra é aplicada em seu grau aumentado revela algo positivo ou grandioso sobre o ser a que se refere; o que determina o valor é o contexto em que será usada.

3. Por que o velho muda tantas vezes a posição dos viajantes durante a caminhada? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar que o velho muda de acordo com as pressões sociais que sofre. Aqui é importante considerar o a história como uma forma de ensinar, de transmitir uma mensagem que estimule a reflexão sobre a postura das pessoas diante dos apelos do meio que as cercam.

4. O que confirma o fato de que as pessoas observam o comportamento dos outros? Explique com passagens do texto. (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve voltar às passagens do texto em que as pessoas observam e criticam o comportamento do velho segundo suas percepções, julgam pela aparência dos fatos. O leitor pode recorrer á passagens como: “\_\_ Esta é boa! \_\_ exclamou um visitante ao avistá-los. – O animal vazio e o pobre velho a pé! Que despropósito! Será promessa, penitência ou caduquice?”, “\_\_ Que graça! – exclamaram elas. – O marmanjão montado com todo o sossego e o pobre do menino a pé... Há cada pai malvado por este mundo de Cristo... Credo!...”, ou “Um grupo de rapazes, vendo estranha cavalgada, acudiu em tumulto com vaias:” para comprovar o comportamento das personagens do texto.

5. O velho pode ser considerado arrogante? O que no texto confirma sua resposta? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve perceber que apesar do velho tentar se adequar aos comentários dos outros durante a viagem não simboliza humildade e sim uma tentativa de não ser alvo de falatório. A arrogância está na busca por aparências, em não querer ser alvo de críticas, mas que no fundo não garante liberdade. Elementos do texto como: “Eu vou montado e assim tapo a boca do mundo.” e “\_\_ Quero só ver o que dizem agora...” podem ser usados como exemplificadores da resposta dada.

6. Por que o velho afirma “Já que vi que morre doido quem procura contentar toda gente...”? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve considerar a impossibilidade de querer agradar a todos.

7. Na crônica lida pode-se considerar que há um ensinamento? Qual? Em que ele é útil nos dias de hoje? (D4- inferir uma informação implícita em um texto).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar a moral da história, o ensinamento proposto em que o velho conclui que não há como agradar a todos, que por mais correto que se faça sempre haverá julgamentos por parte de alguém e que os indivíduos são avaliados por suas ações.

## **Texto 6:**

### **A bola – Luis Fernando Veríssimo**

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

-Como é que liga? –perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

-Não precisa manual de instrução?

-O que é que ela faz?

-Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

-Quê?

-Controla,chuta...

-Ah, então é uma bola.

-Claro que é uma bola.

-Uma bola,bola.Uma bola mesmo.

-Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monsters Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse “Legal” mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a

nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

**Questões para análise e reflexão pós-leitura: nível médio para o avançado – horizonte mínimo para máximo**

1. Após ler a crônica de Veríssimo fale sobre o assunto dela. Você considera importante tratar sobre ele? Por quê? *(D4- inferir uma informação implícita em um texto).*

Resposta esperada: Nesta questão o aluno é levado a expressar sua opinião sobre o assunto do texto. Independente dela, ela precisará identificar a diferença dos costumes das pessoas de acordo com a época como assunto do texto. Para defender seu ponto de vista deverá construir sentidos a partir de seu conhecimento de mundo e com informações dos espaços mentais ligados a valores e educação.

2. Durante a leitura do texto pode-se perceber um saudosismo em uma das personagens. Quem é esta personagem e por que ela sente saudade? *(D4- inferir uma informação implícita em um texto)*

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá reconhecer o pai como a personagem que apresenta saudades da época de sua infância e das brincadeiras que aproximavam as pessoas. Para que o leitor seja levado a esta percepção ele precisará ativar seus conhecimentos sobre brincadeiras, tempo histórico, valores diferentes entre as gerações.

3. O pai considera o tempo dele melhor em que sentido? Explique. *(D4- inferir uma informação implícita em um texto).*

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar a qualidade do relacionamento entre as pessoas que brincando estavam próximas. O fato de o menino ficar o tempo todo voltado para um jogo e uma máquina o deixa distante do mundo. Aqui o leitor precisa considerar a diferença entre os tempos e que a tecnologia também tem suas desvantagens.

4. A presença do discurso direto no texto enfatiza o quê? (*D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deve observar que a presença do discurso direto enfatiza a vontade do pai em conversar com o filho, reviver seus tempos de menino. A objetividade das falas aponta para o desinteresse da criança pelo assunto, apesar de estar envolvido também com um jogo de futebol. Aqui o leitor é levado a considerar a importância do uso do discurso para construir sentido de distância e frieza entre pai e filho no contexto da crônica.

5. A palavra “legal” apresentada algumas vezes no texto possui qual significado? (*D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno recorrerá ao seu conhecimento de mundo para indicar o descaso do filho com relação ao presente do pai. Legal poderia significar bacana, interessante, mas em um contexto de pouco entusiasmo por parte do personagem. Aqui o leitor utiliza seu conhecimento enciclopédico agregado ao de mundo para atingir os espaços mentais que darão a conotação adequada para a aplicação da palavra.

6. O que o fragmento “...O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro...”, traduz sobre o sentimento do pai. Explique. (*D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno utilizará as informações do fragmento para confirmar a afirmação de que a personagem do pai sentia saudade de sua época. O fato de ele querer sentir e lembrar o cheiro do couro são pistas que auxiliam ao leitor na percepção da distância de um tempo que já foi e não volta mais.

7. O que o comportamento do filho revela sobre a vida atual? Explique. (*D4- inferir uma informação implícita em um texto*).

Resposta esperada: Nesta questão o aluno deverá afirmar que o filho representa as crianças de hoje que estão mais apegadas ao meio virtual e esquecem dos valores de convivência e das brincadeiras saudáveis que aproximavam pessoas. Aqui o leitor contará com o seu conhecimento de mundo para construir o sentido do texto.

## 6 PROJETO DE LETRAMENTO: MALA DE VIAGEM

Público alvo:

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e suas famílias.

Tempo de duração:

Um ano letivo (de fevereiro a dezembro)

### 1. Justificativa:

Considerando o ambiente escolar em que trabalho e a necessidade de se estimular o hábito diário de leitura nos alunos é que proponho o presente projeto de letramento, intitulado Mala de Viagem. Como o corpo discente é composto por membros oriundos de diversas comunidades na zona rural e para estudar faz uso de transporte, aproveitei a oportunidade do deslocamento cotidiano deles e organizei uma rotina de leituras, extensiva também às famílias.

Quando se une forças com os responsáveis o trabalho flui de uma maneira mais eficiente. A prática da leitura em casa faz-se fundamental para o amadurecimento do aluno enquanto leitor. Muitas vezes não há oportunidade, tão pouco acesso ao universo letrado dos livros, sendo assim, é papel da escola e do professor suprir esta demanda, uma vez que auxiliará profundamente em sua prática docente.

O simples fato de organizar uma mala com livros e texto do gênero crônica e emprestá-la para que o educando leia em casa, com seus responsáveis, parentes e amigos já produz um movimento favorável de inserção dos indivíduos no mundo da leitura. É uma estratégia de letramento rica e estimulante capaz de integrar e direcionar o hábito diário com os livros, o que proporciona experiências com a aquisição e construção coletiva de sentidos dos textos.

### 1. Objetivos Gerais e específicos:

- Estimular a leitura como atividade no cotidiano do aluno;
- Manter o aluno no universo letrado;
- Proporcionar ao aluno e a sua família contato com leitura do gênero textual crônica;
- Estimular o processo de realização de inferências.

- Oportunizar o amadurecimento do aluno enquanto leitor.

## **2. Culminância:**

Neste projeto de letramento a culminância acontece semanalmente, quando o aluno entrega a mala para o próximo viajante. No momento da troca há registro sobre a experiência dele e de sua família com a bagagem especial. Os relatos podem ser gravados pelos alunos em suas casas com seus pais e na sala de aula na apresentação para a turma. Após a mala percorrer todas as casas, os textos são trocados, também é importante aceitar indicações enviadas pelos responsáveis ou pelas crianças, o que dinamiza ainda mais a atividade. Atividades complementares como rodas de leitura, passeios ou lanches literários contribuem para enriquecer a rotina com os livros.

## **3. Metodologia:**

Este projeto apesar de parecer simples, o cuidado com a escolha do material faz toda diferença. Escolher uma “mala bacana” ou criá-la com a turma caracteriza bastante a proposta. Os livros e textos devem obedecer um critério de faixa etária ou interesse da turma e sempre oferecer livros e textos ligados ao gênero textual trabalhado, no caso, crônicas.

Feita a seleção e organização da bagagem, elaborar o guia de viagem com os termos a ser seguido sobre a rotina diária de leitura, o cuidado com o material e os registros dos relatos das experiências com os textos. Após este preparo, escolher o primeiro viajante e entregar a mala.

Passada uma semana, a mala deve ser entregue na sala para outra saída. Importante registrar a experiência e fazê-la oralmente diante da turma para promover socialização entre os alunos e a conversa natural sobre textos. A cada volta de viagem a atividade adquire novas proporções e o estímulo deve ser mantido com a curiosidade e ansiedade dos alunos em serem os próximos viajantes.

## **4. Avaliação:**

A avaliação da atividade pode ser feita mediante os registros dos alunos em sala ou pode ser proposto que eles filmem com o celular ou qualquer outro aparato tecnológico a

experiência em sua casa. Sempre compartilhar os resultados com a turma toda. Também é importante produzir atividades de leitura em sala que tenham os textos contidos na mala de viagem.

#### **5. Atividades desenvolvidas:**

A cada troca de bagagem são realizadas rodas de leitura com as apresentações dos alunos para outras turmas da escola e lanches literários com os responsáveis para troca das experiências e estímulo da leitura diária nas casas. Nestas ocasiões, geralmente uma vez por bimestre, vale todo tipo de tarefa: contação de causos e histórias, teatros, sarau, festival, amigo oculto de textos, trilhas, exposição, enfim, tudo que comprove que a leitura pode sim ser uma opção.

## **6 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS**

As análises da aplicação da intervenção pedagógica realizada com o estudo de algumas crônicas far-se-ão por meio de quadros com a exposição da metodologia aplicada na elaboração das questões e sequencialmente uma tabela com o resultado obtido pela turma de 20 alunos de acordo com os seus acertos em cada item proposto. A metodologia condensa três questões norteadoras para a confecção e reflexão de cada item, sendo eles: qual o problema traz para o aluno, quando se identifica a dificuldade dos alunos e se problematiza em forma de item; que relação o aluno deve estabelecer, quando delimito as relações dos conteúdos ensinados que deverão ser ativados para a solução de cada item; e, qual o conceito desenvolvido com o aluno, quando se reflete sobre a prática realizada em sala de aula sobre os conceitos referentes aos procedimentos de leitura e realização das inferências. As três perguntas levantadas estiveram presentes em todas as etapas da elaboração das sequências didáticas sugeridas na pesquisa e serviram com ponto de reflexão para a adequação da prática pedagógica.

**Quadro 4: Análise do texto 1, O amigo da onça, usado para aplicação de sequência didática para ruptura e acomodação entre o nível básico e médio de realização de inferência. (continua)**

<b>Texto/ nível</b>	<b>Metodologia</b>		
<b>T. 1: O amigo da onça – nível básico</b>	<b>Qual problema traz para o aluno?</b>	<b>Que relações o aluno deve estabelecer?</b>	<b>Qual o conceito desenvolvido com o aluno?</b>
<b>Questão 1</b>	Atribuição de significado a uma expressão.	O significado da preposição e o contexto aplicado	Conhecimento enciclopédico e espaços mentais.
<b>Questão 2</b>	Relação entre a expressão e o contexto.	Relação entre a denotação e a conotação no contexto.	Conhecimento enciclopédico e ativação de frames (entrevista)
<b>Questão 3</b>	Percepção da gradação como desafio.	Relação entre o (co) texto e o contexto.	Ampliação do conhecimento de mundo
<b>Questão 4</b>	Percepção da ironia do candidato	Relação entre a gradação do contexto ao sentido de pressão profissional.	Desenvolvimento de sentido a partir de construções imagéticas.
<b>Questão 5</b>	Associação de título ao texto	Estabelecimento de sentido figurado como construtor de sentido ao texto.	Trabalho com conotação e metáfora.

**Tabela 6: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 1 Amigo da Onça.**

Rendimento parcial na proposta de intervenção: texto 1 – nível básico (20 alunos)					
<b>Análise</b>	<b>Ques tão 1</b>	<b>Ques tão 2</b>	<b>Ques tão 3</b>	<b>Ques tão 4</b>	<b>Ques tão 5</b>
Qual problema traz para o aluno?	20/20	16/20	20/20	03/20	13/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	13/20	11/20	15/20	07/20	08/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	07/20	20/20	20/20	13/20	11/20

Quadro 5: Análise do texto 2, Alta velocidade.

<b>T. 2: Alta velocidade – nível básico</b>	<b>Qual problema traz para o aluno?</b>	<b>Que relações o aluno deve estabelecer?</b>	<b>Qual o conceito desenvolvido com o aluno?</b>
<b>Questão 1</b>	Associação do valor semântico ao diminutivo	Relacionar o significado do diminutivo com o texto a partir de seu contexto.	Conhecimento enciclopédico e produção de sentido a partir do contexto.
<b>Questão 2</b>	Caracterização de um fato pelo uso do sentido figurado.	Relação entre metáfora e o contexto da crônica.	Percepção de uso de intensificadores – subjetividade.
<b>Questão 3</b>	Identificação de elementos que provocam humor no texto.	Relacionar os conceitos de hipocrisia e impunidade.	Construção de sentido a partir de situações imagéticas.
<b>Questão 4</b>	Percepção da esperteza da personagem.	Relação entre o conhecimento de leis e infrações.	Construção de contexto a partir de esquemas imagéticos (leis).

**Tabela 7: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 2, Alta velocidade.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 2– nível básico (20 alunos)				
<b>Análise</b>	<b>Questão 1</b>	<b>Questão 2</b>	<b>Questão 3</b>	<b>Questão 4</b>
Qual problema traz para o aluno?	15/20	20/20	13/20	20/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	15/20	20/20	09/20	20/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	15/20	20/20	11/20	18/20

**Quadro 6: Análise do texto 3, Mensagem, usado para aplicação de sequência didática para ruptura e acomodação entre o nível básico e médio de realização de inferência.**

Texto/ nível	Metodologia		
T. 3: Mensagem – nível médio	Qual problema traz para o aluno?	Que relações o aluno deve estabelecer?	Qual o conceito desenvolvido com o aluno?
<b>Questão 1</b>	Ampliação do conhecimento enciclopédico	Relação entre o sentido denotativo da palavra e o contexto	Conhecimento de mundo e sentido do contexto.
<b>Questão 2</b>	Percepção da intenção do mensageiro.	Relação entre os elementos do (co) texto e contexto.	Uso do (co) texto como apoio à construção do significado.
<b>Questão 3</b>	Percepção de sentido de uma palavra pelo contexto.	Relação entre o conhecimento enciclopédico e o contexto da palavra.	O significado construído através do contexto.
<b>Questão 4</b>	Identificação da estratégia de tomada de poder.	Relação entre as situações imagéticas de poder no contexto.	O uso de situações imagéticas para construir sentido.
<b>Questão 5</b>	Identificação do assunto do texto.	Relacionar o contexto figurado ao real.	O uso de imagens para ampliar conhecimento de mundo.

**Tabela 8: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 3, Mensagem.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 3 – nível médio (20 alunos)					
<b>Análise</b>	<b>Questão 1</b>	<b>Questão 2</b>	<b>Questão 3</b>	<b>Questão 4</b>	<b>Questão 5</b>
Qual problema traz para o aluno?	20/20	09/20	16/20	05/20	07/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	18/20	08/20	17/20	05/20	06/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	18/20	08/20	10/20	05/20	10/20

**Quadro 7: Análise do texto 4, A velha contrabandista, p. 63, usado para aplicação de sequência didática para ruptura e acomodação entre o nível médio e avançado de realização de inferência.**

<b>Texto/ nível</b>	<b>Metodologia</b>		
<b>T. 4: A velha contrabandista – nível médio</b>	<b>Qual problema traz para o aluno?</b>	<b>Que relações o aluno deve estabelecer?</b>	<b>Qual o conceito desenvolvido com o aluno?</b>
<b>Questão 1</b>	Atribuição de sentido aos diminutivos.	Relação entre o diminutivo e as características das personagens.	Conhecimento enciclopédico e contexto.
<b>Questão 2</b>	Ampliação do conhecimento enciclopédico	Relação entre o sentido denotativo da palavra e o contexto	Construção de sentido a partir do conhecimento enciclopédico.
<b>Questão 3</b>	Identificação da esperteza da velha.	Relacionar o sentido literal da palavra ao contexto do texto.	Uso de situações imagéticas para sentido do contexto.
<b>Questão 4</b>	Percepção de sentido de uma palavra pelo contexto.	Relação entre o conhecimento enciclopédico e o contexto da palavra.	O significado construído através do contexto.
<b>Questão 5</b>	Atribuição de sentido a expressão através do contexto.	Relação das palavras às características do contexto.	Uso de situações imagéticas para a construção de sentido.
<b>Questão 6</b>	Identificação de elementos que provocam humor no texto.	Relacionar os conceitos experiência e malandragem.	Construção de sentido a partir de situações imagéticas.
<b>Questão 7</b>	Percepção de sentido de uma palavra pelo contexto.	Relação entre o conhecimento enciclopédico e o contexto da palavra.	O significado construído através do contexto.
<b>Questão 8</b>	Identificação do coloquialismo no texto.	Relação entre o uso da oralidade e o sentido do contexto.	Uso de situações do contexto linguístico e social para construção de sentido.

**Tabela 9: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 4, A velha contrabandista.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 4 – nível médio (20 alunos)				
<b>Análise</b>	<b>Questão 1</b>	<b>Questão 2</b>	<b>Questão 3</b>	<b>Questão 4</b>
Qual problema traz para o aluno?	17/20	20/20	14/20	12/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	14/20	20/20	13/20	13/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	14/20	17/20	13/20	15/20

**Tabela 10: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 4, A velha contrabandista.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 4 – nível médio (20 alunos)				
<b>Análise</b>	<b>Questão 5</b>	<b>Questão 6</b>	<b>Questão 7</b>	<b>Questão 8</b>
Qual problema traz para o aluno?	13/20	17/20	18/20	20/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	10/20	17/20	12/20	20/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	10/20	17/20	12/20	20/20

**Quadro 8: Análise do texto 5, O velho, o menino e a mulinha, usado para aplicação de sequência didática para ruptura e acomodação entre o nível médio e avançado de realização de inferência (continua).**

Texto/ nível	Metodologia		
T. 5: O velho, o menino e a mulinha – nível médio	Qual problema traz para o aluno?	Que relações o aluno deve estabelecer?	Qual o conceito desenvolvido com o aluno?
<b>Questão 1</b>	Ampliação do conhecimento enciclopédico	Relação entre o sentido denotativo da palavra e o contexto	Construção de sentido a partir do conhecimento enciclopédico.
<b>Questão 2</b>	Atribuição de sentido aos aumentativos.	Relação entre o aumentativo e a característica da personagem.	Conhecimento enciclopédico e contexto.
<b>Questão 3</b>	Identificação da pressão social vivida pelo velho.	Relação entre as situações imagéticas e a moral da história.	O uso de situações imagéticas na construção de sentido.
<b>Questão 4</b>	Identificação das personagens como tipos sociais.	Relação entre os enunciadores e seus discursos.	O uso de vários discursos de enunciadores para atribuição de sentido.
<b>Questão 5</b>	Identificação da arrogância do velho.	Relação entre o discurso do velho e suas ações.	O uso da mesclagem conceptual para construção de sentido (simplicidade/arrogância – velho)

<b>Questão 6</b>	Descrição do sentido da afirmação.	Relação entre indivíduo e convivência social.	O conhecimento de mundo como construtor de significado.
<b>Questão 7</b>	Identificação da moral da história.	Relação entre os contextos da crônica e os dias atuais.	O conhecimento de mundo ampliado através das situações imagéticas.

**Tabela 11: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 5, O velho, o menino e a mulinha.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 5 – nível médio (20 alunos)				
<b>Análise</b>	<b>Questão 1</b>	<b>Questão 2</b>	<b>Questão 3</b>	<b>Questão 4</b>
Qual problema traz para o aluno?	17/20	13/20	16/20	16/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	17/20	16/20	16/20	16/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	17/20	15/20	16/20	16/20

**Tabela 12: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 5, O velho, o menino e a mulinha.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 5 – nível médio (20 alunos)			
<b>Análise</b>	<b>Questão 5</b>	<b>Questão 6</b>	<b>Questão 7</b>
Qual problema traz para o aluno?	14/20	17/20	20/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	18/20	17	17
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	12/20	17/20	17/20

**Quadro 9: Análise do texto 6, A bola, usado para aplicação de sequência didática para ruptura e acomodação entre o nível médio e avançado de realização de inferência (continua).**

Texto/ nível	Metodologia		
<b>T. 6: A bola – nível médio</b>	<b>Qual problema traz para o aluno?</b>	<b>Que relações o aluno deve estabelecer?</b>	<b>Qual o conceito desenvolvido com o aluno?</b>
<b>Questão 1</b>	Identificação do assunto do texto.	Relacionar o contexto figurado ao real.	O uso de imagens para ampliar conhecimento de mundo.
<b>Questão 2</b>	Identificação do saudosismo no texto.	Relação entre as figuras das personagens e as diferenças das épocas.	Atribuição de sentido através de situações imagéticas.
<b>Questão 3</b>	Diferenciação entre os tempos.	Relação entre o avanço da tecnologia e o esfriamento das relações.	Atribuição de sentido através de situações imagéticas.
<b>Questão 4</b>	Identificação do discurso direto como elemento promotor de sentido.	Relação entre a objetividade do discurso e a figura das relações.	Atribuição de sentido através de modelo cognitivo idealizado de relação pai e filho.
<b>Questão 5</b>	Identificação do sentido da palavra legal no contexto.	Relacionar o sentido literal da palavra ao contexto do texto.	Uso de situações imagéticas para sentido do contexto.
<b>Questão 6</b>	Identificação do sentimento do pai no contexto do texto	Relação entre um objeto e o que ele pode representar dentro de um contexto.	O uso de objetos para ativação de frames na construção do

			sentido.
<b>Questão 7</b>	Identificação do assunto do texto.	Relacionar o contexto figurado ao real.	O uso de imagens para ampliar conhecimento de mundo.

**Tabela 13: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 6, A bola (continua).**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 6 – nível médio (20 alunos)				
<b>Análise</b>	<b>Questão 1</b>	<b>Questão 2</b>	<b>Questão 3</b>	<b>Questão 4</b>
Qual problema traz para o aluno?	18/20	18/20	15/20	20/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	18/20	18/20	15/20	20/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	18/20	18/20	15/20	20/20

**Tabela 14: Resultado dos acertos obtidos pelos alunos nas questões propostas na sequência didática referente ao texto 6, A bola.**

Rendimento parcial da proposta de intervenção: texto 6 – nível médio (20 alunos)			
<b>Análise</b>	<b>Questão 5</b>	<b>Questão 6</b>	<b>Questão 7</b>
Qual problema traz para o aluno?	20/20	16/20	18/20
Que relações o aluno deve estabelecer?	20/20	18/20	18/20
Qual o conceito desenvolvido com o aluno?	20/20	16/20	18/20

Após aplicação da intervenção pedagógica proposta na pesquisa, retoma-se as três hipóteses para uma comprovação das variáveis sobre a questão central de os alunos no 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Antônio Quirino não fazerem inferências em seus processos de leitura.

A primeira hipótese verificada de que os alunos não faziam inferências, porque não possuíam conhecimento de mundo ou enciclopédico suficiente foi diluída, juntamente com a terceira de que não possuíam o hábito de leitura. As duas possibilidades estavam implicadas com o segundo questionamento sobre a prática docente favorável ao ensino das inferências. O que comprovou o avanço da turma diante da adequação do fazer pedagógico.

Durante todo o ano letivo as aplicações sistêmicas das atividades de leitura na perspectiva da construção interacional dos significados fizeram com que os educandos reagissem satisfatoriamente perante a pesquisa.

No gráfico é possível visualizar as condições processuais do desempenho do 9º ano do Ensino fundamental. No primeiro bimestre, evidencia-se a supremacia da falta de horizonte, no nível básico na produção de inferências feita pelos alunos. Observando os resultados, pode-se atribuir uma lacuna na proposta de intervenção. Os textos para trabalho nas turmas deveriam ser menos densos inicialmente, as atividades também precisariam variar de nível para que houvesse melhor resposta.

Para o cenário do segundo bimestre há uma elevação no índice de rendimentos, entretanto a ruptura entre o horizonte mínimo e máximo não foi alcançada. Apesar de alinhar as atividades com possibilidades de nivelamento, ainda foi insuficiente, porque somente o trato com a leitura nas aulas semanais não produziam tanto crescimento. Neste momento da pesquisa, o censo realizado com a turma norteou uma rotina complementar de leitura para os alunos, já que muitos não mantinham o hábito de ler por falta de material.

A partir deste diagnóstico que impulsionou as intervenções de letramento paralelas à sala de aula, é que se pode chegar ao final do terceiro bimestre com uma perspectiva salutar ao ensino de inferências.

Com o início do quarto bimestre o planejamento estava mais consistente e os progressos eram sentidos pelos alunos que amadureciam a cada texto trabalhado. Uma estratégia didática aplicada foi de solicitar que eles trouxessem crônicas para as questões serem elaboradas para as aulas. Em alguns momentos também foi proposto que

produzisse questões sobre o material lido para os colegas. Mesmo não compondo o formato da pesquisa, é importante registrar esta participação, uma vez que comprova o envolvimento da turma diante da proposta de intervenção.

Então, do primeiro ao terceiro bimestre pode-se afirmar que as três hipóteses eram válidas e estavam implicadas uma na outra, muito embora a que efetivamente se consagra na análise dos resultados é a de que os alunos não faziam inferências porque a prática docente estava inadequada, desfavorável ao ensino de leitura.

Ao final da intervenção repeti o censo realizado no início para confirmar as implicações das hipóteses levantadas no início da pesquisa sobre hábito de leitura, conhecimento prévio do leitor e a prática docente. Ficou constatado que a deficiência na leitura promovida pela falta de material já quase não existia e os alunos modificaram sua postura diante do que consideravam como leitura.

As perguntas que nortearam o censo foram sobre o que era leitura: a) entender e dar sentido ao que se leu; b) decifrar as letras formando palavras e frases; e, sobre possuir ou não material para leitura em casa.

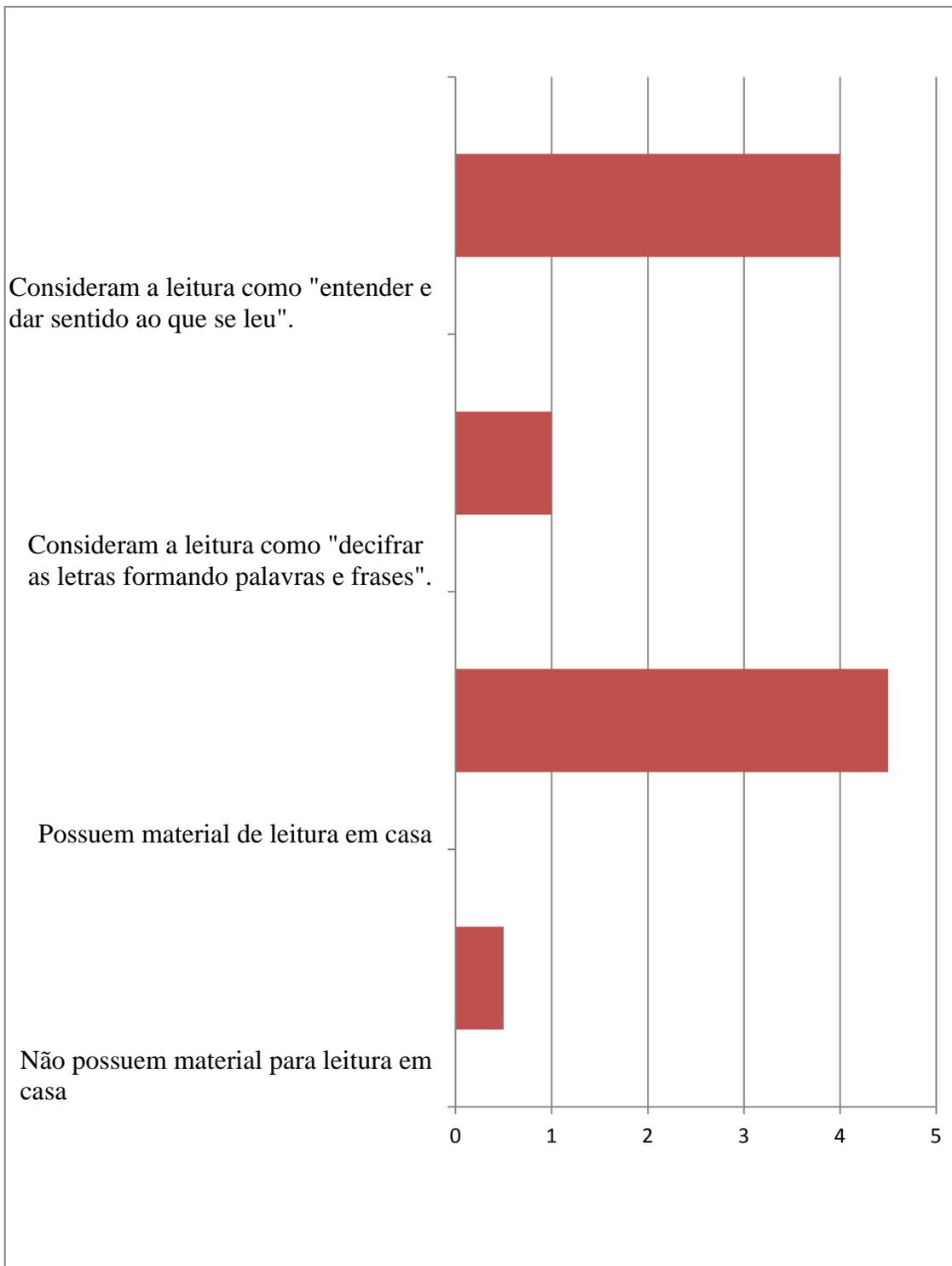
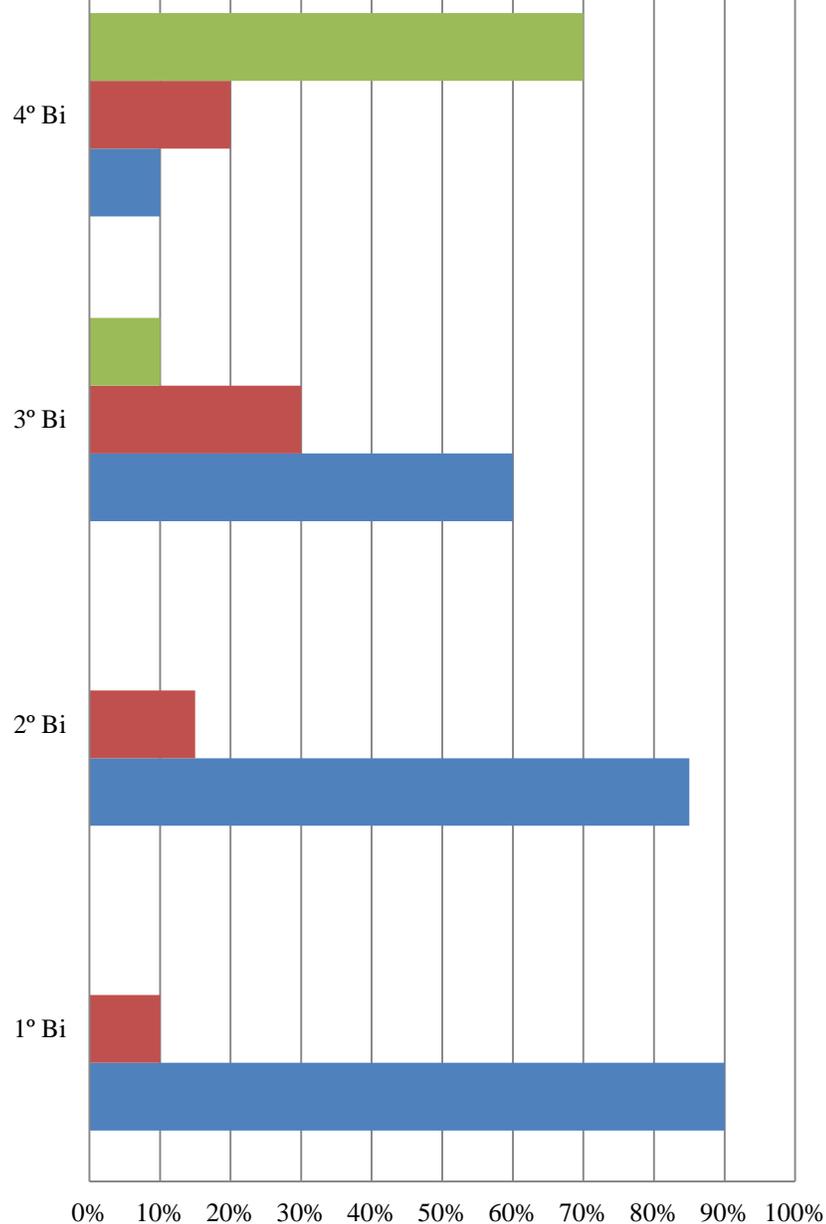


Gráfico 6: representação gráfica do censo inicial repetido no final do período de intervenção pedagógica para averiguação da evolução dos resultados obtidos com a proposta pedagógica da pesquisa.

### Extratificação dos Resultados da Intervenção



	1º Bi	2º Bi	3º Bi	4º Bi
Avançado Horizonte Máximo	0%	0%	10%	70%
Medio Horizonte Mínimo	10%	15%	30%	20%
Básico Falta de Horizonte	90%	85%	60%	10%

Gráfico 7: representação gráfica dos resultados finais da proposta de intervenção sugerida pela pesquisa, aplicada na turma de 9º ano, com 20 alunos, de acordo com os quatro bimestres letivos.

No decorrer da aplicação da intervenção metodológica de atividades baseadas nos gêneros crônicas e contos, no 9º ano do Ensino Fundamental, para aprimorar a produção de inferências dos alunos durante a leitura, verificou-se que o conhecimento de mundo está atrelado intimamente a tal tarefa. Não existe ensino de leitura sem fundamentação e planejamento coerente com a realidade encontrada em cada sala de aula.

Para que haja êxito no trabalho com textos faz-se necessário uma prática voltada para a diversidade das classes e das atividades. Recorrer ao uso dos gêneros, pautar as aulas na valorização do diálogo e proporcionar um espaço de reflexão aproxima o aprendiz do texto, principalmente, se este for estimulado a fazer da leitura um hábito diário.

O ambiente de sala de aula deve gerenciar as múltiplas variáveis do ensino/aprendizagem a fim de que seja estimulante e desafiador ler um texto para se construir novos sentidos individual ou coletivamente. Esta perspectiva requer do professor um papel de mediador na leitura e de agente letrador em seu contexto pedagógico. Amadurecer um leitor se faz mediante um processo longo de ensino com práticas e saberes que convergem dentro de um meio que priorize a leitura, já que em muitas aulas o que menos se faz é ler e trabalhar leitura.

A produção de sentido através de um texto é uma habilidade requerida em qualquer área do conhecimento e na vida do indivíduo a fim de que ele cumpra seu papel de leitor. Adequar as necessidades demandadas pela sociedade e a realidade das salas da rede pública traduz a responsabilidade que deve existir no trato com a leitura durante as aulas.

Alguns equívocos pedagógicos ficaram evidentes no período da pesquisa. O primeiro deles é de que o aluno não gosta de ler. Uma inverdade que oprime o educando em um sub papel de aprendiz. Ele não ler, porque os textos não chegam de maneira assertiva e com uma função pragmática para sua vida social.

Outro aspecto adverso observado foi o de que apenas o professor de português é obrigado a trabalhar com texto. De acordo com as perspectivas dos estudos de gêneros textuais todos utilizam textos em suas aulas para ensinar e assim devem corroborar para o desenvolvimento das competências e habilidades ligadas à leitura.

Ainda uma questão mais institucional que promove o resfriamento da relação livro e leitor é a que condena a maior parte das unidades escolares sem a manutenção de uma biblioteca ou sala de leitura com um profissional capacitado para o trato com projetos de letramento, prática que foi comprovada no processo de intervenção como útil ao ensino das inferências. Um ambiente de leitores favorece a produção de sentidos no momento da leitura.

Por fim, mas não seria a última evidência, uma vez que a pesquisa entende quão inegotável é o assunto, a situação do aprendiz se denota amarrada aos currículos impróprios ao trato com as inferências. O currículo preconizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC, não viabiliza o trabalho com os gêneros textuais em sua essência, já que priorizam a estrutura dos textos e não sua função e aplicabilidade social. Para o aluno a artificialidade desta proposta produz o desinteresse por não encontrarem uma utilidade prática nas aulas ministradas.

Resumidamente, há variáveis divergentes que operam juntas ao papel do mediador de leitura. Aspectos intrínsecos ligados ao fazer docente, à escola, ao aluno e ao currículo e que apesar de atuarem na dinâmica de sala de aula não podem ser determinantes como fatores da dificuldade em se realizar inferências.

Retomando o problema motivador da pesquisa que foi o porquê dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Antônio Quirino – CEAQ, não conseguirem produzir sentido a partir dos textos lidos, comprovou-se que a solução estava na adequação da prática pedagógica.

Para se chegar a esta conclusão todas as hipóteses levantadas foram levadas em consideração. A obviedade delas traduz o caráter da desarticulação entre o que se ensina e o que, de fato, se pretende ensinar. Ao averiguar se o aluno não produzia sentido em suas leituras por falta do hábito de ler, o entrave detectado pela carência da oferta de livros ou outros materiais de leitura, impulsionou a criação de projetos de letramentos para a manutenção do contato entre leitor e texto. O mito de que não se gosta de ler foi derrubado.

Na observação da prática docente inadequada ao ensino das inferências foi o ponto determinante da conclusão, uma vez que com a intervenção pedagógica proposta e a

remodelagem de toda didática os resultados obtidos foram positivos. Logo, descobriu-se que os alunos da turma de 9º ano da já referida unidade escolar não produziam inferências em suas leituras, porque a prática docente estava inadequada. O mito de que o docente sempre sabe o que faz também foi derrubado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a base do trabalho docente deve ser as atividades de leitura e compreensão, a partir das quais se estabelece o aprendizado.

Baseado nos resultados do PISA (*Programme for International Students Assessment*) e do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), constata-se que os alunos brasileiros não compreendem o que leem. Estas avaliações baseiam-se na competência dos estudantes em leitura (QUEIROZ, 2012).

Esta competência só será alcançada, em muitos casos, a partir da mediação docente. No processo de compreensão, é necessário que o professor-mediador construa andaimes (BORTONI-RICARDO, 2010), auxílios para que o aluno alcance a compreensão de um texto. Não é suficiente a disponibilização de livros; é necessária a criação de espaços, oportunidades e atividades que aproximem o aluno do objeto de leitura.

Neste processo de mediação, é necessário um planejamento que leve em conta o diagnóstico feito referente ao grau de letramento dos alunos; não devemos mais forçar leitores inexperientes a leituras que não correspondem a sua realidade com uma língua que não pertence a sua época, em busca de uma língua pura que, na prática, não tem utilidade. É necessário que o professor-mediador tenha uma experiência leitora que influenciará na formação de novos leitores. Sem planejamento, sem experiência de leitura, o professor pode até despertar no aluno verdadeira aversão à leitura.

É importante que o professor escolha cuidadosamente a leitura que será apresentada ao aluno. Ele deve antecipar as dificuldades que o aluno terá na compreensão da leitura. A partir destas constatações, o professor providenciará os recursos necessários para a superação das dificuldades que poderão ser enfrentadas pelos alunos. Esse trabalho anterior às atividades em sala de aula faz com que o encontro com a leitura se torne mais fácil e produtivo.

Na escolha da leitura, o professor deve levar em consideração que ela precisa ser desafiadora. Os textos não devem ser conhecidos, mas devem tratar de temas conhecidos previamente pelos alunos. Estes conhecimentos devem ser valorizados e subsídios devem ser oferecidos para que estes conhecimentos se ampliem. Em muitos casos, o aluno possui poucas referências que poderiam possibilitar a compreensão do texto. Ele pode não ser capaz sozinho de fazer as devidas inferências dada a sua pouca bagagem cultural. Daí a necessidade de um trabalho planejado de mediação.

A princípio, o professor pode se ater aos textos multimodais (KLEIMAN, 2002), textos que apresentam diferentes linguagens como a linguagem musical, dramática, verbal e não-verbal. Estes textos tendem a despertar maior interesse nos leitores iniciantes, especialmente aqueles que advêm de ambientes de pouco letramento.

Faz parte da ação de ler a elaboração de hipótese, previsões a partir de elementos textuais como título e ilustrações; e também a partir das experiências trazidas pelo leitor. Este processo é considerado bem sucedido à medida que o leitor alcance, em seu próprio ritmo, a compreensão do texto. O processo é abortado no momento em que o professor apressado, despreparado ou sem compromisso adianta a compreensão do texto que está sendo trabalhado. Dessa forma, não se formam leitores competentes porque não se trabalha no aluno a sua compreensão leitora.

Ao ler um texto, o aluno precisa entender que todo texto escrito é parte de um ato de comunicação, embora não haja a interação direta entre emissor e receptor. Neste ato de comunicação, sem o apoio dos recursos da língua oral, tais como gestos, entonação, situação; é necessária maior atenção às pistas que apontam para o lugar, o tempo e outros elementos em que o texto está inserido e a que o texto se refere. O aluno precisa ultrapassar a visão de que ler é decodificar palavras alienadas de um contexto comunicacional. Ele precisa ser treinado a procurar em cada texto os fatores que compõem a situação de produção do texto, tais como o suporte, o gênero, a finalidade e outros. Este processo leva em conta conhecimentos prévios que devem ser trabalhados antecipadamente ou, nas primeiras vezes, no decorrer do trabalho com o texto.

Na dinâmica do trabalho com o texto, o professor deve permitir interrupções, apresentação de dúvidas, inferências por parte da turma para que se estabeleça um debate sem competição. Nestes momentos, o professor-mediador incentiva, ouvindo e levantando questões para que a turma reflita. Nesta dinâmica, o momento que se dá após o fim da leitura é muito importante para despertar nos alunos o gosto pela atividade. É o momento em que todos conversam sobre o texto, manifestando suas impressões e opiniões. É o momento, também, em que o professor constata se os objetivos da leitura foram alcançados.

O momento pós-leitura pode ser utilizado também para atividades referentes ao texto trabalhado. Essas atividades podem fazer parte da avaliação do professor. Devem ficar muito claros os elementos que compõem uma leitura bem sucedida. São eles: capacidade de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, ter uma percepção crítica do texto e recontar o que leu (BORTONI-RICARDO, 2010). O planejamento desta etapa da pós-leitura pode ter a participação dos alunos. O mais importante é eles tenham a oportunidade de refletir a respeito do que leram, considerando o que o professor e os colegas falaram.

Nesta interação professor-aluno-objeto, aluno-aluno-objeto; acontece o conhecimento sempre mediado pela linguagem (BORTONI-RICARDO, 2010). É o que Vigótski (2001) aponta como sendo a capacidade de um sujeito aprender a partir da interação com outro sujeito mais experiente. O que não deve ocorrer é que o aluno não seja considerado sujeito ativo neste processo. Deve-se tratar o aluno como um sujeito que possui um discurso, que realiza práticas sociais utilizando a língua muito antes de adentrar os limites da escola. O professor-mediador partirá dos conhecimentos consolidados em seus alunos para o trabalho com os conhecimentos ainda não consolidados. Um caminho para planejar este tipo de trabalho com o texto é partir da finalidade do texto, ou seja, do gênero a ser trabalhado. Na escolha do gênero, leva-se em consideração a idade e o papel social dos alunos. Desta forma, o trabalho é mais prazeroso e produtivo. Além disso, dá para o aluno a impressão de utilidade na compreensão do texto.

O objetivo das atividades de leitura em sala de aula deve ser o de municiar os alunos de autonomia na compreensão de textos que podem ser utilizados para divertir, emocionar, ampliar o conhecimento e, para tal, é necessário que o professor se entenda como agente de

ensino capaz de desenvolver a cidadania plena em seus alunos, à medida que estes se tornem aptos a compreender, desenvolver a criticidade e, sobretudo, capazes de aplicar o seu conhecimento ao seu cotidiano. Neste processo, o planejamento das etapas realizadas no processo ensino/aprendizagem deve ser consciente e metódico, de forma sistemática visando um desenvolvimento pleno das habilidades essenciais ao processo de aprendizagem.

Para que este trabalho pedagógico torne-se comum nas escolas brasileiras, faz-se necessário uma reformulação nos cursos de formação de professores. Estes (cursos) não devem mais ser uma complementação dos ensinamentos não adquiridos no ensino médio, mas devem possuir um currículo de capacitação teórica e reflexiva que possibilite ao professor lidar com a heterogeneidade presente na sala de aula. Cabe à universidade produzir uma reformulação no ensino da língua que ultrapasse ao mecanismo de transmissão de regras da língua culta.

Quando falamos em universidade, pensamos em um espaço rico em reflexões e discussões profundas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Um indivíduo que deseja ser professor nos dias atuais precisa estar preparado para lidar com as diferenças existentes em sala de aula. Não se trata apenas de alunos com defasagem de conteúdo, dificuldade de aprendizagem ou portador de uma necessidade especial; trata-se, principalmente, das particularidades sociais que cada um carrega consigo e que deságuam na escola.

As diferenças precisam ser levadas em consideração em todos os momentos da prática docente, desde os estudos para aprimorar a didática utilizada até a preparação dos programas de estudo, sobretudo os que envolvem a leitura. Já não é mais o bastante pedir livros e cobrá-los em trabalhos paralelos, urge a aplicação das competências leitoras e o desenvolvimento de habilidades que promovam o ser à liberdade de compreensão, interpretação, reflexão e decisão.

O poder da leitura sobre a vida de uma pessoa tem que ser revelado gradativamente no ensino de sala de aula. Se a heterogeneidade que encontramos nos alunos for vista como barreira, certamente, estaremos condenados ao fracasso. Agora, se esta mesma questão for concebida como diversidade e as diferenças forem respeitadas e contempladas dentro de um

planejamento que vise às possibilidades, a chance de melhorar a qualidade da prática docente aumenta consideravelmente.

Gerenciar um ensino de leitura em escola pública no cenário atual é a tradução do desafio. Temos, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, turmas com alunos não alfabetizados; alunos com muita dificuldade de aprendizagem e sem nenhuma assistência psicopedagógica; alunos especiais sem laudos de suas verdadeiras necessidades; alunos órfãos de pais vivos, ausentes no convívio; alunos com grande distorção série/ idade; alunos sem interesse pela aprendizagem e, ainda, escolas sem equipe técnico-pedagógica para coordenar as situações de ensino/aprendizagem. Com esta realidade, convivem diretamente os professores e todo o problema se esbarra no discurso dos conselhos de classe que culpa o professor de língua portuguesa pela sua ineficiência no ensino. Como se não bastasse, há ainda os currículos que são pensados em uma visão ideal de educação que está longe de ser a realidade dentro das escolas brasileiras.

Então, como de fato podemos ensinar a ler aqueles que olham, mas não querem enxergar? As respostas devem partir de situações vivenciadas, compartilhadas e fomentadas desde os bancos das inúmeras universidades, que muitas vezes engrossam programas baseados em técnicas sem nenhuma reflexão sobre as reais possibilidades de aplicabilidade nas salas de aula.

Um momento da formação docente que auxiliaria em um melhor preparo do professor é o estágio que, bem antes da regência, aproximaria o futuro mediador do ensino de leitura à prática. Se este ciclo for respeitado e experimentado com trabalho e estudo haverá maior preparo deste profissional, aproximando o seu saber à prática vivenciada na sala de aula. Da forma como hoje é realizado o preparo do profissional de Letras leva-nos a crer que a desvalorização da leitura começa no próprio professor que ensina, porque ele mesmo se envolve pouco com a busca de seu conhecimento e capacidade de contínuas análises para construção e reconstrução de suas formas de apresentar a leitura.

Outro aspecto preocupante neste jogo de ensino/aprendizagem é a suposta verdade trazida nos livros didáticos, geralmente escolhidos ao acaso e que às vezes nem chegam às mãos dos alunos. Nestas “pseudo-bíblias” da transmissão do conhecimento, ultimamente,

está a todo vapor o trabalho com gêneros textuais. Então, os professores capacitados por suas tradições milenares seguem suas leituras e propostas sem nem olhar para suas práticas diárias e muito menos reavaliá-las ao fim do processo. Será despreparo? Comodismo? Será excesso de trabalho em diferentes escolas? Será falta de opção? Ou pior, talvez imposição da orientação pedagógica? De fato, a situação atual de ensino /aprendizagem da leitura requer análises mais profundas que, somente ao longo de muitas pesquisas e debates, conseguiríamos repostas a tantos questionamentos. O que se pretendeu nesta pesquisa foi levantar hipóteses, propor um diagnóstico de nossa realidade, porque falando em leitura, diversidade e ensino temos muitas indagações submersas na prática docente que precisam ser elucidadas para uma aprendizagem discente mais eficiente e eficaz.

Atualmente, o trabalho com gêneros norteia as práticas docentes dentro da maioria das escolas públicas brasileiras. É a nova fórmula do sucesso, contudo as inadequações estão tão evidentes quanto à diversidade da sala de aula. Para muitos didáticos e estudiosos da Língua Portuguesa ler é apenas ouvir o som de palavras pronunciadas corretamente em seu ritmo e cadência perfeita. Contudo, sabemos que tal prática de leitura está longe do ideal e pior, da exigência do mundo globalizado em que vivemos.

Saber ler é questão de sobrevivência. Todo ciclo de relação social se fortalece na leitura, seja em seus mais diferentes âmbitos. O ser se comunica e estabelece laços com o outro através de símbolos, sinais ou códigos e para que haja a completude desta manifestação os mecanismos de leitura precisam funcionar de maneira articulada.

Se a tônica é ler, por que pensamos apenas em palavras e esquecemos seus contextos? Tudo vira texto, mas para o ensino produtivo de leitura deve haver a consciência de que conhecimento se contrói. É necessário alimentar o imaginário dos alunos e auxiliá-los a decifrar os sentidos que cada vocábulo carrega. Torna-se imprescindível estimulá-los para uma recriação de possíveis significados e sustentá-los com perspectivas reais de que todo saber é válido. É preciso respeitar os limites e estimular as capacidades. E, para tanto, é de extrema importância a elaboração de aulas mais atrativas que despertem no educando o prazer de ler e redescobrir-se.

A competência leitora desenvolvida adequadamente no aprendiz faz dele um referencial de sucesso. Ele passa do estágio paciente para o de agente e, assim, como em uma reação em cadeia, estará pronto para socializar suas próprias conquistas diante da leitura.

Neste ponto, acredita-se que se alcançou o mais incrível do ensino de leitura que é a realização da missão do professor. E isto não é impossível. Através de um trabalho que atente para as diferenças de aprendizagem na sala de aula, respeitando o tempo próprio de cada aluno. Sem falar que isso pode ser usado a favor dos professores, se as salas de aula de aula forem abertas para a troca. Se o professor conseguir trabalhar a leitura no cotidiano das aulas de maneira significativa, certamente, obterá, ao longo dos anos de escolaridade e séries, alunos mais amadurecidos que auxiliaram na prática docente com o grupo. Os mais amadurecidos e já familiarizados com leitura e sua compreensão auxiliarão no amadurecimento dos demais. A troca certamente tornará cada vez mais assertiva as intervenções didáticas e com isso facilitará o processo.

O amadurecimento do aluno mediante o texto se dá numa mescla de fatores internos (conhecimento de mundo e interesse) e fatores externos (provocações pedagógicas consistentes e estímulos sociais). Nem sempre a leitura é uma atividade prazerosa. É contraditório pensar que a maior parte das crianças deseja aprender a ler e suas famílias têm o mesmo sentimento.

As maneiras com que a leitura se desdobra no decorrer da vida escolar fazem dela um martírio e um pesar, porque simplesmente não há uma relação construtiva com tal atividade. Há um abismo entre aprender a ler e ser um leitor maduro. A ponte deste abismo é o professor de Língua Portuguesa, que muitas vezes se perde nas regras frias e isoladas da gramática. Unir o útil e o agradável não é fácil na realidade da carreira deste profissional. São muitas cobranças dos vários setores da sociedade e poucos os momentos de reflexão. E ainda há os que não se interessam e preferem uma vida alheia ao prazer da descoberta, aumentando a estatística do fracasso escolar nas escolas.

Bellenger, no livro “Oficina de Leitura”, de Angela Kleiman, p. 15, afirma:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como e uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação entre através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas Lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Lionel Bellenger, Os Métodos de leitura, p.17)

se confirma o quadro observado nas incontáveis classes das escolas públicas brasileiras de que o sonho se torna pesadelo, porque todo este desejo e prazer diminuem com o passar dos anos.

Não podemos implantar em nossos educandos a ideia de que lemos apenas por diversão e prazer, um problema constante vivido hoje. Banalizar o hábito de ler parece bem pior do que não possuí-lo, já que uma vez desacreditado o valor da leitura fica estéril qualquer tentativa de progresso e amadurecimento.

Diante destas premissas, o professor mediador precisa encontrar uma resposta e uma dinâmica de ensino que equilibre esta complicada equação. Estimular o aluno que não gosta de ler, porque perdeu o desejo está bastante distante de ensinar leitura a quem não está alfabetizado ou possui alguma limitação, quer seja por necessidade especial quer seja por dificuldade de aprendizagem.

Se já é difícil tornar maduro um leitor com estímulos e interesse, maior ainda será fazer o mesmo por aqueles com negações impostas pela vida ou por opção pessoal. A grande vantagem perceptível ao longo do processo de ensino/aprendizagem de leitura é o seu caráter universal e ainda o fato de ser um antídoto contra qualquer indiferença, quando tratada de maneira organizada e consciente por parte de um profissional responsável, capacitado e atualizado.

O professor, então, passa a ser um mediador de todo o processo e não apenas um mero espectador. E um bom mediador se prepara, organiza suas aulas. Um bom mediador prevê o descaso e envolve o espectador. Um bom mediador se reconhece como agente de letramento. Um bom mediador inclui as diferenças. Um bom mediador partilha os mundos. Um bom mediador desvela contextos. Enfim, um bom mediador é um eficiente leitor.

De acordo com Perrenoud (2000, 83), o professor deve planejar atividades que favoreçam o progresso do aluno, partindo dos avanços e potencialidades das crianças instigando-as para irem além das possibilidades de sua compreensão, assegurando a aquisição dos conhecimentos. Nesta perspectiva, podemos dizer que o papel do educador é de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. As intervenções devem, portanto, esclarecer, instigar e informar o aluno, proporcionando os avanços intelectuais.

Por outro lado, estudos e pesquisas mostram que grande parte dos insucessos na aprendizagem se dá pela falta de leitura do próprio mediador. Parece inacreditável, mas infelizmente ainda acontece em muitas escolas. A ânsia por melhoria de resultados nas provas externas e a pressão dos gestores acaba por desestimular os profissionais que se veem lendo apenas conteúdos contidos nos currículos, equivocando a prática realizada em sala de aula. Cobranças são realizadas para que o aluno leia mais e se prepare para o mundo sem, contudo, perceber que o próprio mediador da aprendizagem encontra-se despreparado.

O conceito de leitura é mais amplo. O ato de ler vai além da decodificação de letras e sílabas. Ler é ter convicção do que se leu e saber o que fazer com a informação. O texto abre caminhos, desenha fronteiras e engloba poderes. Só tem vontade de ler quem quer ser inserido num universo social de domínio e respeito. Nas palavras de Jean Foucambert (1994, p. 135),

Tornar-se leitor significa ter acesso aos escritos sociais sabendo encontrá-los onde eles estão. Significa, pois, ser usuário dos equipamentos coletivos. O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade “metaléxica” nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca; é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados aos seus interesses.

Quando pensamos na função social da leitura, começamos a caminhar para as possibilidades que realmente contemplam a diversidade social e o ensino da língua, no caso da leitura. Afastar a verdade de que ler é uma fazer social não propiciará benefício algum para o aluno e talvez até o diminua como agente atuante em seu meio. Saber ler, compreender e dar significado ao que é lido alarga o conhecimento de mundo e ajuda o educando a fazer e refazer contextos.

O conhecimento de mundo necessário para uma boa leitura não se limita ao que o indivíduo carrega socialmente, mas ao que vai dando abertura para ampliá-lo e moldá-lo de acordo com suas experiências. Um texto se completa nas incontáveis leituras e releituras e, neste cenário, o ler se torna cativante.

Sendo assim, mais que ler, precisamos reler em nossas classes até que o aluno ouvínte sintá-se parte do texto e o vínculo autor/ leitor seja suficiente para resgatar o desejo pelas letras. Contar histórias, “causos”, lendas, fatos e boatos, nunca foi tão atual como nos dias de hoje. Nossa sociedade contaminada pelo vírus do “mastigado”, do pronto, carece de treinar a audição, apurar o paladar linguístico para que, assim, use sua visão em linhas a serem decifradas pelo poder da leitura.

O ensino prazeroso de leitura propõe simplificar a dificuldade que o aluno tem em interagir com o texto. As metodologias propostas devem contemplar as necessidades dos alunos e impulsioná-los para a autonomia de sua vida secular. Ensinar a ler é plantar sementes. É lapidar joias. Ensinar a ler é proporcionar ao outro o direito de ser livre.

O compromisso docente com a leitura e o seu ensino é imenso, principalmente em condições tão adversas. O suficiente seria parar, criar uma nova fórmula, entretanto nada se resolverá, em longo prazo, numa simples mudança ou passe de mágica. Estamos em meio ao embate do analfabetismo funcional e, em algumas batalhas, desarmados. Estudar e planejar são as estratégias que temos para uma peleja épica: fazer aluno ler, gostar de ler, saber realmente ler.

Na contemporaneidade, os sujeitos estão inseridos em um mundo repleto dos mais variados gêneros textuais com uma elevada exigência na prática social. A escola deve

compreender este momento e estar apta a trabalhar com seus alunos a partir dessas novas exigências. Para tal, é necessária a organização de uma sequência didática que considere a multimodalidade textual e capacite os alunos à compreensão das várias semioses presentes na sociedade (ROJO e MOURA, 2012, p. 83). Os alunos são nativos da tecnologia, conseguem simultaneamente falar ao celular, conversar no whats-app, ouvir música, assistir a vídeos e interagir pessoalmente. Diante desta nova configuração e habilidades, ocorre uma ressignificação das relações sociais. A escola precisa, devido a isso, reconhecer a existência dessas novas práticas discursivas, mesmo que sejam práticas exteriores à sala de aula, essas práticas devem moldar a prática docente em suas estratégias de ensino e na seleção de conteúdos (ROJO e MOURA, 2012, p.151).

Segundo a autora Enilde L. de J. Faulstich, em sua obra intitulada Como ler, entender e redigir um texto, 2013, p. 13, “A leitura pressupõe busca de informação. Por isso é importante escolher bem o texto para ler. Para que o leitor se informe é necessário que haja entendimento daquilo que ele lê”. Diante de uma sociedade configuradamente dinâmica o ensino da leitura deve ser pautado na valorização das práticas sociais exercidas pelo aluno. Estabelecer uma função que desenvolva os mecanismos de leitura e amadureça a relação entre o sujeito e o hábito de ler precisa ser considerada no ambiente de sala de aula. O fato não é ler mecanicamente e tão pouco sem uma aplicabilidade, o essencial é proporcionar momentos que conduzam ao aluno para uma visão crítica e produtiva do texto com o qual se relaciona, independentemente de seu gênero e domínio discursivo.

Concebendo a diversidade inerente nas salas de aula das escolas públicas brasileira, fica transparente a importância de utilizar a leitura como instrumento de inclusão, seja ela qual for, e não uma arma que fere e distancia ainda mais o aluno. Preparar uma atividade que envolva uma turma heterogênea não é simples e muito menos dispensável, para tanto o conhecimento do professor servirá como alicerce que sustentará tal prática. Ensinar a ler traduz tempo, principalmente no que tange as diferenças, já que cada ser é único e se revela em seu tempo igualmente único. A autora Ingedore Villaça Koch, em seu livro O texto e a construção de sentido, 2013, p. 34 e 35, explica as estratégias de processamento textual que podem ser divididas em cognitivas, textuais e sociointeracionais, e afirma “Na acepção de Van Dijk e Kintsch (1983: 65), o processamento cognitivo de um texto consiste de

diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Elas fazem parte do nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre a compreensão de discurso.” Com isto, se evidencia ainda mais a urgência de um fazer pedagógico inclusivo também na leitura, estimulando as possibilidades e dialogando com os limites existentes em cada leitor a fim de que estes evoluam em suas interações interpretativas e discursivas.

Outro aliado que deve ser inserido no contexto do ensino da leitura é o trabalho com os gêneros textuais, pensado e executado de maneira consciente e significativa para o educando. Falar em gêneros precisa ser mais que opção. A disposição de se ensinar a ler com o auxílio dos diversos textos pode parecer complicado, mas na verdade, é o que aproxima o leitor e concede ao professor a oportunidade de alcançar os variados gostos de um público superficialmente tão crítico. Aplicar esta proposta pedagógica requer cuidado a fim de que não se banalize o texto ou favoreça um em detrimento do outro, aliás, o entendimento da riqueza textual está justamente em sua função. Lemos a partir de uma necessidade. “Já se tornou trivial a ideia de que gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Quando se propõe qualquer ação de ensino de leitura, como organizar uma sequência didática que considere a multimodalidade textual e capacite os alunos à compreensão das várias semioses presentes na sociedade, pautar na valorização das práticas sociais exercidas pelo aluno, utilizá-lo como instrumento de inclusão e trabalhar com os gêneros textuais, não se pretende socializar uma fórmula mágica nem um milagre redentor de todos os males. A intenção primordial é sugerir um caminho, compartilhar experiências positivas que nortearam e norteiam o cotidiano pedagógico de muitos professores espalhados na rede de ensino. Professores estes, incluídos no mesmo ideal de amadurecer diariamente a leitura de alunos que possuem algo em comum... suas diferenças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar os fatores que impedem que a prática docente do professor de língua portuguesa, no ensino das inferências no processo de leitura de textos na sala de aula seja realizada com êxito. Através de estudos de vários autores e pesquisadores da linguagem e sua interação, constou-se que se torna necessário uma perspectiva do ensino diferenciado, que respeite as diferenças linguísticas e sociais dos discentes, através de uma prática reflexiva dentro de uma escola reflexiva quanto ao seu papel educativo.

A escola reflexiva repensa sua prática e tenta compreender o aluno sob todos os aspectos, evitando os rótulos designados como deficientes atribuídos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles alunos com comportamentos estranhos, ou de adaptação escolar, além daqueles que falam ou se expressam diferente do outro, de acordo com o meio social em que vivem. Essas dificuldades e limitações, na maioria dos casos, são reforçadas no interior do sistema educacional, geradas por práticas inadequadas e uma má gestão da sala de aula.

Essas diferenças contribuem, certamente, para que os professores não reconheçam as particularidades e as características próprias de cada um de seus alunos e, neste caso, não considerem a diversidade de sua sala de aula. Compreender e conviver com a diversidade é uma tarefa difícil, pois exige respeito, tolerância e a aceitação do outro. Skliar descreve a diversidade como “uma forma de designação do outro, dos outros, sem que se curvem em nada à onipotência da mesmice normal” (2006,30).

Na diversidade da sala de aula, todos os alunos são considerados iguais e diferentes ao mesmo tempo. Segundo Figueiredo (2006, 34), unicidade e similaridade são aspectos que caracterizam a diversidade. A singularidade é peculiar ao humano. Mas ao mesmo tempo em que se distinguem pela singularidade, os seres humanos também se assemelham pelas suas necessidades de afeto, de pertencimento e de ação sobre o objeto de conhecimento. Entretanto, acrescenta a autora, se semelhanças e diferenças são inerentes ao humano e constituem a diversidade, as desigualdades são socialmente produzidas, são

perversas e geram exclusão. Assim, práticas pedagógicas que não atentam para essa realidade no interior da sala de aula, não contribuem para a aprendizagem dos alunos, excluindo-os do direito à apropriação de conhecimentos e, às vezes, expulsando-os da escola.

Foi visto, ao longo da pesquisa, que outros fatores externos à sala de aula também contribuem para o fracasso do processo ensino/aprendizagem, sobretudo da produção de sentidos do texto, dificultando a inserção do aluno em um mundo letrado e acessível. Fatores como sala de aulas com excesso do número de alunos, responsabilidade de cumprimento de um currículo já pronto por profissionais tecnicistas que desconhecem o fazer na sala de aula e ainda pressões de gestores por uma aprendizagem voltada para um cumprimento de metas e bons resultados em avaliações externas têm fatalmente contribuído e acelerado esse processo, além de afastado muitos professores de seu verdadeiro fazer pedagógico.

Observou-se neste estudo que, para um ensino de excelência, a mediação pedagógica do professor é um elemento central para a organização e a gestão dos alunos nas classes, e para o processo de aprendizagem da leitura de texto dos alunos. Ressaltou-se que a mediação também entre os alunos é satisfatória, através de atividades realizadas com a troca, em duplas e em pequenos grupos.

Outro fator apresentado neste trabalho que tem contribuído para a ineficiência no ensino de leitura é o despreparo e a falta de motivação do professor, que em sua maioria, seguem regras de manuais já prontos nos livros didáticos, apresentando aulas mecanicistas e sem a reflexão devida do uso da língua. Estudos apontam que profissionais mais preparados e estimulados têm mais facilidade em preparar suas aulas, motivando sua turma e respeitando as diferenças encontradas nas salas de aula, contribuindo assim para uma educação e aprendizagem de excelência.

O grande desafio da educação no Brasil é efetivamente reverter esse quadro do baixo índice do domínio da língua pelas nossas crianças e jovens. Para isto, faz-se necessária a implementação de uma política de formação adequada para os professores, e a

implementação das condições para o desenvolvimento de um ensino de qualidade em todas as escolas, favorecendo, assim, quem a ela tem acesso.

Dessa forma, a importância desse estudo consistiu no fato de ele esclarecer alguns aspectos, como o desenvolvimento das estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura na diferenciação do ensino, e a evolução do desenvolvimento das habilidades do professor em trabalhar com ensino diferenciado em sala de aula. Esse fato favorece a natureza das práticas pedagógicas inclusivas e a observação da dinâmica e da motivação dos alunos quando vão participar das atividades diferenciadas, contribuindo para o enriquecimento desse tema e para o processo de construção de saberes e práticas que atendam a todo o alunado da escola.

Portanto, entende-se que todo trabalho realizado nesta dissertação se justifica pela contribuição que poderá trazer ao processo de ensino-aprendizagem da habilidade de inferência no 9º ano do Ensino Fundamental no contexto da diversidade da sala de aula, contribuindo para minimizar os problemas encontrados nas classes das escolas brasileiras e propiciar um ensino/aprendizagem com mais eficiência, o que irá refletir, sem dúvida, em uma inserção e interação mais igualitária do alunado na sociedade.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean- Michel: *A linguística textual: iniciação à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, MIKHAIL. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUNZEN, Clécio. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em [:www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br)

CAVALCANTE, Mônica M.: *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Ângela. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa – oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIREDO, R. V. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto de exclusão social.** In. Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná V. 6, n.º 17 pg.11-20. Curitiba: Champagnat, 2006.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Ensaio: avaliação e políticas pública em Educação.** Rio de Janeiro, Janeiro-Março 2012. QUEIROZ, Amélia Maria Noronha P. de. *Educação e inclusão social das crianças e dos adolescentes.* –.. : A Fundação.

GUIDA, Angela. Leitura e tecnologias: modos de produzir modos de ler, *revista O eixo e a roda*, do programa de Pós Graduação de UFMG. Minas Gerais, p. 1-10, 2001.

HANKS, W. *A língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 10 ed., Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2010.

Lyle F. BACHMAN. **Linguagem & Ensino**, Vol. 6, No. 1, 2003 (77-128)

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008..

MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-Roth, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de Português tijolo por tijolo: leitura e produção escrita**. São Paulo: FTD, 1996.

**Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Repères, n. 15, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

Revista Língua Portuguesa – Ano 7 – N. 74 – Dezembro de 2011.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola, 2012.

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne C.B. (Orgs). **Diversidade textual : os gêneros na sala de aula** 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007. 136 p.

SILVA, Edila Vianna da. ANGELIM, Regina Célia Cabral. **O ensino de Língua Portuguesa: da heterogeneidade linguística à prática em sala de aula**. IN: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. SANTOS, Leonor Werneck dos. (Orgs.) *Estratégias de Leitura. Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de Gramática – Descrição e uso**. CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. São Paulo: Contexto, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.