

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS**

ADRIANO ERNESTO TRINDADE

**COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
ENSINO EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

**Bagé
2025**

ADRIANO ERNESTO TRINDADE

**COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
ENSINO EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós – Graduação em Ensino de Línguas, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins

Bagé

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

T833c Trindade, Adriano Ernesto
COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE
ENSINO EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA / Adriano Ernesto Trindade.
86 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.
"Orientação: Ida Maria Morales Marins".

1. Língua portuguesa. 2. compreensão leitora. 3.
inferências. 4. perspectiva dialógica. 5. ensino. I. Título.

ADRIANO ERNESTO TRINDADE

Compreensão leitora inferencial na escola: uma proposta de ensino em uma perspectiva dialógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 24 de novembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Karina Giacomelli
(UFPEL)

Prof. Dr. Adriano de Souza
(Unipampa)

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **IDA MARIA MORALES MARINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/11/2025, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MOACIR LOPES DE CAMARGOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/11/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Karina Giacomelli, Usuário Externo**, em 05/12/2025, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/12/2025, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1899738 e o código CRC 0AC0AF49.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Ida Maria Morales Marins, minha orientadora, pela forma segura e competente com que me auxiliou na realização deste trabalho, sempre com leitura atenta, rigorosa e, ao mesmo tempo, afetuosa.

Aos meus pais, Sarita e Bento Antônio (*in memoriam*), pelos incentivos e por me ensinarem, desde cedo, a importância do saber.

Ao meu avô, Jorge, pessoa a qual dedico este trabalho, assim como a todos os meus antepassados.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, pelos saberes compartilhados.

À EMEF Santa Izabel, minha primeira instituição de ensino como docente, por me conceder espaço para que eu executasse este trabalho. Agradecimento especial à amiga e colega Joeci Santos, assim como aos meus alunos que, de forma voluntária, aceitaram ser participantes da pesquisa.

À turma de mestrado, por ser sinônimo de união e partilha.

Às amigas cujas interlocuções sempre foram muito ricas e carregadas de muitas trocas e incentivo: Taize Goulart, Renata Caon, Leonardo Terra, Tamires Soares, Carina Morales, Ana Lúcia Santos, Ana Paula Castro, Rafael Antunes, Fabiana Mór, Andressa Machado, Luiza Dutra e Fabiana Chaves.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) Oliveira Silveira, por ser um espaço de muita troca e fortalecimento na luta antirracista.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu trabalho e/ou estiveram na torcida por mim, meu muito obrigado!

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos. (Tenório, 2020, p.61)

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa acerca da compreensão leitora de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo. Desse modo, busca-se responder às seguintes indagações: como estão as habilidades leitoras dos alunos e de que forma uma proposta didática bem planejada pode contribuir na proficiência leitora desses educandos? Com o propósito de respondê-las, parte-se dos seguintes objetivos específicos: i) verificar e analisar as condições de compreensão inferencial dos estudantes; ii) apresentar e discutir uma proposta metodológica para o trabalho da compreensão leitora numa perspectiva dialógica; iii) desenvolver um produto pedagógico autoral para contribuir com professores de Língua Portuguesa no trabalho com a competência leitora. Como bases teóricas, utilizamos autores que discorrem sobre concepções de linguagem, como Travaglia (2006), Geraldi (1984), Koch e Elias (2007); Bakhtin/Volochínov (2011;2012); além de autores que abordam a compreensão leitora, como Marcuschi (2008), Soares (1998) e Santos (2008), assim como documentos que tratam da prática de leitura, como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2008). Quanto à metodologia, trata-se de uma investigação desenvolvida com base nas orientações da pesquisa do tipo qualitativa e interpretativista com procedimentos da pesquisa-ação. Em relação ao contexto de pesquisa, ela foi realizada em uma escola do campo localizada no interior da cidade de Candiota, RS, em uma turma de oitavo ano cujos alunos têm entre 12 e 13 anos de idade. Após a atividade diagnóstica, em que se constatou a necessidade de um trabalho voltado à competência leitora, foi elaborada uma intervenção pedagógica baseada em uma perspectiva dialógica desenvolvida por Lopes-Rossi (2002) sobre o trabalho com a linguagem e com os gêneros discursivos. Para as análises das capacidades inferenciais, partimos de um quadro de inferências proposto por Marcuschi (2008) para interpretar dados obtidos na intervenção, os quais foram analisados em diálogo com referências teóricas de cunho textual e discursivo. Os resultados mostraram que os alunos possuem um nível razoável de proficiência leitora inferencial e certa consciência sobre o racismo, tema que perpassou a intervenção. Para contribuir com a competência leitora em sala de aula, foi criada uma unidade didática baseada no letramento racial, que visa unir leitura crítica e formação cidadã. Diante do que foi exposto, conclui-se que o trabalho desenvolvido sobre leitura em uma perspectiva dialógica pode ser de grande relevância para professores de

Língua Portuguesa, não só na contribuição para o desenvolvimento linguístico, mas também para a reflexão sobre o papel da língua como instrumento de transformação social.

Palavras-chave: língua portuguesa, compreensão leitora; inferências; perspectiva dialógica.

ABSTRACT

This study investigates the reading comprehension skills of students in the final years of elementary education at a rural school. It seeks to address the following research questions: What is the current state of students' reading abilities, and in what ways can a well-structured didactic proposal contribute to the development of their reading proficiency? To this end, the study pursues three specific objectives: (i) to examine and analyze students' inferential comprehension skills; (ii) to present and discuss a methodological proposal for teaching reading comprehension from a dialogical perspective; and (iii) to develop an original pedagogical product to assist Portuguese language teachers in promoting reading competence. The theoretical framework draws upon authors who discuss conceptions of language, such as Travaglia (2006), Geraldi (1984), Koch and Elias (2007), and Bakhtin/Volochínov (2011, 2012), as well as scholars who explore reading comprehension, including Marcuschi (2008), Soares (1998), and Santos (2008). It also considers official educational documents that address reading practices, such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (National Curriculum Parameters, 1998) and the *Base Nacional Comum Curricular* (National Common Curricular Base, 2008). Methodologically, this is a qualitative and interpretivist investigation employing action-research procedures. The research was conducted in a rural school located in the municipality of Candiota, Rio Grande do Sul, in an eighth-grade class composed of students aged 12 to 13 years. Following a diagnostic activity that identified the need for targeted work on reading competence, a pedagogical intervention was implemented, drawing on the dialogical perspective developed by Lopes-Rossi (2002) concerning language and discourse genres. To analyze students' inferential abilities, the study employed Marcuschi's (2008) framework of inferences, interpreting data collected during the intervention in dialogue with theoretical references grounded in textual and discursive analysis. The findings revealed that students demonstrated a moderate level of inferential reading proficiency and an emerging awareness of racism—the central theme addressed in the intervention. To further support classroom reading development, a didactic unit based on the concept of racial literacy was designed, aiming to integrate critical reading with civic and ethical education. In conclusion, the study suggests that pedagogical practices grounded in a dialogical approach to reading can offer significant contributions to Portuguese language teachers, fostering not only linguistic development but also critical reflection on the role of language as an instrument of

social transformation.

Keywords: Portuguese language; reading comprehension; inference; dialogical perspective.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE PESQUISA	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
3.1 Concepções de linguagem	19
3.2 Concepções da prática de leitura	25
3.2.1 Compreensão como ato dialógico.....	27
3.2.2 Compreensão inferencial	30
3.3 O que dizem os PCNs e a BNCC sobre a prática de leitura	32
3.4 Projeto pedagógico de leitura e produção textual (Lopes-Rossi)	36
METODOLOGIA	38
4.1 O contexto da pesquisa: instituição e sujeitos	38
4.2 Tipo de pesquisa	39
4.3 O diagnóstico.....	39
4.4 A proposta de intervenção	40
4.5 Geração e critérios de análise dos dados	42
PROPOSTA DE ANÁLISE DA INFERENCIAÇÃO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	47
PRODUTO PEDAGÓGICO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	66

1.INTRODUÇÃO

Nesta Introdução, começo a discorrer acerca da minha trajetória pessoal, visto que, de algum modo, a leitura e a escrita estiveram fortemente presentes na minha caminhada, uma das razões que me levou a eleger a compreensão leitora como tema desta pesquisa. Posso dizer que meu percurso no mundo das letras iniciou-se quando eu ainda estava no Ensino Médio, porque foi nesse período que eu, efetivamente, me tornei leitor literário (sem saber ainda o valor teórico dessa palavra). À época, mesmo sem ter muita certeza de qual rumo profissional eu tomaria, sabia que seria relacionado ao mundo da leitura e da escrita, por serem habilidades que eu tenho afinidade desde o início do meu período escolar. Na adolescência, gostava muito de pegar livros emprestados na biblioteca pública da minha cidade, hábito adquirido com primas da minha faixa etária, leitoras desde pequenas. Tornou-se, de fato, uma das minhas atividades favoritas, principalmente por morar em uma cidade interiorana como Bagé, cujas opções de lazer eram mais limitadas. Além disso, o pequeno número de adolescentes que eu tinha alguma afinidade na escola também se interessava por leitura, então era uma forma de estar inserido em algum grupo com gostos afins. Frequentemente, trocávamos impressões sobre músicas e obras conhecidas da literatura mundial, como “Harry Potter”, “A menina que roubava livros”, “As aventuras de Tom Sawyer”, entre outros livros literários que eram recomendados em canais da internet voltados à literatura.

Na escola, os professores frequentemente mencionavam que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) era a forma de entrada à universidade. Incentivado por primos alguns anos mais velhos e que já haviam prestado Enem e vestibular, passei a pesquisar sobre outras formas de ingresso, como os vestibulares específicos de instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. Nessas pesquisas, cheguei à página da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e encontrei a informação de que eram listadas leituras obrigatórias para a realização da prova de literatura. Assim, como forma de preparo, caso optasse por prestar a prova da instituição ao concluir o ensino médio, fui motivado a ler obras da literatura brasileira, como “Dom Casmurro” e “O cortiço”, respectivamente de Machado de Assis e Aluísio Azevedo. Foi a partir dessas leituras que passei a ler e a admirar a literatura brasileira, pois ainda não tinha tido contato com textos dessa densidade. Inicialmente, foi desafiador para mim estar diante de produções escritas do século XIX, por carregarem uma linguagem rebuscada, ao ter em vista o período e o contexto a qual foram

produzidas. No entanto, o fascínio pelo enredo se sobrepôs ao estranhamento inicial encontrado em textos do século passado (herméticos para um adolescente, talvez) e fui até o fim com a leitura, admirando ainda mais a nossa brasilidade e adquirindo consciência de que literatura brasileira era mais do que entender características de períodos literários.

Paralelamente às leituras literárias que eu lia durante o período escolar secundário, distribuía meu tempo lendo freneticamente crônicas de jornais e todos os artigos que envolviam aprendizagem, cultura e as notícias voltadas a cursos acadêmicos e/ou profissões. Afinal, era uma máxima dos professores de redação: para produzir bons textos é necessário que os alunos se mantenham bem-informados a respeito dos mais variados assuntos, diziam.

Desse modo, eu sentia fortemente o ímpeto de estar a par do que acontecia no mundo, pois queria me tornar um adulto que fosse minimamente desenvolvido intelectualmente, a fim de me tornar independente e descobrir qual profissão mais teria a ver comigo. Além do que, aprendi desde cedo, em casa, que ser negro é sinônimo de ter que estudar algumas vezes mais que o comum para enfrentar a violência do racismo, frente a uma sociedade violenta e racista que julga a cor da pele negra como inferior e duvida da capacidade das pessoas negras. Se fazia necessário estar inteirado do mundo como uma forma de conhecimento e, especialmente, de autoconhecimento, visto que as datas das provas de ingresso ao ensino superior se aproximavam e eu precisava optar por um curso universitário. Havia aquela pressão social da escola de que deveríamos ingressar no ensino superior para “sermos alguém na vida”. Por conta disso, ao ir para o ensino médio, escolhi estudar em uma escola pública referência em ter alunos com boa pontuação no Enem. Inclusive, quando eu estava no meu terceiro ano, consegui uma vaga num cursinho popular destinado a estudantes de baixa renda da escola pública, promovido pela Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração (Renapsi).

Desde muito jovem, ainda como estudante do ensino fundamental, sempre quis ser jornalista ou diplomata, pois eram duas profissões que envolviam conhecimentos de mundo, leitura, escrita e, também, resolução de conflitos, como no caso da segunda profissão mencionada. Ambas as profissões, apesar de distintas, estavam diretamente ligadas com a leitura e com a escrita. Para mim, cuja personalidade sempre foi curiosa acerca de diferentes campos do saber, era fascinante a possibilidade de desenvolver ofícios em que os profissionais deveriam estar atentos

às diferentes áreas do conhecimento, investigar, se comunicar e escrever bem. Além disso, eu via nas duas atuações profissionais a oportunidade de representar o nosso país pelo mundo, pois eu interpretava que os jornalistas correspondentes faziam reportagens trazendo aos brasileiros o que estava acontecendo ao redor do globo e os diplomatas representavam o nosso país no mundo, além de atuarem estrategicamente a favor do Brasil e dos brasileiros residentes no exterior. Quanto à carreira diplomática, descartei a ideia quando me aprofundei mais sobre o ofício e soube das inúmeras fases da prova do concurso e, também, que uma das exigências era ser fluente em tantas línguas estrangeiras e um conhecimento extremamente aprofundado sobre política internacional. Acompanhava entrevistas com diplomatas que foram aprovados no concurso, a maioria oriundos dos cursos de Direito, Jornalismo e Economia (raras exceções do curso de Letras), e sempre mencionavam a complexidade das provas e do quanto era necessário ter um alto nível cultural e de conhecimento. Antes da época de desistir da profissão, essas questões mencionadas pelos diplomatas sempre me motivaram a buscar cada vez mais aprimoramento pessoal e, nisso, a leitura era a minha principal aliada, seja a literária ou a da esfera jornalística. Assim, entendi que a profissão de jornalista seria a melhor opção. Ao conhecer um pouco mais do trabalho do profissional das letras, a indecisão tomou lugar de novo.

Nesse meio tempo, comecei a estudar idiomas estrangeiros de forma autodidata via internet e, mais tarde, em uma escola de idiomas da minha cidade. Na mesma época, ainda como estudante da Educação Básica, participei dos cursos de idiomas ofertados pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), projeto de extensão que oferece aulas de idiomas às comunidades acadêmica e externa. Nessa época, a Unipampa entrou na minha vida e me mostrou um pouco mais do mundo das letras, o que me levou a pensar na possibilidade de ingressar no curso. Inserido, de certa forma, no ambiente acadêmico, percebi que a Letras alberga múltiplas áreas do conhecimento e me senti bastante inclinado a cursá-lo.

Além do mais, no cursinho popular que frequentei, fui aluno de dois profissionais das letras cujas aulas eram um verdadeiro deleite e me inspiravam muito. A professora de português/redação/espanhol, Lorena Robaina, desenvolvia aulas dinâmicas e mostrava à turma o quão ampla é a área das letras, pois, magistralmente, sempre fazia relação entre a produção escrita e os diferentes campos do saber,

principalmente por ela atuar, simultaneamente, na área de ensino, escrita, revisão e marketing. Ou seja, novamente a leitura se fez fortemente presente em minha vida. Não posso deixar de mencionar o sábio professor de Literatura e História do cursinho, Valdomiro Martins, que sempre fazia associação do que estudávamos com obras fílmicas. Hoje em dia, ele é um consagrado escritor literário da cidade e, inclusive, participou de uma atividade cultural organizada pelo Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Recentemente, em 2025, foi convidado a ser o primeiro patrono negro da Feira do Livro de Bagé, minha terra natal e onde resido.

Não houve dúvida: o curso de Letras estava entrelaçado no meu caminho e as pistas para essa decisão estavam por todo lado. Sem a menor dúvida, uma área de estudo que ampliou, significativamente, meus horizontes para além do lado profissional. Logo em seguida, eu era o mais novo estudante do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa.

Na caminhada acadêmica, encontrei vários campos do saber fascinantes para me aprofundar, o que gerou em mim até certa indecisão. Um campo múltiplo que dialoga com diferentes interfaces, como a Literatura, a Linguística e a Educação, associadas aos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Na graduação, por exemplo, defendi o Trabalho de Conclusão de Curso na área da Literatura Inglesa, em que realizei uma análise da obra “Hamlet”, de William Shakespeare; na pós-graduação lato sensu, cursada na Universidade Federal do Rio Grande, realizei uma pesquisa com concentração nos estudos da linguagem, acerca dos textos de Jeferson Tenório em GZH, importante veículo jornalístico do RS, com o objetivo de analisar de que modo seus textos poderiam se configurar em discursos de resistência negra. Agora, neste trabalho, em nível *stricto sensu*, me volto novamente aos estudos da linguagem, com uma pesquisa sobre compreensão leitora em uma abordagem enunciativo-discursiva.

Ainda sobre a graduação, tive certeza de que estava no caminho certo quando me tornei bolsista no Programa de Educação Tutorial- PET Letras. Dentro do Programa, com bolsa subvencionada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pude ampliar significativamente meu olhar em relação ao campo de atuação do profissional de Letras, pois coloquei em prática muitos conhecimentos teóricos adquiridos nos componentes curriculares da faculdade e ainda me apropriei de certo letramento acadêmico. Enquanto Petiano, além do desenvolvimento de projetos nos eixos ensino, pesquisa e extensão, minhas demandas giravam em torno

da comunicação, da leitura e da escrita acadêmica, pois tinha de submeter resumos, pesquisar, fazer análises, apresentar trabalhos em eventos científicos e, conseqüentemente, adquirir a cultura de prestigiar trabalhos desenvolvidos por outros acadêmicos e professores da grande área do nosso curso, Letras. Hoje, mais do que nunca, tenho consciência da minha grande responsabilidade social como docente.

No que diz respeito à minha trajetória profissional, comecei a “professorar” no ano de 2022, após ter sido aprovado no processo seletivo municipal da cidade Candiota, Rio Grande do Sul. Atuei como docente na escola Santa Izabel, localizada no assentamento São Miguel. Além da regência em sala de aula, fui convocado a dar aula de reforço aos alunos da escola no turno inverso, a fim de suprir algumas defasagens de aprendizagem. A justificativa era de que os estudantes estavam com bastante dificuldade na compreensão textual e na escrita, em decorrência das aulas remotas no período pandêmico. Logo que comecei a lecionar, observei que essas dificuldades deveriam ser trabalhadas, a fim de serem superadas. No ano de 2023, retornei ao processo seletivo e observei que, embora alguns avanços tivessem acontecido, havia habilidades que deveriam ser aperfeiçoadas, principalmente no que diz respeito à competência leitora. Menciono que, por um breve período, atuei como docente, também, em uma escola localizada na zona urbana do município, a EMEF Neli Betemps, instituição igualmente importante para mim.

No mesmo ano, 2023, ingressei no mestrado em Ensino de Línguas com a motivação de desenvolver um projeto de pesquisa voltado à compreensão leitora, a fim de que pudesse aprimorar minha prática em uma competência linguística basilar para todos os campos do saber. Além de adquirir novos conhecimentos fundamentais para o meu aperfeiçoamento profissional, vi a oportunidade de contribuir ainda mais no desenvolvimento dos meus alunos, tornando-os leitores mais proficientes e cidadãos com maior senso de criticidade. Assim, não houve dúvida de que a leitura seria o ponto central da pesquisa no mestrado profissional.

Ao me dirigir ao final deste texto introdutório, entendo que a menção do meu percurso foi fundamental para explicar a chegada à presente caminhada de pesquisa em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, pois o percurso pessoal está intrinsecamente ligado ao acadêmico e profissional. Ou seja, toda essa costura textual está alinhada ao meu tema de pesquisa: a compreensão leitora, e do quanto a leitura esteve e está presente em minha vida, bem como a forma que cheguei até aqui. Além disso, ao olhar para a caminhada percorrida, concluo que o mundo ofertado pelas

diferentes leituras pode, de fato, nos auxiliar muito a alçar voos mais altos. Acredito veemente que eu, homem negro, oriundo de escola pública, estar exercendo um papel social tão importante como docente é a prova disso. Tenho um orgulho imenso de exercer a minha profissão.

Em linhas gerais, entendo que ler não se restringe a decodificar palavras, frases e orações, mas adentrar nas diferentes áreas do conhecimento. Portanto, constato que, a partir da boa proficiência leitora, interpretamos melhor o mundo que nos rodeia, tornando-nos sujeitos mais reflexivos, com maior senso de criticidade e mais politicamente atuantes no que acreditamos.

No segundo tópico, irei explanar acerca do tema de pesquisa e quais os meus objetivos. Em outras palavras, irei contextualizar o leitor desta dissertação como se deu a escolha do tema e o contexto onde a pesquisa foi aplicada.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Nesta seção, explano sobre o que me levou a escolher a temática a ser investigada no presente trabalho, desenvolvido dentro Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Como já mencionado brevemente na Introdução, a necessidade de aperfeiçoar a competência leitora dos alunos foi o ponto principal que me fez escolher a temática da pesquisa, além de ser uma tema bastante caro para mim. Sendo assim, irei contextualizar acerca da EMEF Santa Izabel, instituição de ensino que realizei a atividade diagnóstica e apliquei a intervenção pedagógica do trabalho. Localizada na zona rural da cidade de Candiota, a referida escola atende alunos da pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental. Cabe aqui duas observações: o alunado da instituição de ensino não se restringe somente a moradores do campo, visto que também recebe alunos residentes da área urbana por ser uma escola referência no município. Quanto à segunda observação, explico que muitos alunos são filhos de pais atuantes no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; isto é, percebe-se que é um público com bastante senso crítico e politicamente engajado na luta por distribuição mais justa das terras improdutivas do país.

Em relação às aulas de reforço escolar ofertadas pela prefeitura no turno inverso, faz-se necessário explicitar sua motivação. Com o cenário pandêmico iniciado no ano de 2020, durante o período de dois anos os alunos tiveram aulas em formato remoto, o que fez com que seu aprendizado na educação básica fosse fortemente prejudicado. A situação agravou-se ainda mais por tratar-se de uma escola localizada no campo, pois a maioria dos alunos não tinha acesso a computadores e à internet de boa qualidade, motivo que os levou a não terem aulas de forma síncrona em formato virtual. Desse modo, os conteúdos das aulas tinham de ser impressos na escola e levados à residência dos estudantes, semanalmente, pela equipe diretiva. Quanto às explicações mais aprofundadas ou dúvidas que os estudantes tivessem sobre os conteúdos dos componentes curriculares, ocorriam por intermédio do *Whatsapp*, aplicativo de mensagens instantâneas. Ou seja, inexistia a interação docente-discente em tempo real, tal qual foi adaptada em tantos outros contextos escolares.

Assim, entendo que o distanciamento social, totalmente necessário para o período delicado que a humanidade passou, deixou também algumas sequelas na educação, principalmente no que refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem dos

alunos. Esse afastamento presencial gerou reflexos que puderam ser observados em várias atividades de sala de aula, como inadequações ortográficas, desmotivação e falta de ideias na produção textual e, principalmente, na dificuldade que os alunos apresentaram em realizar atividades de leitura e compreensão textual.

Além disso, a partir dos exames nacionais da Educação Básica, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e exames para ingresso em universidades, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), existe o consenso de que um número significativo de estudantes brasileiros encontram dificuldades em interpretar textos, sejam estes somente verbais ou textos multimodais. No site da Fundação Roberto Marinho, a partir de pesquisas realizadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gráficos de avaliações do SAEB 2021, informam que a Proficiência Média em Língua Portuguesa de alunos brasileiros do 9º ano do ensino fundamental, em uma escala de 170 a 270 foi de 258 pontos. Esse resultado foi 2 pontos abaixo que o da prova de 2019, cuja pontuação foi de 260. Ou seja, além de ter diminuído dois pontos, a nota de 2021 foi a mesma pontuação da penúltima avaliação, a do ano de 2017, 258 pontos novamente. Em nível estadual, em uma escala de 210 a 280, o Rio Grande do Sul fecha a pontuação de 265 pontos no que diz respeito às habilidades de Proficiência Média em Língua Portuguesa.

Os dados obtidos nos recentes resultados do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução para *Programme for International Student Assessment*, informam que a competência leitora no Brasil ainda está abaixo do esperado. Realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o PISA busca justamente avaliar os conhecimentos de estudantes até 15 anos de idade. Segundo o site do INEP, os resultados do PISA de 2022 demonstram que houve uma queda em relação à pontuação de 2018. Enquanto naquele ano a posição do Brasil estava entre 55ª e 59ª e com uma pontuação média de 413, os dados mais recentes, de 2022, apontam que o país ficou entre 44º e 57º lugar com uma média de 410 no que diz respeito à proficiência leitora. Esses dados mostram que, novamente, o Brasil, no que refere-se ao eixo Leitura, ficou abaixo da média da OCDE, que é 476 pontos. Os índices dessa competência revelam que a pontuação brasileira teve a média inferior a outros países, como Uruguai (430) e Chile (448); no entanto, a média no Brasil foi superior à média da Argentina (401). Estatisticamente, o país não apresentou diferenças significativas em comparação à média de países como Peru (408) e Colômbia (409).

Diante do que foi mencionado, ratifico a escolha do meu objeto de estudo, motivado pelo cenário apresentado no período de distanciamento social, que deixou muitas defasagens na aprendizagem dos estudantes, principalmente na habilidade de competência leitora, temática escolhida a ser trabalhada nesta pesquisa. A partir dos índices apresentados nos dados, observamos que ainda carece de muita pesquisa para a elevação do nível de proficiência em Língua Portuguesa.

Desse modo, acredito que, com meu trabalho, eu possa contribuir na elevação da qualidade dessa competência. Além do que, meu próprio cotidiano em sala de aula e a solicitação da escola pela superação dessas defasagens na competência leitora foram, como já mencionado, os pontos principais para eu decidir realizar uma investigação voltada à leitura. Por conseguinte, parto das seguintes indagações: Como estão as habilidades de compreensão leitora dos alunos? Como uma proposta didática bem planejada pode contribuir na proficiência da compreensão leitora dos estudantes? Com o propósito de respondê-las e, diante do contexto mencionado anteriormente neste texto, meu objetivo geral com este trabalho é investigar a capacidade de compreensão leitora de estudantes do Ensino Fundamental e como específicos: i) verificar e analisar as condições de compreensão inferencial dos estudantes; ii) apresentar e discutir uma proposta metodológica para o trabalho da compreensão leitora numa perspectiva dialógica; iii) desenvolver um produto pedagógico autoral para contribuir com professores de Língua Portuguesa no trabalho com a compreensão leitora

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo de fundamentação teórica, iremos¹ discorrer acerca da concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de contextualizarmos o leitor acerca das nossas atividades voltadas à compreensão leitora. Fazemos, também, um breve percurso histórico sobre as concepções de língua (gem) adotadas nas aulas de língua materna no Brasil ao longo dos anos. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir das obras de importantes linguistas brasileiros, bem como recorremos a documentos oficiais da Educação Brasileira.

3.1 Concepções de linguagem

Ao ter em vista que nosso trabalho trata-se da compreensão leitora, é pertinente discorrermos acerca das principais concepções de linguagem existentes, pois é imprescindível que entendamos como cada uma delas concebe o ensino de língua (gem). As concepções são as seguintes: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Ou seja, por intermédio da pesquisa bibliográfica, discorreremos de que modo a língua (gem) pode ser compreendida no processo comunicacional.

Primeiramente, faz-se necessário evidenciarmos a diferença entre língua e linguagem. Para essa distinção, recorremos a uma entrevista concedida pelo linguista Mário Perini à revista *Revel* (2010), intitulada “Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini”. Na ocasião, o autor explica que a língua é uma das formas da capacidade humana de expressar externamente o que se compreende por linguagem. Quanto à linguagem, o autor a concebe de forma mais ampliada; isto é, ele defende que ela pode ser aplicada em outros tipos de comunicação. Perini dá como exemplos o sistema de sinais de trânsito das cidades e a linguagem das abelhas que, apesar de não serem vocalizadas pela fala humana, podem ter seus signos compreendidos entre elas. Diante da diferenciação entre os dois termos, adotaremos o termo linguagem, porque tencionamos trabalhar com textos que albergam diferentes tipos de linguagens. Utilizar o termo “linguagem” cobre uma variação de

¹ A partir deste terceiro capítulo, o texto passará a ser escrito em primeira pessoa do plural.

representações que não envolve somente o sistema da língua. Além do que, a linguagem gera um conjunto muito amplo de sentidos, que são produzidos em uma cadeia ininterrupta de enunciados e no processo de interação. É, pois, com base na concepção de linguagem como processo de interação e da perspectiva enunciativo-discursiva que esta pesquisa será desenvolvida, para fins de discutir e propor estratégias de ensino de leitura e compreensão.

No que diz respeito ao tópico de concepções de linguagem, recorreremos à obra “O texto na sala de aula” (Geraldí, 1984, p. 41), texto que amplia, no Brasil, discussões sobre concepções de linguagem para o ensino de línguas. O autor fundamenta que a linguagem pode ser apontada nas seguintes concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e, também, linguagem como forma de interação. Respectivamente, o autor explica que a primeira concepção está ligada aos estudos tradicionais e que a problemática, segundo o autor, está no entendimento “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldí, 1984, p. 41). Quanto à segunda concepção, ligada à teoria da comunicação, teria relação com o que é prescrito nos livros didáticos, textos cuja concepção compreende a língua como um código em que mensagem é levada do emissor ao receptor, tendo como premissa que o conjunto de signos são combinados com o que é prescrito nas instruções dadas pelo professor de Língua Portuguesa nos títulos dos livros. Geraldí (1984) entende que o modo como essa concepção é pensada estaria relacionado ao estruturalismo e ao transformacionalismo.

Já no que diz respeito à linguagem como forma de interação, Geraldí (1984) explicita que esta é a perspectiva proposta em sua obra e que tal concepção corresponde à linguística da enunciação. Isto é, o autor defende que há um jogo de palavras estabelecido na sociedade cujas regras para o seu funcionamento são concretizadas a partir da interlocução entre os sujeitos. De forma mais direta, para o autor, a linguagem só teria existência em uma situação real de uso. Em outras palavras, há nessa situação condições que são preenchidas pelos sujeitos que compõem os enunciados e, por esses mesmos enunciados, os sujeitos também são compostos em determinada situação concreta de interação. Ou seja, em manuais didáticos e em gramáticas “é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados” (Geraldí, 1984, p. 41).

Em consonância com o que foi exposto anteriormente sobre a concepção de linguagem, se fez necessário a leitura do texto “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática” (Travaglia, 2006), que também aborda o mesmo tópico: concepção de língua (gem). No texto, o linguista Luiz Carlos Travaglia estabelece a diferenciação dos três tipos de linguagem mencionadas anteriormente. Além disso, o autor frisa a importância de se estabelecer o modo como o professor concebe a linguagem pois, sob o ponto de vista de Travaglia, em termos de ensino e aprendizagem, isso interfere bastante na organização do trabalho docente.

Na primeira concepção, em que discute sobre a linguagem ser expressão do pensamento, o autor explica que está subjacente nessa concepção a ideia de que é no interior da mente que a linguagem é construída, sendo transposta para o exterior. Nessa perspectiva, entende-se que há regras a serem seguidas e quem enuncia o texto “não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2006, p. 21). Nesse ponto, ele quer dizer que quem realiza a enunciação o faz como um ato individual e isolado. Mais precisamente, esse ato é monológico, além de ser independente de referências contextuais. Para o autor, essa concepção é representativa da Gramática Normativa ou Tradicional. Ou seja, ele diz que essa noção de linguagem se restringe a regras voltadas ao expressar-se “bem”, o que faz com que os docentes que a concebem, adotem as dicotomias do “certo” e “errado”; em outros termos, levam em conta somente o que é escrito sob o parâmetro prescrito nas normas padrão ou culta.

Santos *et al.* (2006, p. 13) pontuam que essa abordagem, além de alicerçada nas nomenclaturas dos exercícios gramaticais das aulas de Língua Portuguesa, defendem que a língua deveria ser a padrão, a mesma “encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas”. Silva (2012, p. 70) conclui que essa visão tradicional de ensino de utilizar os textos literários como único gênero textual no ensino de línguas tinha o seguinte propósito: “alcançar esse padrão linguístico de intenso prestígio social”. Isto é, trata-se de um padrão linguístico utilizado pelas camadas sociais com maior poder aquisitivo.

O mesmo autor explica que essa concepção surge na década de 1960, cuja vertente tem como fonte os estudos do linguista Ferdinand de Saussure, que concebia a língua como sistema e, também, nos estudos de Roman Jakobson, que a concebia como código. Silva (2012) ainda afirma que a perspectiva de cunho normativo está presente no ensino de leitura e de escrita, pois, no processo escolar da época

mencionada, o ensino de línguas nas escolas partia das unidades menores às maiores, como palavras, frases e períodos. Ainda assim, essa perspectiva estava ligada à memorização e codificação/decodificação, em que haveria uma “mensagem” a ser decodificada pelo leitor e estruturas linguísticas a serem classificadas.

No período dos anos 80 do século XX, dá-se o advento dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (Bezerra, 2001; 2010) e, neles, além dos já citados textos literários, surgem outros gêneros textuais a serem estudados, como Notícias, Entrevistas e Histórias em Quadrinhos - HQs, entre outros. Atualmente, poderíamos mencionar os gêneros mais recentes em circulação social, como *Memes* e *Podcasts*, presentes na esfera *do* mundo digital. É dentro daquele contexto que os alunos tinham atividades de localizar trechos nos textos, além de reproduzi-los por inteiro. Em “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, Fiorin (2018) explica que, segundo Bakhtin, sempre nos comunicamos a partir dos gêneros do discurso e que podemos defini-los como tipos de enunciados relativamente estáveis; esses enunciados apresentam conteúdo temático, construção composicional e um estilo. A partir desse pensamento, Fiorin (2018, p. 69) conclui que existe entre a linguagem e a vida social uma interconexão em que a primeira “penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se por inteiro”. Isto é, tal perspectiva nos mostra o quanto os gêneros do discurso estão implicados em uma das capacidades mais imprescindíveis da vida humana, que é a linguagem.

Em diálogo com o que foi defendido anteriormente por Travaglia, Soares (1998) menciona que tal concepção de língua como expressão do pensamento vigorou por muito tempo nas escolas, sendo o ensino de língua compreendido como algo imutável, cuja linguagem culta escrita era a única prioridade dos linguistas brasileiros.

Ainda sobre essa concepção de linguagem, Travaglia (2006) e Soares (1988) estão em consonância com Koch (2002, p. 9), que compreende tal concepção voltada ao ensino da leitura como atrelada à ideia de “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”, sem levar em conta o sujeito leitor/ouvinte, receptor da mensagem. Como ela bem exemplifica, um determinado autor com características egóicas, “constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (p.9).

Acerca da linguagem como instrumento de comunicação, retomamos os estudos desenvolvidos por Travaglia (2006). Alicerçado no estruturalismo linguístico, esse modo de conceber a linguagem compreende que esta é um código cujo conjunto

de signos formam um esquema entre emissor, mensagem e receptor. Essa concepção vê a linguagem como um ato social, que necessita de, pelo menos, dois interlocutores que dominem o código linguístico. Por essa concepção, trata-se o estudo da linguagem como código virtual, isolado de sua utilização, tal qual encontra-se nos estudos de Saussure. Travaglia (2006, p. 22) conclui que a linguística não leva em conta os sujeitos interlocutores e a situação de uso em que os enunciados são realizados. Nas palavras do autor, isso “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”.

Marcuschi (2008) entende que essa concepção de linguagem desconecta a língua de seu aspecto cognitivo e social, considerados os pontos mais importantes. Em outras palavras, como a língua é vista como um instrumento de comunicação, entende-se que existe um código virtual criado pelo emissor a ser decodificado pelo receptor. Ou seja, tal concepção está fortemente arraigada ao estruturalismo desenvolvido por Saussure.

Por fim, chegamos à terceira e última concepção, que é a linguagem como forma de interação. A partir do que lemos em Travaglia (2006), compreendemos que essa noção de linguagem transcende a exteriorização do pensamento e a transmissão de informações linguísticas a outro indivíduo, diferentemente do que foi mencionado nas duas concepções anteriores. Para o autor, nesta concepção interacionista ou sociointeracionista, a linguagem é concebida a partir do processo de interação humana, em que o indivíduo atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Em relação aos interlocutores, estes “interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com informações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (Travaglia, 2006, p. 23).

A partir desse novo paradigma, problematiza-se o conceito de linguagem como estrutura/sistema e se dá lugar à concepção pragmático-enunciativa, que prima pelo interacionismo. Santos *et al.* (2006, p.27) apontam que “o texto passou a ser objeto de ensino na sala de aula”. Nesse contexto de diferentes paradigmas, um novo ponto de vista acerca da educação é adotado e eclodem documentos oficiais da Educação que dão direcionamentos para o ensino de língua no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais – OCNs (1998). E, atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (2018), que traz no seu bojo a concepção de língua enquanto processo de interação. Trazemos aqui um recorte da BNCC acerca do que afirmamos:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 20).

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem consiste no dialogismo, conceito basilar para a sustentação de outras teorias discutidas pelo filósofo russo. Isto é, o diálogo está presente na relação entre interlocutores. Para Volochinov (2017), o sujeito é constituído pela linguagem e não existe diálogo monológico, pois todo enunciado já é uma atividade responsiva a outros enunciados anteriores. O autor entende que o sujeito só existe porque seu enunciado vai ao encontro do enunciado produzido por outro sujeito. O Círculo de Bakhtin, na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017) bem descreve que, por si só, o enunciado monológico é uma abstração. Na obra, ainda é apresentado que “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (Volochinov, 2017, p. 184). Em outras palavras, a noção de enunciado dialógico é que ele responde a enunciados passados e se projeta para enunciados futuros, numa cadeia ininterrupta.

A título de exemplo, os discursos antirracistas existem justamente para oporem-se a discursos racistas. Ou seja, a exemplificação citada define diferentes ideologias entre diferentes interlocutores, podendo também utilizar-se de recursos multimodais, inclusive silêncios, como uma forma de resposta.

A partir desta pesquisa evidenciamos que, nos documentos oficiais da educação, a concepção de linguagem como interação é a mais indicada, concepção esta que será adotada na pesquisa para efeito de análise dos dados e para a proposta didática a ser desenvolvida. Na Base Nacional Comum Curricular –BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, há uma seção intitulada “Campo de atuação na vida pública”, em que dá direcionamentos para se trabalhar com a ampliação e qualificação de jovens na prática de debates e atuação política e social. Isto é, tal Campo envolve a promoção da formação cidadã por intermédio de práticas da linguagem em uma situação de interação com outros interlocutores.

3.2- Concepções da prática de leitura

Ao falar sobre concepções de leitura, recorreremos à obra “Ler e compreender: os sentidos do texto” (2007), de autoria de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. Na obra, as autoras lançam algumas perguntas sobre o que é leitura, para que serve e de que modo ler. Tais questionamentos conduzem o leitor do texto a conhecer e a refletir sobre as diferentes concepções de leitura, que são tão bem discorridas e podem ser compreendidas a partir do que se entende por sujeito, língua, texto e sentido.

Inicialmente, ao discutir sobre a concepção de leitura, as autoras discorrem sobre a leitura articulada às concepções de linguagem, tais como apresentadas acima: língua como representação do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua na concepção interacional (dialógica).

No conceito sobre linguagem como expressão do pensamento, as autoras entendem que há um papel de passividade por parte do leitor. Ou seja, este, a partir do texto, “capta” (como elas bem destacam) a representação mental do autor. Assim, essa forma de conceber a leitura está em consonância com a concepção de linguagem como transmissão do pensamento, como já discorrida no capítulo anterior.

No que diz respeito ao conceito de leitura, em que a linguagem é vista como estrutura, Koch e Elias (2007) entendem que o foco está presente somente no texto, sem levar em conta o autor, o contexto de produção e a ação responsiva do leitor; isto é, tal concepção caracteriza a linguagem como meramente um código linguístico. Essa concepção de leitura dialoga com o que é explicitado no conceito de linguagem como instrumento de comunicação. Nesse sentido, a linguagem é vista como um produto de codificação produzida pelo emissor (autor) e deve ser decodificada pelo receptor (leitor). Os sentidos já estão ali presentes e, ao leitor, nada mais resta do que decodificar o código linguístico presente na “mensagem”, sem a necessidade de trazer seu conhecimento prévio de mundo acerca do assunto abordado.

Por fim, as autoras discorrem sobre a interação autor-texto-leitor, presente na concepção interacional. Nessa perspectiva dialógica, tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos, cujos papéis sociais são levados em conta e que, ambos, “dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2007, p. 10). Ou seja, nessa concepção, o sentido do texto é construído a partir da atividade interativa entre os atores/construtores sociais. Diferentemente das concepções

anteriores, os elementos linguísticos e discursivos requerem “a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (Koch; Elias, 2007 p. 11).

Ainda sobre a perspectiva dialógica, as autoras (Koch;Elias, 2007) reforçam que a interação entre autor-texto-leitor leva em conta os conhecimentos dos sujeitos que escrevem e leem, princípio presente nos PCNs (1998) e agora confirmado na BNCC (2018). Com a intenção de reforçar o que trazem os documentos oficiais, no capítulo que fala sobre a interação entre autor-texto-leitor, Koch e Elias (2007) transcrevem o trecho de uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante ao ato de ler:

(...) é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc (Brasil,1998, p. 69).

Ao falar sobre o tópico leitura e ativação do conhecimento, Koch e Elias, (2007, p. 19) mencionam que se fala em “um” sentido para o texto e não “do” sentido, pois explicam que cada leitura vai depender da interpretação de cada leitor. Elas mencionam o lugar social do leitor, suas vivências e relações com o outro.

Dentro dessa pluralidade de sentidos e circunstâncias em que o texto foi produzido, as autoras explicam que um texto pode não ser destinado a todos os tipos de leitores, visto que, em suas palavras, alguns textos são “orientados a um determinado tipo de leitor” (p. 28). Elas trazem como exemplo o texto “Vide bula”, de autoria de Luiz Fernando Elias, cardiologista e, também, cronista. Na materialidade textual mencionada há um jogo de palavras que, para que possa ser compreendida, é necessário que o leitor tenha alguns conhecimentos de medicina e de política brasileira, em um determinado período da História. Isso reforça a ideia de que todo texto tem sempre um interlocutor presumido.

Na teoria de Bakhtin e do Círculo, a compreensão leitora é entendida a partir do conceito de dialogismo e leitor responsivo. Para isso, estabelecem relações dialógicas entre o autor e leitor, em que ambos são interlocutores perpassados por ideologias e ambos constroem os sentidos do texto a ser lido. Vale frisar que quanto ao enunciado monológico e finalizado, este seria apenas uma abstração. Isto é, o leitor só se faz sujeito por meio da interação, em que ele assume uma atitude responsiva

diante da escrita/fala, o que é basilar para construção de sentidos do texto produzido pelo autor. Nesta dissertação, trabalharemos os estudos de compreensão leitora dentro da perspectiva dialógica.

3.2.1 Compreensão como ato dialógico

Ao apresentarmos a compreensão como ato dialógico é necessário estabelecermos a noção de duas vertentes de concepções de linguagem, discutidas na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017): objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. De forma breve, podemos discorrer que o objetivismo abstrato está ligado à ideia de língua como sinal que seria, tecnicamente, algo imóvel e dicionarizado, cujo objetivo é “desvinculado do momento real do processo de formação histórica” (Bakhtin/Volochinov, 2017, p. 174). Isto quer dizer que o Círculo vai contrapor tanto a ideia do objetivismo abstrato como a de subjetivismo individualista para dizer que, na verdade, a língua é um produto das interações entre sujeitos situados sócio-historicamente. Quanto ao subjetivismo individualista, seria o estudo da língua como uma expressão da consciência individual do sujeito. Esse conceito contrasta com o objetivismo abstrato, cujo foco é somente no sistema linguístico. Em outros termos, podemos entender a interação discursiva a partir do enunciado, que é de natureza social e se realiza em condições reais de comunicação. Nessa interação, leva-se em conta que, pelo menos, dois indivíduos socialmente organizados produzem um enunciado. Além disso, os dois interlocutores fazem parte de algum grupo social, sendo eles do mesmo grupo, ou não. Aí entra o contexto de produção, podendo haver uma situação de igualdade, inferioridade ou superioridade de um interlocutor em relação ao outro, em que há laços sociais, ou não, como grau de parentesco, por exemplo.

Nesses estudos, Bakhtin discorre também sobre as concepções de linguagem e enunciado. Como já mencionado, a linguagem está atrelada à constituição do sujeito, pois a filosofia do autor prima pela unidade do ser e do evento (Fiorin, 2018, p. 23). Sobre o enunciado, Bakhtin e o Círculo dizem que este, quando monológico e finalizado, trata-se de uma abstração e que não existe fora da interação entre sujeitos. Fiorin (2018, p. 24) frisa que “enunciado é a réplica de um diálogo”. Quanto à linguagem subjetiva, estaria atrelada ao discurso do sujeito em uma situação real de uso, cujo signo é ideológico, sendo mutável e flexível. Nesse sentido, a forma

linguística só se apresenta aos interlocutores dentro de um contexto de enunciação, sempre ideológico.

Para trabalhar com essa concepção e perspectiva de linguagem (dialógica) é fundamental discorrer sobre a teoria que desenvolve as bases dos conceitos de linguagem e enunciado. Desse modo, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Mikhail Bakhtin e o Círculo, nos apoiaremos na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017), bem como na consagrada obra “Estética da criação verbal” (2011), escrita por Bakhtin, em que o autor conceitua dialogismo e responsividade ativa.

Visto que a interação está vinculada ao conceito de dialogismo, entendemos que a linguagem se desenvolve na relação entre locutor e interlocutor, ambos com a mesma importância. Em linhas gerais, o dialogismo pressupõe a interação entre diferentes enunciações que estão sendo produzidas por interlocutores, mas que são enunciações que remetem a discursos passados e a discursos futuros, como a réplica e também o discurso presumido. Ou seja, isso dá as bases ao dialogismo e nessa relação eu-outro sempre pressupõe-se a responsividade ativa, em que um locutor responde a outro interlocutor.

Ademais, a noção da linguagem numa perspectiva interacionista contribui fortemente para que possamos realizar uma análise com foco na compreensão inferencial, que leva em conta os conhecimentos de mundo dos leitores, a fim de que eles possam compreender as informações implícitas no texto. Marcuschi (2008) entende que as contribuições da inferência para a compreensão de textos se fazem presentes “como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência” (p. 249).

Diante do que foi mencionado, faz-se necessário transcrever um excerto que traduz com louvor o que se entende por dialogismo a partir dos estudos fundamentados por Mikhail Bakhtin e o Círculo, em “Estética da criação verbal”.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro do desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (Bakhtin, 2011 p.410.)

Portanto, a partir dessa passagem, entendemos que há uma cadeia de relações dialógicas que vão constituindo os discursos, as formas de compreensão e desenvolvendo a linguagem. Ou seja, as compreensões estão sempre em movimento. O que entendemos em um contexto, por exemplo, pode ser compreendido de uma outra forma em outro determinado momento, com outros interlocutores. Nada está definitivamente acabado, pois tudo perpassa o amplo conceito do dialogismo, cuja concepção se concentra no modo de funcionamento da linguagem (Fiorin, 2018), em que os enunciados vão constituindo uns aos outros.

Logo, entendemos que a compreensão leitora na perspectiva bakhtiniana sempre vai estar atrelada a uma atitude responsiva, em que o leitor atribui sentidos ao texto que lê, diferentemente daquelas concepções de leitura já mencionadas que entendem que o leitor ocupa uma posição passiva de somente “assimilar” o pensamento de quem escreve, ou, simplesmente de decodificar uma informação. A título de exemplificação, a nossa própria intervenção pedagógica realizada na escola do campo, na cidade de Candiota, teve como sustentação a verificação dos conhecimentos inferenciais dos alunos participantes da pesquisa. A temática das perguntas formuladas aos estudantes se pautavam em questões raciais.

Em outros termos, compreendemos o quão fundamental é a perspectiva do dialogismo para o desenvolvimento de nosso trabalho. Ao traçarmos uma pequena linha do tempo dos documentos oficiais da Educação no Brasil, vemos que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1998) são fundamentados na concepção de linguagem e na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011). Além disso, entendemos que a proposta da autora Lopes Rossi, sobre a qual planejamos nossa intervenção pedagógica na pesquisa, está filiada à teoria do Círculo sobre o trabalho com a linguagem e com os gêneros discursivos, pois nela o que interessa é o processo de produção da linguagem, o que envolve leitura, compreensão ativa e responsiva diante dos enunciados materializados nos textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Quanto à essa metodologia separada pelos módulos, pode-se dizer que ela está, de algum modo, em consonância com o que é proposto na sequência didática elaborada pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Inclusive, Rojo (2000) assegura que a sequência didática de autoria dos estudiosos genebrinos pode ser classificada como uma

releitura do que é proposto nos estudos bakhtinianos. No próximo tópico, iremos discutir sobre compreensão leitora a partir dos conhecimentos inferenciais dos leitores.

3.2.2 Compreensão Inferencial

Para explanarmos sobre a compreensão leitora a partir dos conhecimentos inferenciais, iremos recorrer à obra de Marcuschi (2008). Na terceira parte da obra ele aborda sobre os diferentes processos de compreensão. Todavia, nosso interesse principal se dá no tópico 3.7 de seu livro, em que ele fundamenta sobre a noção de inferência na compreensão leitora. Diferentemente da decodificação, que vê a língua como um código linguístico, a noção de inferência está relacionada a uma atividade sociointeracionista e cognitiva cujo sentido está sempre situado a partir de determinado contexto.

De modo mais específico, o autor defende que a noção de inferência se funda nas atividades cooperativas e inferenciais, “que tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo (Marcuschi, p. 248)”. O autor ainda retoma a concepção de leitura sociointeracionista, em que o sentido está presente na comunhão do autor, do texto e do leitor. Ainda, em seus escritos, o linguista finaliza que o sentido se funda “na complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação” (p. 248).

Quanto às formas de compreensão inferencial, faz-se necessário estabelecer que o sentido está presente na relação complexa entre texto, leitor e autor, e não isoladamente em um desses três pilares. Inclusive, para a compreensão inferencial existe uma certa negociação que dá continuidade ao próprio texto, reconstruindo-o de forma coerente. Marcuschi (2008, p. 249) postula que as inferências “funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”. O autor menciona que as estratégias embutidas no processo inferencial são influenciadas pelas seguintes condições: textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, como os conhecimentos prévios do leitor, o gênero textual da leitura, além da forma de textualização. Além disso, ele afirma que a inferenciação se torna complexa por mobilizar, além dos fenômenos linguísticos, os antropológicos, psicológicos e factuais.

Ainda cita a definição postulada por Rikheit, Schnotz & Strohner (1993 p. 8) em relação à inferência, que a definem do seguinte modo: “é a geração de informação

semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”. Marcuschi ratifica seu entendimento de inferência por meio da citação e menciona que é necessário se ter entendimento do que se entende por informação e contexto. Nos anexos, apresentamos o quadro apresentado por Marcuschi (2008, p. 255) que dá direcionamentos para a realização das análises em relação ao trabalho de compreensão inferencial e que utilizamos como referência para as análises.

Além do que foi proposto anteriormente, recorreremos, também, à Coscarelli (1996) que discorre acerca do que são e da importância das habilidades inferenciais na compreensão da leitura. A autora é categórica ao afirmar que sem a produção inferencial não há leitura. Ela define as inferências como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” Isto é, tal pensamento está em consonância com o que foi defendido por Marcuschi (2008) no tocante à noção inferencial. Grosso modo, ambos os autores defendem que, por intermédio das informações dadas pelo texto, é possível, ao levar em conta os conhecimentos prévios do leitor, realizar a adição de novas informações.

As proposições mencionadas vão ao encontro do que diz Santos (2008, p. 64) sobre o conhecimento inferencial na compreensão de texto escrito. Em sua dissertação, a autora defende que a nova informação semântica gerada a partir de outra informação semântica, dentro de processo cognitivo e dentro de um determinado contexto faz com que o leitor construa novas proposições com as informações já existentes no texto. Ou seja: se faz necessário que, por meio da leitura, o leitor internalize a informação e, a partir dela, ele possa criar novas informações para que haja, na totalidade, a compreensão leitora. Em outras palavras, faz-se necessário que, por meio do texto, novos saberes sejam mobilizados.

Kleiman (2000, p. 13), ao abordar sobre os aspectos cognitivos da leitura, entende que o sentido do texto é constituído a partir do conhecimento prévio do leitor, que é adquirido ao longo da vida. Para a autora, o conhecimento de mundo do leitor, em diversos níveis de conhecimento, interage com o seu conhecimento textual e linguístico. Ela ainda afirma que inexistente compreensão sem que haja o conhecimento prévio em diálogo com o texto diante de quem lê. Isto é, Kleiman (2000) concebe a compreensão do texto em seu sentido integral, para além da materialidade enunciativa que se encontra de forma explícita presente na linguagem verbal.

3.3 O que dizem os PCNs e a BNCC sobre a prática de leitura

Para a realização desta pesquisa, recorreremos a dois importantes documentos oficiais da área da Educação. Em linha cronológica, falaremos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs, que nascem da necessidade de apresentar novas referências ao trabalho com a linguagem na educação básica. Como o próprio nome diz, são parâmetros que dão orientações do que se aprofundar em cada etapa escolar, sendo bastante flexível a cada contexto escolar. No que diz respeito à concepção de linguagem e ensino de leitura, a compreensão leitora é vista a partir de um viés interacionista, que compreende o ensino de línguas por intermédio de um contexto real. Cereja (2002), por exemplo, entende que, ao se utilizar dos PCNs, vê-se o texto como instrumento elementar para que os conteúdos sejam estudados de forma contextualizada. Nesse sentido, a linguística enunciativo-discursiva leva em conta aspectos linguísticos e extralinguísticos da língua.

Em outras palavras, a Concepção Interacionista da Linguagem destaca a interação entre os sujeitos como ponto principal para o ensino de leitura e escrita. Nessa interação, “emergem novos papéis sociais, pois os leitores dentro dessa visão dialógica assumem a condição de sujeitos ativos na construção social do conhecimento” (Silva, 2012. p. 78). Koch e Elias (2006) postulam que a enunciação deu novos papéis aos atores sociais, saindo da posição de passividade para a posição de agentes da comunicação, existindo aí o processo de interlocução.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), mais precisamente no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, há uma seção voltada à recepção de textos orais e escritos. Especificamente, no que diz respeito aos textos escritos, nosso foco com esta pesquisa, há uma enumeração de diferentes competências sobre as práticas de leitura voltadas às habilidades leitoras de um leitor proficiente. Em consonância com a concepção interacionista da linguagem, o documento explicita o que é leitura, como se caracteriza um leitor competente e discorre, principalmente, o papel fundamental do professor na formação de leitores. Além de ratificar a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, o terceiro e quarto ciclos dos PCNs dão sugestões de diferentes formas de mediação de leitura por parte do professor dentro da sala de aula, a fim de que, a partir do desenvolvimento cultural dos alunos, haja, conseqüentemente, a expansão de sua proficiência leitora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para

as redes de ensino público e privado brasileiras. Igualmente aos PCNs, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva e afirma que a habilidade de leitura deva ser “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Isto é, entendemos que a aplicação dos PCNs deu um excelente norte ao que deveria ser trabalhado no ensino línguas, principalmente por prescrever que as aulas fossem desenvolvidas com situações que fazem parte do contexto real da vida dos estudantes.

A BNCC traz como proposta que os alunos desenvolvam, a partir de práticas de linguagem, suas habilidades linguísticas, corporais e artísticas. Em linhas gerais, a área das linguagens prevê autonomia para que os estudantes se comuniquem no mundo por meio das linguagens e, por meio dessas, expressem suas subjetividades e identidades sociais e culturais.

Ao retomar a perspectiva enunciativo-discursiva, esta tem o gênero textual como ponto central. Portanto, é a partir dos gêneros que se trabalha a relação texto e contexto, além de habilidades desenvolvidas para o uso significativo dos estudantes. A própria BNCC menciona que, progressivamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, há uma exigência cognitiva das atividades de leitura por parte dos estudantes. É com base na concepção de linguagem como processo de interação e da perspectiva enunciativo-discursiva que esta pesquisa será desenvolvida para fins de discutir e propor estratégias de ensino de leitura e compreensão.

O documento normativo tem a função de determinar quais competências (gerais e específicas) devem ser desenvolvidas com os alunos em cada etapa da Educação Básica. Em linhas gerais, quais habilidades os alunos deverão desenvolver em sala de aula, conforme o ano em que estejam. Claro, essas habilidades, em relação a determinado objeto de conhecimento, podem ser as mesmas nos diferentes níveis de ensino, modificando somente o grau de complexidade. Na BNCC, ao lermos sobre o Eixo Leitura, observamos que tal Eixo aborda a habilidade de leitura cuja proposta tem centralidade no texto. Além do texto escrito, o documento aborda os textos multimodais, inclusive os utilizados no meio digital. Nas práticas leitoras orientam que seja desenvolvido, nos sujeitos alunos, o senso de criticidade em relação às condições de produção do texto, o contexto sócio-histórico de circulação, bem como os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e

perspectivas, etc.

Nas competências gerais e específicas de leitura recomendada pela BNCC, podemos mencionar dois objetos de conhecimento pertinentes a esta pesquisa: o primeiro se concentra nas estratégias de leitura, cujas habilidades são focadas em explorar o sentido global do texto por meio dos diferentes gêneros, analisar efeitos de sentido, inferências, diferenciação em liberdade de expressão e discurso de ódio etc. O segundo objeto a ser mencionado se concentra nas estratégias e procedimentos de leitura, cujas habilidades são focadas no domínio contextualizado dos diferentes gêneros textuais. Mais especificamente, uma abordagem sobre contexto de produção, objetivos da leitura, pistas linguísticas, bem como seleção das informações mais importantes. Tais habilidades traduzem a importância das práticas de leitura e compreensão para o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Faz-se necessário pontuar que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental objetiva desenvolver as experiências e aprendizagens iniciadas por meio do letramento estudado nos Anos Iniciais. Ou seja, que os estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos da língua nos diferentes contextos, só que em situações de maior complexidade, primordiais para sua formação cidadã em contextos reais.

Visto que o ensino de Língua Portuguesa é alicerçado na centralidade do texto e que nosso trabalho de pesquisa é voltado à compreensão leitora, entendemos que as atividades, bem como define a BNCC, devam estabelecer sempre as expectativas de leitura como: condições de produção e recepção do texto, conhecimentos prévios dos sujeitos alunos, bem como os próprios conhecimentos inferenciais, foco da nossa investigação. Kleiman (2004) afirma que os estudantes devem comportar-se como leitores competentes, engajados na construção de sentido do texto.

A respeito dos documentos oficiais da Educação, faz-se necessário frisarmos que tanto os PCNs quanto a BNCC não trazem, explicitamente, metodologias específicas para o ensino, mas, sim, pressupostos sobre concepções de currículo e de linguagem que orientam as práticas pedagógicas. O próprio texto de abertura da BNCC (2017, p. 16) menciona a complementaridade existente entre o documento e o currículo, além de seus princípios e valores reconhecerem que a educação possui um compromisso com a formação e desenvolvimento humano, em diferentes dimensões. Além disso, o documento afirma ser um norteador, cujas metodologias são definidas

pelo professor e adequadas à realidade local de cada contexto escolar, o que proporciona certa autonomia para o professor desenvolver seu trabalho a partir das especificidades e necessidades de sua sala de aula. Na Base (2017, p. 60), há a menção do fortalecimento da autonomia dos estudantes, como, por exemplo, as significativas mudanças sociais propiciadas pela cultura digital, que faz parte da vida dos adolescentes com acesso a aparelhos eletrônicos e à internet.

Lopes-Rossi (2021) discorre justamente acerca das práticas de leitura em Língua Portuguesa, a partir da proposta da BNCC (2017). No que diz respeito ao Eixo Leitura, ela investiga quais bases teóricas o fundamentam e quais as possibilidades didáticas para o professor. Na investigação do Eixo, a autora entende que inexistem, de forma explícita, bases teóricas que o sustentem, bem como há falta de subsídios para o aprimoramento teórico do professor. No entanto, ela constata que a proposta do documento está alicerçada na teoria fundamentada pelos estudos Bakhtinianos de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para a realização das práticas leitoras, Lopes-Rossi (2021) menciona a mobilização de conhecimentos dos estudantes durante a atividade de leitura, o que está fortemente relacionado aos conhecimentos inferenciais dos sujeitos-alunos. Além disso, menciona como metodologia o trabalho desenvolvido em Lopes-Rossi (2018), em que há procedimentos que auxiliam nas atividades de leitura, que mobilizam conceitos teóricos referentes à leitura e à constituição de gêneros discursivos na escola.

Quanto a nossa proposta de compreensão leitora do texto verbal, o Eixo Leitura da BNCC (2017, p. 71) ratifica nosso entendimento dessa prática de linguagem, pois o Eixo mencionado “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. Além disso, o próprio documento frisa: “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (p. 72).

Na próxima seção, iremos discorrer acerca da proposta metodológica que deu sustentação ao nosso entendimento de articulação para o trabalho com a prática de leitura, bem como foi nosso ponto de referência para a criação da intervenção pedagógica realizada com os participantes, sujeitos da pesquisa. Posteriormente, essa prática será basilar para a construção do produto pedagógico a ser criado.

3.4. Projeto Pedagógico de leitura e produção textual (Lopes- Rossi)

Nosso objetivo é apresentar e discutir uma proposta metodológica para o trabalho da compreensão leitora em uma perspectiva dialógica. Desse modo, inspirado na sequência didática do Grupo de Genebra², trazemos a proposta de Lopes-Rossi (2003). Essa proposta consiste no ensino de leitura e escrita a partir de projetos pedagógicos, cujo foco é a recepção e a produção de gêneros discursivos na escola. Lopes Rossi é uma autora filiada à concepção interacionista da linguagem de perspectiva enunciativo-discursiva. Nesse sentido, ela propõe trabalhar com os gêneros discursivos, intrínsecos a essa perspectiva. Esses são compreendidos como aparatos que dão conta do trabalho com a linguagem em uso. Para o trabalho com os gêneros é preciso considerar aspectos sócio-históricos e o contexto de produção em que circulam. Quanto às práticas de leitura/compreensão e produção, essas mobilizam um conjunto de elementos de cunho extratextual que é preciso explorar com os estudantes, para que desenvolvam as capacidades de comunicação nos mais variados contextos e entre os mais diferentes interlocutores.

Para a autora, é necessário que os projetos pedagógicos sejam planejados tendo como prioridade sua função social e seus propósitos comunicativos. Um pouco diferente da SD do Grupo de Genebra, Lopes-Rossi prescreve que todo projeto pedagógico inicie sempre a partir do módulo didático de leitura, para que haja, de fato, apropriação das características do gênero que os alunos terão de produzir. A sequência proposta pela autora constitui-se dos seguintes módulos: leitura, produção textual e divulgação ao público.

No módulo 1, é prescrita a importância da apreensão do gênero por meio da leitura, a fim de que os alunos conheçam suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais. Isto é, o aluno discutirá sobre as condições de produção daquele gênero, a partir da exemplificação em um contexto real em que ele é produzido. No material, estão algumas indagações sobre, por exemplo, qual o propósito daquele texto, em que contexto foi produzido, qual o tema principal, por quem e para quem é dirigido, o tipo de resposta que se poderá dar ao contexto e qual o tipo de influência

² O Grupo de Genebra, representado pelos linguistas Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, propõe o início da Sequência Didática pelo módulo da produção textual. A SD é, assim, apresentada: Apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final (2004).

determinado texto pode causar em nossa sociedade.

Ainda sobre o primeiro módulo, Lopes- Rossi (2003) recomenda que, ao escolher o gênero discursivo a ser trabalhado, é importante trazer alguns exemplos deste e fazer um breve levantamento acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, o que irá auxiliar na compreensão das características do gênero. O levantamento dos conhecimentos prévios torna-se essencial para o trabalho da compreensão leitora inferencial, dado que esta realiza-se a partir de referências textuais e extratextuais do leitor, com maior ou menor familiaridade

No segundo módulo, a autora discorre sobre a produção escrita. Essa etapa envolve a viabilidade de o gênero ser executado, bem como o interesse por parte dos estudantes da turma. A autora menciona que essa é a parte que leva mais tempo para ser executada porque envolve revisão participativa, correção gramatical/linguística e adequação vocabular. Além desses aspectos, envolve, principalmente, a adequação ao gênero trabalhado, em termos de temática, estrutura composicional e estilo. Ou seja, o docente orienta os alunos para revisarem o trabalho uns dos outros, a fim de que, coletivamente, possam aperfeiçoar suas produções escritas a partir do olhar, também, do outro (colega).

Quanto ao último e terceiro módulo, chega-se à divulgação ao público. Nessa etapa, o modo como o gênero discursivo vai, de fato, entrar em circulação na escola, ou fora dela. Nesse caso, docente e discentes decidem onde os textos produzidos pelos alunos da turma irão ser divulgados ou de que forma eles vão circular, tanto dentro ou fora do espaço físico da escola.

Diante dos três módulos apresentados, nosso foco é no módulo da leitura. Neste primeiro módulo, nossa atenção se volta para as características discursivas presentes no texto, cujas perguntas irão demandar respostas que mobilizem os conhecimentos inferenciais. A relevância desse nível de conhecimento vai ao encontro do nosso objetivo de pesquisa, que é a compreensão leitora inferencial em uma perspectiva dialógica. Vale destacar que Lopes-Rossi defende que é possível trabalhar na sequência didática proposta por ela somente com o módulo leitura, sem a necessidade de trabalhar os módulos 2 e 3, respectivamente, escrita e divulgação. Desse modo, nosso trabalho com a atividade diagnóstica e de intervenção pedagógica foram pautados somente a partir de atividade de leitura que pudesse verificar a noção de inferência dos sujeitos alunos, participantes da pesquisa.

4.METODOLOGIA

4.1 O contexto da pesquisa: instituição e sujeitos

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Candiota, no interior do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, trata-se de uma escola localizada no campo, cujos sujeitos participantes são estudantes do oitavo ano do ensino fundamental em uma faixa etária entre 12 e 13 anos e residentes no campo. A escola em questão atende alunos do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde, desde a educação infantil até o nono ano e, apesar de estar localizada no campo, atende também alunos da zona urbana da cidade. Faz-se necessário esclarecer que, em um total de dez alunos, apenas cinco serão considerados para efeito do uso dos dados, pois desses obtivemos, tanto dos responsáveis como dos estudantes, a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o projeto da pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve aprovação.

4.2 Tipo de pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido com base nas orientações da pesquisa do tipo qualitativa e interpretativista com procedimentos da pesquisa-ação. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), esse tipo de pesquisa configura-se na interpretação dos dados obtidos pelo pesquisador e “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

Já sobre a pesquisa-ação, David Tripp (2005, p. 455) a define, em seu artigo “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica” como uma metodologia, no âmbito educacional, que se fundamenta em “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”. Em outras palavras, tanto a abordagem da pesquisa qualitativa e interpretativista junto aos procedimentos da pesquisa-ação estão inseridas no campo da Linguística Aplicada.

No canal do Youtube intitulado “ELA: Epifanias em Linguística Aplicada”, de autoria do professor Vilson Leffa, o docente menciona que a pesquisa-ação é

alicerçada em uma estrela de quatro pontas, que são: planejamento, intervenção, observação e reflexão. Em linhas gerais, podemos compreender que esse tipo de pesquisa liderada pelo professor-pesquisador é, na tentativa de aprimorar sua prática docente, encontrar um problema que possa ser sanado e intervir por intermédio de algum procedimento que melhore a aprendizagem do aluno. Por fim, após a intervenção, o docente verifica o que, de fato, deu certo para que seus discentes tenham um melhor desempenho escolar ou acadêmico.

Logo, dentro do tema compreensão leitora, retomamos questões importantes para a pesquisa. Trazemos, novamente, as seguintes indagações: Como estão as habilidades de compreensão leitora inferencial dos alunos? Como uma proposta didática bem planejada pode contribuir na proficiência da compreensão leitora dos estudantes?

4.3 O diagnóstico

O diagnóstico foi realizado no segundo semestre de 2023, em atividades realizadas no apoio pedagógico de Língua Portuguesa, no turno inverso, cujo objetivo foi realizar uma tarefa em que os alunos pudessem apresentar a sua capacidade de interpretação de texto. Então, a partir de atividades realizadas nessas aulas durante um período de duas horas-aula, observou-se que há a necessidade de que os alunos aprimorem suas habilidades leitoras.

Diante da necessidade de se tratar de temas raciais na escola, inclusive por conta de racismo travestido por “brincadeiras” entre os alunos, levou-se algumas atividades que envolviam temas de negritude e interpretação de textos, tanto verbais quanto multimodais. No final do referido ano, ao levar o conto “Boneca” do autor Cuti (Luiz Silva), percebeu-se que os alunos apresentaram certa dificuldade para responder às perguntas de cunho inferencial em relação ao texto. A escolha pelo texto deu-se a partir das reflexões que a leitura do referido conto pode proporcionar acerca do racismo presente na sociedade. Uma das perguntas presentes na atividade era a seguinte: “Por qual motivo tu achas que havia tanta dificuldade para a personagem principal do texto encontrar uma boneca negra?”. Alguns alunos responderam de forma equivocada, ou não conseguiram desenvolver uma resposta. Além disso, alguns alunos, equivocadamente, atribuíram o nome do autor, Cuti, (que estava

escrito ao final do texto) à boneca retratada no conto. Outra questão proposta fazia referência à passagem do texto em que o dono da loja diz que não entregam o produto (a boneca) e que estão exportando para a África. Ao questionar os alunos, a partir do ponto de vista deles, a que se devia essa justificativa, três responderam que não entenderam muito bem a pergunta.

Aqui faz-se a necessidade de pontuarmos uma observação: tanto o texto do diagnóstico quanto as respostas dadas pelos alunos não estão presentes na dissertação porque a atividade foi realizada na aula de apoio pedagógico do turno inverso com alunos de diferentes etapas dos anos finais do ensino fundamental, além do que, a atividade não passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Concluimos que, diante dessa experiência diagnóstica, é possível presumir que há algumas dificuldades na compreensão leitora dos estudantes dessa comunidade de prática, principalmente no que diz respeito a não perceberem o racismo retratado no texto. Além disso, percebemos certa defasagem nos conhecimentos implícitos, ou seja, dificuldade em encontrar as informações que estão além da materialidade textual, em que os alunos devem inferir. Em outros termos, percebemos dificuldades frente a aspectos sociais e cognitivos encontrados no pleno funcionamento da língua, tanto conhecimentos explícitos quanto implícitos. Desse modo, após o diagnóstico, vemos a necessidade de se aplicar uma metodologia que contribua no desenvolvimento da habilidade de compreensão inferencial dos estudantes.

4.4 A proposta de intervenção

A proposta de intervenção realizada na escola Santa Izabel deu-se a partir do gênero textual crônica, escrita pelo professor e escritor Jeferson Tenório para o GZH. A justificativa pela escolha do gênero consistiu no fato de Tenório ser um homem negro que, no período de um pouco mais de dois anos, utilizou sua voz para tratar sobre questões raciais em um dos mais importantes veículos de comunicação do Rio Grande do Sul. Além do mais, o autor tem uma linguagem bastante acessível em suas crônicas e, ao mesmo tempo, é bastante didático ao se dirigir aos diferentes tipos de leitores. Para Siebert (2014), a crônica “permanece a ideia de registrar o ocorrido em um intervalo de tempo, de servir de memória do que já passou”.

O texto escolhido foi trabalhado com a turma do oitavo ano do ensino fundamental. É pertinente evidenciarmos que a condução do trabalho foi ancorada na

perspectiva dialógico-discursiva, mais especificamente, a partir da proposta de Lopes-Rossi (2003). A proposta da autora prima pelo ensino de leitura e escrita por intermédio de projetos pedagógicos, focados em algum gênero discursivo na escola. Além do mais, o trabalho com o texto possibilitou a verificação de como está a capacidade leitora dos alunos da referida turma, no que diz respeito aos conhecimentos inferenciais.

Quanto ao contexto de sala de aula, faz-se necessário informar que a turma tinha aulas de Língua Portuguesa, em um tempo de 4 horas-aula semanais, para a realização da atividade de compreensão leitora. Assim, nessa prática, os alunos foram convidados a fazer a leitura de uma crônica do escritor Tenório, intitulada: “Você gostaria de receber o mesmo tratamento que os negros recebem?”. Antes da leitura da crônica, os alunos participaram de uma atividade de motivação em torno do tema racismo, somente depois começaram a responder questões interpretativas que demandaram deles compreensão inferencial. A seguir, trazemos, de forma resumida, a aplicação da proposta e, nos apêndices, a atividade na íntegra.

A intervenção baseou-se em uma atividade relacionada à temática racial. Primeiramente, os alunos assistiram a um vídeo intitulado “Teste de imagem”, produzido pelo Governo do Estado do Paraná, sobre como as pessoas viam o racismo e, se, de fato, o identificavam. A produção audiovisual por si só foi exibida para motivar os estudantes a refletirem sobre a temática e a mobilizar seus conhecimentos prévios. No conteúdo fílmico, pessoas negras que faziam as mesmas coisas que pessoas brancas eram rotuladas em atitudes suspeitas ou atuando em alguma profissão de subalternidade. Por exemplo, um rapaz branco correndo no vídeo foi visto como praticante de esporte, enquanto um rapaz negro foi rotulado como alguém que estivesse fugindo da polícia. Após a exibição do vídeo, os alunos tiveram de ler o texto “Você gostaria de receber o mesmo tratamento que os negros recebem”, escrito por Jeferson Tenório para o GZH, em 15 de novembro de 2022. Após a leitura da crônica, os alunos tiveram de responder a algumas perguntas divididas nos seguintes tópicos: questões temáticas, questões sobre o contexto de produção do gênero e questões de uso da linguagem. No primeiro tópico, o intuito foi o de verificar o conhecimento dos alunos sobre as questões raciais, mais especificamente se observam de que forma o racismo está presente na sociedade; o segundo tópico esteve relacionado ao contexto de produção do gênero crônica; no terceiro, foram propostas questões relacionadas aos conhecimentos linguísticos dos alunos para a produção de sentidos do texto. Para

efeito de análise, nesta pesquisa, iremos focar nas questões de cunho temático, ou seja, relativas ao primeiro tópico. Abaixo, nos apêndices, encontra-se a proposta na íntegra.

O material foi fundamental para trabalhar a questão racial e a escolha do texto deu-se pelo fato de o colunista de GZH, Tenório, sempre ter abordado textos e discussões sobre os mais diversos temas transversais. Além do quê, em diversos momentos o autor sempre mencionou em entrevistas a necessidade de criar produções que busquem reforçar a humanidade da pessoa negra, não como uma obrigação, mas como uma responsabilidade ética e social por parte de alguém que tem influência no mundo da escrita. Isto é, nada mais natural do que trabalhar sobre o tema da negritude a partir do ponto de vista de um consagrado escritor literário contemporâneo e militante do movimento negro brasileiro.

Ressalvamos que, para o desenvolvimento da atividade de intervenção com os alunos convidados, o professor-pesquisador teve de explicar aos responsáveis dos sujeitos alunos as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que rege o presente trabalho. Só a partir do aceite dos educandos e de seus respectivos responsáveis que os alunos puderam participar da pesquisa.

Após o aceite da Plataforma Brasil aplicamos a intervenção e, posteriormente, realizamos as análises das respostas dadas pelos alunos na atividade para propor, na sequência, o produto pedagógico aliado à metodologia que utilizamos na intervenção. Isto é, planejamos materiais que, sob um olhar teórico e metodológico, desenvolvam a competência da compreensão leitora dos estudantes, bem como desenvolvam seu senso de criticidade diante do mundo, principalmente no que tange à luta antirracista.

4.5. Geração e critérios de análise dos dados

Realizamos uma atividade de intervenção pedagógica autoral, a fim de gerar dados para análise das condições de compreensão leitora inferencial dos estudantes da turma de oitavo ano do ensino fundamental, já mencionada anteriormente, utilizando uma metodologia didática que auxilia em verificar como está o conhecimento inferencial dos sujeitos respondentes da pesquisa. Desse modo, utilizamos a proposta de Lopes-Rossi (2003) e nos concentramos em trabalhar a capacidade inferencial dos sujeitos alunos por meio do módulo leitura.

Para a investigação, propomos uma análise que parte de um quadro de operações proposto por Marcuschi (2008) para a avaliação da capacidade inferencial dos estudantes, em diálogo com os princípios dialógicos do ato da compreensão. Marcuschi destina o terceiro capítulo de sua obra para abordar os processos de compreensão, em um texto específico sobre a atividade inferencial. No tópico teórico, o autor apresenta as seguintes noções de inferência: entende-se que a compreensão não se dá só pelas informações que são trazidas no texto, mas também pela mobilização de conhecimentos prévios (também chamados de conhecimentos enciclopédicos) que servem para produzir (neste ponto entra a inferenciação) um sentido para a leitura.

Abaixo, temos o quadro adaptado com as operações que emergiram dos dados gerados para efeito de análise das inferências. Destacamos que as análises trazem discussões de cunho textual (Marcuschi, 2008; Koch e Elias, 2007) e discursivo (Bakhtin/Volochínov, 2012).

Quadro : Operações Inferenciais (adaptado):

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. Dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

3. Particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performáticas que os representam. Funciona como montagem

		de um quadro para a explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	cognitiva pragmática experencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. Eliminação	cognitiva experencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	pragmática experencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	cognitiva experencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser

		dali inferida.
--	--	----------------

Fonte: Marcuschi (2008, p. 255)

5. PROPOSTA DE ANÁLISE DA INFERENCIAÇÃO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Faz-se necessário frisar que a escolha somente do bloco de questões temáticas se deu pela sua potencialidade de maior compreensão acerca da capacidade de inferenciação dos alunos. Isto é, são melhor analisados para verificar se eles, de fato, foram capazes de gerar novas informações a partir das já presentes no texto. Além disso, acreditamos que a atividade de motivação mobilizou os alunos a refletirem sobre as mazelas do racismo tão enraizado na sociedade.

Organizamos os dados considerando o quadro de Operações Inferenciais proposto por Marcuschi (2008), além disso, nos quadros, a seguir, utilizaremos pseudônimos para o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Questões propostas no bloco das questões temáticas trabalhadas com os estudantes.

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

Discente	Tipo de operação Inferencial	Natureza da Inferência	Condições de realização
ANA “Acredito que não faria esse convite, mas parece um apelo a nós nos colocar no lugar dos negros”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

<p>JOÃO</p> <p>“Não, para nós entendermos como é ser uma pessoa negra”</p>	<p>Indução</p>	<p>Lógica</p>	<p>Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.</p>
<p>LUÍSA</p> <p>“Não, para que as outras pessoas saibam a realidade dele.</p>	<p>Parafaseamento</p>	<p>Lexical e semântica</p>	<p>Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional</p>

<p>MARIA</p> <p>Não porque ao contrário de um homem negro um branco tem muitos privilégios.”</p>	<p>Indução</p>	<p>Lexical e semântica</p>	<p>Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.</p>
<p>MIGUEL</p> <p>“Não porque as pessoas brancas não sofrem racismos.”</p>	<p>Indução</p>	<p>Lexical e semântica</p>	<p>Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.</p>

A partir desta primeira pergunta relacionada às questões temáticas, podemos observar que, dos cinco alunos respondentes, quatro utilizaram a operação de indução e apenas a estudante Luísa utilizou o método de parafaseamento. Isto é, a maioria retomou as informações gerais presentes no texto para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade, de acordo com o grau de verdade das

premissas. O texto retrata a situação de uma pessoa negra que precisa sair de casa para comprar uma mercadoria que faltou para o seu jantar. Nessa saída ao supermercado, são relatadas algumas cenas possíveis de acontecer pelo fato de ser uma pessoa negra, por exemplo: chegar ao mercado, não encontrar a mercadoria e sair sem nenhuma compra, o que poderia gerar desconfiança da parte do segurança. Essa e outras cenas retratam todo tipo de relação cruel vivida pelas pessoas negras em nossa sociedade. Essa condução narrativa retrata cenas cujas informações gerais ativam a inferenciação feita pelos sujeitos ao responderem que se ele (autor) fosse branco não convidaria a vestirem sua pele, pois o mundo dos brancos é de privilégio. Quanto ao convite por ele feito vem da tentativa do leitor colocar-se no seu lugar, de homem negro.

Diante das respostas à pergunta, podemos dizer que os alunos têm alguma noção de que não faria sentido o autor convida o leitor a colocar-se em sua pele caso a personagem fosse uma pessoa branca, pois, como foi respondido, as pessoas brancas não sofrem racismo, em que uma das estudantes fez a menção dos privilégios das pessoas brancas. Somente Luísa utilizou a operação de parafraseamento, que é a inversão da ordem lexical das informações, sem trazer proposta de uma nova informação. De igual modo, eles têm noção de que há diferença entre a realidade de uma pessoa branca e de uma pessoa não branca em igual situação, como a citada na crônica.

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

Discente	Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização.
ANA “Porque pelo que ele está falando na crônica, por ele ser negro, ele tem que fazer um ‘esforço’ a mais para não ser julgado.”	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

JOÃO “Para não acharem que ele é um ladrão”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
LUÍSA “Para não pensarem que ele é um assaltante por se vestir simples ou casual”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
MARIA “Porque se ele não estiver bem arrumado ele poderia receber olhares”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
MIGUEL “Para ele se sentir melhor, para dar uma aparência melhor pras outras pessoas”	Acréscimo	Pragmática experimental	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.

A partir da análise feita, observamos que a maioria dos alunos, novamente, utilizou o tipo de operação inferencial indutiva, de natureza lógica de inferência. Ou seja, ao realizarem a leitura de um compilado de informações, eles chegam a uma conclusão de valor de probabilidade aproximado. Isto é, há um consenso de que, pelo fato de a personagem ser um homem negro, caso não esteja bem arrumado, pode ser taxado como alguém que foi ao supermercado para roubar ou, como eles mesmos responderam na questão, propenso a receber olhares de que se trata de alguém “suspeito”. Em suas palavras, os estudantes mencionam que, caso ele não esteja bem arrumado, há a possibilidade de receber “olhares”. Os outros disseram, de forma mais direta, que as pessoas ao redor podem pensar que ele é um ladrão/ assaltante. O aluno Miguel, por exemplo, menciona que estar bem vestida faz com que a personagem possa se sentir melhor e “dar uma aparência melhor pras outras pessoas”. A aluna Ana menciona que, por ele ser negro, necessita fazer um “esforço”

melhor para não ser julgado. A partir desses discursos, fica evidente que os alunos têm alguma leve noção de como a pessoa negra é rotulada, caso não esteja bem vestida para ir ao comércio. Uma das respostas está em consonância com o discurso de pessoas negras que, ao ocuparem algum lugar de ascensão social, tiveram de dispensar um esforço ainda maior, em detrimento de uma pessoa branca que ocupou o mesmo espaço, mesmo que estejamos falando de uma simples ida ao supermercado. Faz-se necessário retomarmos uma resposta: o que seria “dar uma aparência melhor pras outras pessoas”? De algum modo, está implícito para o estudante a inferiorização da pessoa negra em detrimento da pessoa branca, tida como o “padrão” da sociedade.

3-Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

Discente	Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de produção
ANA “No mínimo, ele sofreu alguma coisa que fez ele achar que por ser negro, é ‘naturalmente suspeito’ (ou viu alguém sofrer)”	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
JOÃO “Ele tomou 15 enquadros da polícia”.	Acréscimo	Pragmática experimental	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
LUÍSA “Ele já deve ter sido tachado de ladrão no mercado ou em	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de

lojas”.			probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
MARIA “Não entendi”.			
MIGUEL “Porque ele já passou por isso e depois dessa vez ele tenta melhorar sua aparência”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

Nesta terceira questão, observamos que três alunos utilizaram o tipo de operação inferencial de indução, um pela operação inferencial de acréscimo e outro respondeu que não entendeu a pergunta. Das quatro respostas, mesmo por diferentes operações, os alunos demonstraram ter conhecimento sobre a situação de pessoas negras ao irem em locais públicos, vistas como alguém que está naquele local para roubar, principalmente quando não está bem-vestida. A aluna Ana, cuja operação inferencial foi por acréscimo, associou o termo “naturalmente suspeito”, mencionado pelo autor, com as abordagens policiais que as pessoas negras sofrem simplesmente por conta de seu fenótipo. Em linhas gerais, foi percebido que, a partir das respostas dadas, os estudantes demonstram que eles possuem noção do julgamento sofrido pela pessoa negra. Esses fatos acontecem e dão margem a essa percepção, principalmente pelo sentido errôneo/preconceituoso de que a pessoa negra é associada à ladra. Isso está atrelado aos discursos racistas que reforçam esse estigma. Além disso, poderíamos mencionar aqui o triste e famoso caso de um homem negro que foi espancado até a morte nas dependências de um supermercado na cidade de Porto Alegre. Isso reitera a marginalização sofrida pelos negros na sociedade, que julga alguém pela cor da pele.

4-Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra ‘aparência’, nesse contexto, está se referindo a quê?

Discente	Tipo de operação	Natureza da	Condições de produção
----------	------------------	-------------	-----------------------

	inferencial	inferência	
ANA “A cor da pele.”	Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmção de uma informação obtida através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
JOÃO “A cor da pele.”	Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmção de uma informação obtida através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
LUÍSA “Ao tom da pele, do cabelo crespo, nariz maior, características negras”.	Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmção de uma informação obtida através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
MARIA “A cor da pele”.	Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmção de uma informação obtida através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
MIGUEL “Na cor da pele da pessoa”	Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmção de uma informação obtida através das saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.

Dos cinco respondentes, todos utilizaram o tipo de operação inferencial de associação. Para isso, a partir de saliências lexicais que estão relacionadas à pessoa negra, os estudantes associaram que a aparência remete-se à cor da pele. Embora não tenha sido utilizado por nenhum dos alunos, caberia na resposta da aluna Luísa o termo “traços negroides”, ligado às características das pessoas pretas, como nariz achatado e cabelo crespo, como bem pontuados na resposta. Há outros sentidos que emergem do termo “aparência”, cuja palavra pode ser compreendida como algo distante da realidade e, muitas vezes, é geradora de preconceitos. Por exemplo, em algumas entrevistas de emprego exige-se “aparência” em que idealiza-se como “padrão” tem de ter determinada tonalidade de pele e determinado peso. Além disso, há o conhecido enunciado: *Não se deve julgar apenas pela aparência*, que busca

desconstruir muitos dos preconceitos enraizados na sociedade. Isso é trazido nas respostas dos estudantes, visto que no contexto da crônica a aparência é associada diretamente às características do negro.

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado..., o que dá a entender?*

Discente	Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de produção
ANA “Que se demonstrar que está ‘apressado’ ou de algum jeito nervoso, pode dar ruim pra ele.”	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
JOÃO “Que se ele for rápido, vão suspeitar dele”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
LUÍSA “Ele não pode pegar o produto rápido senão podem achar que ele está roubando”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
MARIA “Que ele precisa ter pressa para terminar o jantar, mas não poderia fazer isso sem parecer suspeito, ou ser acusado de roubo.”	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
MIGUEL “Que ele está roubando”.	Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com

			valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
--	--	--	---

A partir das respostas dos alunos, observou-se que eles utilizaram o tipo de operação inferencial de indução. Isto é, levantaram novas informações a partir do que não estava explicitamente escrito no texto, mas mantendo uma relação lógica com as informações dadas. É perceptível que os alunos têm ciência de que, talvez por ser uma pessoa preta, qualquer movimento mais apressado implicaria em acusação de roubo. Dois estudantes, Maria e João, trouxeram em suas respostas o termo 'suspeito', enquanto os demais mencionaram que o personagem poderia ser confundido com alguém que estivesse roubando. A partir de outros discursos que circulam pela sociedade, tem-se a errônea ideia que ser preto é indício de alguém que rouba.

Diante das análises, entendemos que os discursos racistas que circulam pela sociedade são exatamente o que Bakhtin (2017) nos fala sobre linguagem, ou seja, que ela é ideológica e fruto da cadeia discursiva/ enunciativa que acontece em sociedade. O registro das respostas dadas pelos alunos são indícios que corroboram discursos presentes sobre o racismo nos diferentes âmbitos sociais. Podemos pensar a respeito do conceito de responsividade ativa, em que Bakhtin (2017) defende que todo discurso faz parte de uma cadeia de relações dialógicas que constituem os discursos, as formas de compreensão e o desenvolvimento da linguagem. Dentro dessa responsividade podemos mencionar a própria crônica de Jeferson Tenório como uma resposta aos discursos racistas que circulam na sociedade, pois se eles não existissem não haveria sentido a necessidade de existência de um texto atrelado à luta contra o racismo. Isto é, uma pessoa preta de grande influência no mundo literário que assume seu lugar de fala como sujeito negro para demonstrar as mazelas que as pessoas pretas sofrem em uma simples ida ao supermercado.

Um dos pontos mais importantes a serem discutidos na presente dissertação é justamente pararmos para refletir e analisar os conhecimentos prévios dos alunos vinculados aos discursos enraizados na sociedade sobre racismo. Ou seja, observamos que os discentes têm consciência da existência do racismo na sociedade contra as pessoas negras. Isso pode ser inferido a partir de suas respostas no que diz

respeito à cor da pele preta, a necessidade de a pessoa preta estar bem vestida para não ser considerada alguém “suspeito”, entre outros discursos relacionados às precauções necessárias que a pessoa preta deve ter em uma simples ida ao comércio (que beiram a uma extrema pressão psicológica), diferentemente de uma pessoa branca.

Certamente, é um trabalho voltado aos estudos da linguagem que demonstram o quanto a ideologia está intrínseca à linguagem, mas também um ponto de partida para outros campos do conhecimento, como a Psicologia, por exemplo, para explicitar as diversas violências sofridas pelos não-brancos, inclusive a violência psicológica.

Sobral e Giacomelli (2016, p. 1089) comentam que as relações dialógicas, de acordo com a Análise Dialógica do Discurso (ADD) ocorrem quando os enunciados produzidos por interlocutores entram em relações responsivas ativas. Nas palavras dos autores, “todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica”. Os autores bem exemplificam que um monólogo pode ser também um ato responsivo. Ao enunciar uma frase se negando a fazer algo, subentende-se que o que foi negado, em algum momento já foi solicitado, como na frase “Não faço isso nem morto”. Em outras palavras, em algum outro momento, algum enunciador solicitou algo a esse outro interlocutor, o que fez com que ele respondesse isso.

Em linhas gerais, ao retomarmos os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, em que todo discurso é uma atividade responsiva a outros discursos, entendemos que a crônica de Tenório é uma resposta a uma sociedade racista e que, muitas vezes, nega a existência do racismo ou o considera como vitimização. Além do mais, na teoria dos estudos bakhtinianos, leva-se em conta o contexto de produção dos discursos, que apontam elementos como a intencionalidade de quem escreve e para quem se dirige. Tenório, consagrado escritor negro, explana acerca do sentimento vivido, literalmente, na pele, por quem é negro. O autor tem plena legitimidade para trazer à discussão esse tema tão presente na sociedade, mas que cada vez mais precisa ser tratado para trabalhar as consciências dos sujeitos, principalmente os que estão em idade de desenvolvimento. Seus interlocutores presumidos são os leitores do GZH, um dos principais veículos do Rio Grande do Sul, cuja posição política do jornal está mais alinhada à direita. Além disso, o Estado é bastante conhecido por ser conservador e racista. Podemos mencionar acontecimentos dos últimos anos que sustentam essa fama: morte de um cliente

dentro das dependências de um supermercado por conta da cor da pele, hostilização a um cantor negro dentro de um clube sócioesportivo frequentado por pessoas não negras e de auto poder aquisitivo, trabalhadores em situação análoga à escravidão na serra gaúcha, bem como o histórico trecho racista no hino rio grandense do sul. Alguns dos temas mencionados, inclusive, foram discutidos pelo autor em sua coluna semanal para o jornal gaúcho.

Quanto aos estudos de Koch e Elias (2006), podemos pensar na prática do ato de ler, que leva em conta a leitura ativa que o leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, constitui o sentido produzido no texto. Em consonância com as contribuições dessas autoras, Marcuschi (2008) mostra o quanto as práticas de leitura podem tornar os sujeitos alunos cidadãos mais críticos e participativos socialmente, além de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de inferenciação.

Observamos que a maioria dos alunos realizou a operação de indução para inferir sentidos produzidos pela crônica numa relação lógica com o discurso do autor e com os discursos presentes na sociedade sobre os negros. Para além da operação de inferências (Marcuschi, 2008) entendemos que há, também, uma relação fundamentalmente dialógica com os discursos perpassados pela voz do autor Tenório e dos que representam um posicionamento ideológico, valorativo e responsivo diante da temática racial. Para Bakhtin (2012) toda a atividade de compreensão é eminentemente dialógica, pois ela tem uma relação social, histórica e ideológica que ressoa outros discursos. Nesse sentido, compreendemos que os estudantes reconhecem a crônica como um posicionamento antirracista justamente por haver, na sociedade, discursos racistas.

6.PRODUTO PEDAGÓGICO

Posteriormente à análise dos dados, desenvolvemos uma Unidade Didática que pode contribuir com os docentes para as suas práticas de ensino de leitura e compreensão nas aulas de Língua Portuguesa. Tal qual foi defendido ao longo da dissertação, o Produto Pedagógico foi desenvolvido em uma perspectiva dialógica. Além disso, o material poderá contribuir, também, para dar direcionamentos a professores que se interessam em desenvolver práticas de ensino de língua relacionadas às questões raciais, temática respaldada pela Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa Unidade Didática a ser produzida ao final da conclusão da dissertação é voltada à capacidade leitora inferencial, com temas sobre negritude e a luta antirracista. É de extrema urgência que trabalhemos esse tema nas escolas brasileiras em prol de uma sociedade mais igualitária.

Para a elaboração do Produto Pedagógico, que tem o formato de uma Unidade Didática, utilizamos textos de autores negros que contribuam para a reflexão da necessidade da luta antirracista. Temos consciência da importância de lermos textos de autoria de alguém que, literalmente, sabe na pele o que é sofrer as dores da discriminação racial. Outra motivação para a escolha da temática do material se dá diante da necessidade de se discutir com estudantes temas atuais do cotidiano e, para isso, recorreremos a crônicas escritas por intelectuais ligados a veículos de comunicação da mídia.

Desse modo, nosso produto se concentrará em gêneros discursivos presentes na esfera jornalística e será sustentado, principalmente, por trabalhos desenvolvidos por Lopes-Rossi (2002; 2008), bem como terá pressupostos teóricos ligados aos estudos discursivos da linguagem (Bakhtin, 2003). As atividades, a seguir, terão como público-alvo professores do Anos Finais do Ensino Fundamental. Vale mencionarmos que, no processo de elaboração da Unidade Didática, utilizamos o mesmo texto (“Você gostaria de receber o mesmo tratamento que os negros recebem?”) e questões de cunho inferencial utilizados propostos na intervenção pedagógica, ao termos em vista que a atividade foi bastante produtiva em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que seria interessante trazermos os outros dois textos do mesmo autor, como forma de familiarização para os estudantes e pelo fato de a temática de seus textos se pautarem em discursos voltados à luta antirracista.

Temos como pressupostos teórico-metodológicos o ensino de Língua Portuguesa alicerçado em uma concepção interacionista de linguagem. Assim, nossa proposta de leitura é sob o viés do dialogismo, fundamentado pelo Círculo de Bakhtin. Isto é, nossa Unidade Didática é ancorada nos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011), perspectiva teórica bastante próxima ao que é proposto na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018). Mais especificamente, nosso aporte teórico é a proposta metodológica desenvolvida por Lopes-Rossi (2002), trabalho de ensino-aprendizagem consoante ao que é postulado nos estudos bakhtinianos, vertente que prevê o ensino de línguas em um contexto real por intermédio dos gêneros discursivos.

Visto que esta unidade didática se ampara metodologicamente no desenvolvido por Lopes-Rossi(2002), utilizaremos os módulos. Na teoria da autora, seu trabalho é composto pelos seguintes módulos: módulo de leitura, módulo de escrita e módulo de divulgação ao público. No entanto, nos deteremos somente no módulo de leitura, que é o que nos propusemos trabalhar na pesquisa, que deu origem ao produto pedagógico.

Em relação à temática abordada no Produto Pedagógico, nos sustentaremos na obra “Tornar-se negro” (Souza, 2021) que, ao discutir o que é ser negro, enfatiza ser algo construído socialmente. Não poderíamos deixar de mencionar Bento (2022), que tão bem discorre acerca do pacto da branquitude. Para a autora, esse pacto seria a estrutura de proteção entre iguais, no caso pessoas brancas e, principalmente, pessoas do gênero masculino cis que se protegem em espaços de poder. Uma outra obra imprescindível para a realização deste trabalho foi o célebre “Pequeno manual antirracista” (2019), de Djamila Ribeiro, leitura obrigatória para as pessoas que dedicadas ao combate ao racismo.

E, por fim, mas não menos importante, nós nos apoiamos em outra importante leitura para professores comprometidos com a luta antirracista: “Como ser um educador antirracista” (Pinheiro, 2023). Na obra, a professora e escritora Bárbara Carine Pinheiro traz reflexões e propostas a docentes executarem seu papel social da profissão em prol de uma sociedade verdadeiramente antirracista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada em uma escola do campo localizada no município de Candiota (RS), teve o propósito de responder às indagações já postas no trabalho: como está a compreensão leitora dos alunos da referida escola e de que modo podemos contribuir para uma melhor proficiência no que diz respeito a essa habilidade crucial para os estudantes e para a sociedade em geral. Antes de respondê-las, iremos discorrer, de forma sucinta, os tópicos que percorremos para chegar às considerações finais desta investigação.

No primeiro capítulo da introdução, discorreremos acerca da minha motivação para a escolha da temática de pesquisa. Para isso, a narrativa se pautou no quanto a habilidade leitora esteve presente na caminhada deste que vos digita, tanto no que diz respeito às escolhas pessoais, quanto no percurso acadêmico e profissional.

No segundo capítulo, voltado à justificativa objetivos, abordei acerca dos índices relacionados à proficiência leitora em exames nacionais e internacionais. Os dados gerados a partir dessa busca mostram que o Brasil ainda tem um caminho de aperfeiçoamento no que diz respeito à compreensão leitora em relação a outros países da América Latina. Além disso, também trouxemos o ponto principal que nos fez eleger o tema: as demandas da escola para que fossem desenvolvidas atividades voltadas ao aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos da escola.

No terceiro capítulo, sobre o referencial teórico, trouxemos os principais documentos educacionais e os principais autores que nos deram subsídios para o desenvolvimento da pesquisa. Quanto aos documentos, nos sustentamos em dois: os PCNs (Brasil, 1988) e a BNCC (Brasil, 2018). Ou seja, ambos os documentos prescrevem o ensino de língua em uma perspectiva interacionista. Apesar de não ser expresso, inferimos que tal perspectiva tem como pressuposto teórico os fundamentos desenvolvidos pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2011;2012). A partir disso, em trabalhos como Geraldi (1984), Soares (1998), Travaglia (2006), Koch e Elias (2007), realizamos uma investigação acerca das diferentes concepções de linguagem e de leitura. Desse modo, elegemos a concepção dialógica, que entende o leitor como parte integrante do processo de constituição de sentido do texto, bem como é prescrito nos estudos bakhtinianos, sobre responsividade ativa. Também utilizamos o projeto pedagógico de leitura e produção textual proposto por Lopes-Rossi (2003), em que, por meio dos módulos didáticos, a autora dá direcionamentos de como trabalhar com

a leitura em sala de aula. E, por fim, nos sustentamos no quadro de inferências proposto por Marcuschi (2008), a fim de realizarmos as análises das questões respondidas na intervenção pedagógica.

No quarto capítulo, explanamos acerca dos procedimentos metodológicos. Isto é, ali descrevemos como se deu a atividade diagnóstica e o processo de intervenção pedagógica. Basicamente, este capítulo foi composto pela explicação acerca das seguintes subseções: o contexto da escola em que a pesquisa foi realizada, o processo de tramitação da Plataforma Brasil que nos concedeu a permissão para realizar a pesquisa com seres humanos, bem como a explicação da pesquisa a ser realizada. Além disso, foi explanado o diagnóstico que comprovou a necessidade de realizarmos uma atividade voltada à compreensão leitora que, no caso, foi a proposta de intervenção já mencionada.

No que diz respeito ao capítulo cinco, trata-se da proposta de análise de inferenciação na compreensão de textos. Ou seja, a partir dos dados obtidos com a intervenção pedagógica. Na referida seção, demonstramos os dados obtidos e realizamos as análises com base no quadro de inferenciação que foi proposto por Marcuschi. À luz da teoria bakhtiniana, discorremos acerca do entendimento dos alunos diante da crônica que aborda questões raciais negras.

Já a seção seis é destinada a apresentar de que modo construímos a unidade didática voltada a professores de língua portuguesa. Neste tópico, apresentamos a Lei 10639/2003 como aporte da obrigatoriedade do estudo das questões raciais negras, bem como discorremos acerca dos autores que deram sustentação à realização do produto pedagógico. O trabalho em questão trata-se de uma unidade voltada ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos e tem como temática as questões raciais negras, como um modo de contribuir não apenas para uma habilidade tão importante quanto a leitura, mas também na formação cidadã dos educandos.

Desse modo, chegamos ao tópico sete das considerações finais deste trabalho. Assim, diante da investigação realizada, retornamos às indagações iniciais postas no capítulo dois acerca de como está a compreensão leitora dos alunos e de que modo podemos contribuir para uma melhor proficiência no que diz respeito à compreensão leitora. Quanto ao primeiro questionamento, entendemos que os alunos, a partir do trabalho realizado com a compreensão leitora inferencial, obtiveram uma evolução e demonstraram razoável nível de proficiência no que diz respeito à leitura e que os

dados registrados na atividade de intervenção pedagógica demonstraram que eles têm alguma noção da existência do racismo sofrido diariamente pelas pessoas negras no Brasil. Esse resultado nos leva a pensar o quanto o desenvolvimento de um trabalho continuado faz diferença nos níveis inferenciais. No entanto, a partir de alguns discursos em resposta aos questionamentos na intervenção pedagógica, observamos que se faz necessário uma maior mobilização de saberes relacionados à luta antirracista. No que diz respeito à forma de contribuição para a uma melhor proficiência na competência leitora, acreditamos veementemente na necessidade da criação de uma unidade didática voltada à leitura e atrelada ao letramento racial. Para sua efetivação, recorreremos ao trabalho de módulos proposto por Lopes-Rossi (2003), autora basilar para a atividade diagnóstica realizada nesta pesquisa, bem como o trabalho por autores comprometidos com a luta antirracista na escolas e na sociedade como um todo.

Assim, esperamos que este trabalho possa, de fato, contribuir para as aulas de Língua Portuguesa de outros docentes. Para além das habilidades linguísticas imprescindíveis para a comunicação- como a leitura- objeto do nosso estudo, desejamos que o trabalho da unidade didática possa levar docentes e discentes a refletirem sobre a funcionalidade da língua como um modo de lutar por um mundo mais igualitário.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Textos: seleção variada e atual*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 32 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R.; ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Col. As faces da Linguística Aplicada). *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 1, n. 13, 2002. DOI: 10.18309/anp.v1i13.540. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/540>. Acesso em: 1 set. 2025.
- COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (ed.). *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: DCC/UFMG, 1996. p. 449-456.
- CUTI. *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. Disponível em: <https://www.cuti.com.br/contoscrespos>.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, p. 19-40 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2018. v. 1. p. 71-90.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICKHEIT, Gert; STHRONER, Hans. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Cambridge: University Press, 1993.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Márcia Regina M. *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/378/1/19638_ulfl062026_tm.pdf.

SILVA, Silvio Profirio da. Didática do ensino da Língua: concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita. *ArRSieDia*, v. 1, n. 1, p. 63-82, 2012.

SIEBERT, Silvânia. *A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 14, p. 675-685, 2014.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São

Paulo: EDUC, 1998.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. *Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso-ADD*. Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

Atividade diagnóstica:

BONECA

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo. Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo:

Sinto muito!...

Ou:

Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...
Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

O senhor já foi atendido?

Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...

Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... – e a loirinha foi apanhando diversas bonecas.

Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? – e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?

É que estou procurando uma boneca negra...

Meia hora de espera.

Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada. Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento. Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta-malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?

Sim.

Então... – o homem engoliu a frase e preparou a nota....

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suar expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

Vai uma loura gelada aí, chefe? – pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão. Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

Questões sobre o texto:

- 1- Do que se trata o texto lido?
- 2- Por qual motivo tu achas que havia tanta dificuldade para a personagem principal do texto encontrar uma boneca negra?
- 3- Em uma das passagens do texto, o dono da loja disse que não entregam o produto e que estão exportando para a África. No teu ponto de vista, a que se deve essa justificativa?
- 4- Qual a intenção do autor Cuti em escrever esse texto?

Proposta de intervenção: 25/11/2024

Antes da exibição do vídeo, a fim de contextualizar os alunos acerca da temática a ser debatida, lançar o seguinte questionamento, no quadro:

De que modo tu acreditas que o racismo se faz presente na sociedade?

Após o breve diálogo, exibir o vídeo da campanha “Teste de imagem”.

Pré-leitura: Vídeo motivacional:

Apresentar aos alunos da turma de oitavo ano o vídeo “teste de imagem” intitulado “Como você enxerga o racismo?”. Após, assistirem ao vídeo, retomar a discussão perguntando: Você acha normal os dois grupos representarem as mesmas imagens de modos diferentes entre os brancos e os negros? Comente sobre isso!

[Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente](#)

OBJETO DE CONHECIMENTO: Compreensão leitora/ inferencial.

HABILIDADES: Ativar conhecimento prévio sobre a temática do racismo na sociedade.

GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NUMA PERSPECTIVA DIA DE APRENDIZAGEM

Gênero: Crônica

Público-alvo: Aos anos finais do ensino fundamental- 8º ano

Nº de aulas: 6h/aula.

Objetivo geral: Desenvolver habilidades de compreensão leitora, em uma perspectiva dialógica em textos do gênero crônica, com foco no letramento racial.

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer características do gênero crônica;
- Identificar a questão de estilo na escrita de crônicas.
- Inferir e compreender informações explícitas e implícitas no texto.

Recursos

Quadro branco, material impresso e projetor.

Após a discussão sobre a exibição do vídeo, os alunos serão convidados a fazerem uma leitura silenciosa sobre uma crônica que aborda a temática racial e, na sequência, os alunos responderão questões relacionadas ao texto.



O CONTEÚDO DESTA COLUNA REFLETE A OPINIÃO DO AUTOR

Jeferson Tenório

colunista.jefersontenorio@gmail.com

Você gostaria de receber o mesmo tratamento que os negros recebem?

Se sua resposta for “não” é porque você tem consciência de como os negros são tratados no Brasil.

Mais uma vez nos aproximamos do 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. Um dia de reflexão proposto pelo poeta gaúcho Oliveira Silveira. Proponho o seguinte exercício: vista a minha pele enquanto você me lê.

Imagine que você está preparando uma janta e lembra que não tem um item importante da receita. Você pensa em ir ao supermercado com a roupa que está. Mas antes, passa pelo espelho. Não acha bom sair de qualquer jeito. Precisa estar bem vestido. Troca de roupa. Caminha pelas ruas, são quatro quadras apenas. Logo à frente, uma senhora desconfiada olha para atrás, você não quer que ela ache que você é um suspeito que vai assaltá-la. Decide atravessar a rua. Mais adiante, um carro da brigada passa por você. É um momento tenso, porque você lembra das 15 vezes que foi abordado apenas por ser negro.

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá “boa noite”. Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado. Sabe que não pode simplesmente pegar um produto com rapidez e ir para o caixa. Você precisa parecer inocente.

Porque você já é naturalmente suspeito. Sua tarefa é sempre provar o contrário. Provar que não é um criminoso, que só quer terminar sua janta.

E se por um acaso não encontrar o item, você não pode simplesmente sair. O segurança vai desconfiar, vai achar que foi ali para roubar. Entre os corredores, você vê o mesmo segurança atrás de você. Fica na dúvida se está sendo seguido. Acaba levando um produto qualquer para não acharem que furtou algo. Vai para o caixa, paga e depois passa pela porta com receio de que aqueles detectores apitem por qualquer motivo e seja acusado de roubo.

Descrever esta cena cotidiana me faz pensar que tipo de mentalidade é essa, que tipo de imaginário tão fundante e profundo que se instalou em nossa psique social e de lá nunca mais saiu? Que tipo de imagem é essa que não se desfaz, que não se transforma em alteridade? Que tipo de relação cruel e violenta se criou em torno da cor da pele? Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência? O processo colonialista foi tão traumático que parece ter moldado nosso comportamento para sempre.

Então, se você sabe como os negros são tratados todos os dias é porque sabe que o racismo existe e que o problema é seu também.

GZH
 Leia outras
 colunas em
[gzh.com.br/
 jefersontenorio](http://gzh.com.br/jefersontenorio)

Questões do contexto de produção do gênero:

Questões provocativas para a discussão do contexto social/discursivo em que o gênero acontece...

- 1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?
- 2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?
- 3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?
- 4-Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?
- 5-Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

Questões temáticas:

- 1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?
- 2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?
- 3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?
- 4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra 'aparência', nesse texto, está se referindo a que?

Questões do uso da linguagem

1- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado..*, o que dá a entender? Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá “boa noite”. Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

2-No trecho: *O segurança vai desconfiar, vai achar que foi ali para roubar.*

Quais expressões/ palavras são usadas pelo autor para indicar prática de racismo?

ANA

Questões temáticas:

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

Acredito que não faria esse convite, mas parece como um apelo a nós nos colocarmos no lugar dos negros.

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

Porque pelo a que ele está falando na crônica, por ele ser negro, ele tem que fazer um "esforço" a mais para não ser julgado.

3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

No mínimo, ele sofreu alguma coisa que fez ele achar que por ser negro, é "naturalmente suspeito" (ou viu alguém sofrer)

4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra *aparência*, nesse texto, está se referindo a que?

A cor da pele.

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado...*, o que dá a entender?

Que se demonstrar que está "apressado" ou de algum jeito nervoso, pode dar ruim pra ele.

Questões do contexto de produção do gênero:

1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?

Pra mim, é como um texto que retrata o cotidiano e traz informações

2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?

Não tinha ouvido falar dele ainda, mas pela foto e pelo título que já causa um questionamento eu creio que ele quis passar uma mensagem.

3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?

Para as pessoas que vêem o site da GZH, e se interessam pelo assunto, e para as pessoas que precisam se conscientizar.

4-Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?

Por o site da GZH, internet, jornais etc.

5-Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

Na minha opinião, ele quis causar um impacto nas pessoas quando descreveu esse "cotidiano de uma pessoa negra". Conscientizar.

Questões de uso da linguagem:

1-Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá "boa noite". Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

Porque ele está citando uma coisa que ele tinha dito.

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

"Ele" é o segurança, "você" está se referindo ao autor da crônica.

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

Apurado talvez, ou, quem sabe, nervoso.

JOÃO

Questões temáticas:

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

NÃO, PARA NÓS ENTENDERMOS COMO É
SER UMA PESSOA NEGRA.

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

PARA NÃO ACHAREM QUE ELE É UM
LADRÃO.

3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

ELE TOMOU 15 ENQUADROS DA
BRIGADA.

4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra 'aparência', nesse texto, está se referindo a que?

A COR DA PELE.

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado...*, o que dá a entender?

QUE SE ELE FOR RÁPIDO, NÃO SUSPEITAR
DELE.

Questões do contexto de produção do gênero:

1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?

NÃO MUITO BEM, É UM TEXTO QUE FAZ A PESSOA REFLETIR SOBRE ELA.

2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?

NÃO, QUE FOI MAIS UMA PESSOA NEGRA JULGADA PELO RACISMO.

3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?

PARA O PÚBLICO BRANCO.

4-Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?

EM LIVROS, NA LEITURA.

5-Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

FALAR SOBRE UM PRECONCEITO COM AS PESSOAS NEGRAS E QUANTO NÓS VERMOS ATÉ QUE PONTO ESSE PRECONCEITO CHEGA, DE UMA PESSOA NEGRA TER QUE SE VESTIR BEM, PRA NÃO CONFUNDIDA COM UM LADRÃO. ISSO É TRISTE.

Questões de uso da linguagem:

1-Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá "boa noite". Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

POR QUE ELE NÃO É RESPONDIDO PELO
SEGURANÇA.

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

ELE → SEGURANÇA
VOCÊ → A GENTE, POR QUE EU ACHO QUE O TEXTO
NOS FAZ COM QUE NOS FOSSEMOS AQUELA PESSOA
NEGRA.

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

APURADO.

LUIISA

Questões temáticas:

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

Não. Para que as outras pessoas saibam a realidade dele

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

Para não pensarem que ele é um assaltante
Por se vestir simples ou casual

3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

Ele já deve ter sido tachado de ladrão no mercado ou em lojas

4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra 'aparência', nesse texto, está se referindo a que?

Ao tom da pele, do cabelo crespo, nariz maior, características negras

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado...*, o que dá a entender?

Ele não pode pegar o produto rápido se não podem achar que ele está roubando

Questões do contexto de produção do gênero:

1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?

Acho que é um tipo de texto para conscientizar as pessoas, um texto que trás uma política

2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?

Não tinha ouvido falar.
ele é uma pessoa negra com medo de ser tachado como errada ou ladrão

3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?

Acho que ele escreveu os textos para as pessoas brancas ficarem consciente do que pessoas negras sofrem

4- Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?

Pelo jornal GZH

5- Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

Mostrar a dificuldade que uma pessoa negra tem de fazer coisas básicas do dia dia, tipo ir ao mercado

Questões de uso da linguagem:

1-Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá "boa noite". Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

Porque é uma coisa que ele tá falando

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

Sobre o segurança e o leitor que "está na pele" do autor

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

Agilizar

MARIA

Questões temáticas:

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

Não, porque ao contrário de um homem
branco um homem tem muitos privilégios.

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

Porque se não estiver bem arrumado,
ele poderia receber olhares

3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra *aparência*, nesse texto, está se referindo a que?

A cor da pele.

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado...*, o que dá a entender?

que ele precisa ter pressa para terminar o
jantar, mas não poderia fazer isso sem pare-
cer suspeito, ou ser acusado de roubo.

Questões do contexto de produção do gênero:

1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?

Não faço ideia do que é.

2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?

Não, ele tem cara de professor de física ou coisa religiosa, e usa óculos.

3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?

Para desinformados no assunto, ou pessoas que querem refletir sobre o assunto.

4-Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?

Jornais (GZH) é citada.

5-Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

Conscientizar as pessoas que acham que o racismo não existe na sociedade atual.

Questões de uso da linguagem:

1-Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá "boa noite". Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

~~Porque não é uma boa noite para quem trabalha alheias descaziadas apenas por ir ao mercado.~~

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

~~Ele (segurança) Você (o senhor negro que foi ao mercado a noite).~~

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

~~Veloz~~

MIGUEL

Questões temáticas:

1- Sabe-se que o cronista Jeferson Tenório é um homem negro. No início do texto, ele adverte o leitor a vestir sua pele. Se ele fosse branco, esse tipo de convite seria feito? Por que tu achas que ele faz esse tipo de convite?

NÃO POR QUE AS PESSOAS BRANCAS NÃO
SOFRER RACISMOS

2- Na crônica, o autor menciona que não acha bom sair de qualquer jeito e que necessita estar bem arrumado, mesmo o supermercado sendo próximo à casa onde ele mora. Por que o autor pensa que necessita estar bem arrumado?

PARA ELE SE SENTIR MELHOR PARA DAR
UMA APARENCIA MELHOR PRAS OUTRAS
PESSOAS

3- Dentro do supermercado, o autor descreve que o personagem deve tomar algumas precauções porque ele é *naturalmente suspeito*. O que tu achas que aconteceu/acontece na vida do personagem para ele pontuar todos esses receios?

POR QUE ELE JA PASSOU POR ISSO
E DEPOIS DESSA VEZ ELE TENTA MELHORAR
SUA APARENCIA

4- Na frase: *Que tipo de sociedade é essa que teima em julgar pela aparência?* A palavra 'aparência', nesse texto, está se referindo a que?

NA COR DA PELE DA PESSOA

5- O personagem da crônica ao dizer que... *está com pressa, mas não pode ser apressado...*, o que dá a entender?

QUE ELE ESTA ROUBANDO

Questões do contexto de produção do gênero:

1-Tu tens ideia do que seja uma crônica? Que tipo de texto é esse?

ATRAVÉS DO TEXTO SIM O TIPO DO TEXTO
FALA SOBRE AS PESSOAS QUE SOFREM RACISMO

2-Tu já tinhas ouvido falar em Jeferson Tenório? Pela imagem, o que terias a dizer dele?

NÃO ELE ESTÁ FALANDO DO QUE ELE
JÁ PASSOU.

3-Para quem tu achas que ele escreve suas crônicas?

PARA NOS REFLETIR E PARA PRA PENSAR
E NÃO PRATICAR RACISMO

4-Por onde elas circulam? Em que meios de comunicação?

NO GZH DA MINHA OPINIÃO NA TV

5-Qual a intenção de Tenório ao escrever essa crônica?

A INTENÇÃO DELE É CONTAR O QUE
ACONTECEU COM ELE E COMO MUITAS
OUTRAS PESSOAS NEGRAS

Questões de uso da linguagem:

1-Analise o trecho a seguir:

Quando entra no supermercado, olha para o segurança e dá "boa noite". Ele te olha de volta, mas não responde. Você está com pressa, mas não pode ser apressado.

a) Por que a expressão *boa noite* aparece entre aspas?

PORA O SEGURANCA NÃO DESCOFIAR QUE
ELE ESTA APRESSADO

b) Os pronomes *Ele* e *Você* estão se referindo a quem?

ELE ESTA TE OLHANDO DE VOLTA MAIS NÃO RESPONDE
VOCE ESTA APRESSADO MAS ELE NÃO PODE PERCEBER

c) A palavra *apressado* poderia ser substituída, sem mudar o sentido, por que outra palavra ou expressão?

ATRASADO