



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL



MÁRCIA BARBOSA DE MOURA

**ATIVÇÃO DE INFERÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA HABILIDADE DE
COMPREENSÃO LEITORA POR ALUNOS NA EJA**

TERESINA-PI
JUNHO/2022

MÁRCIA BARBOSA DE MOURA

**ATIVACÃO DE INFERÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA HABILIDADE DE
COMPREENSÃO LEITORA POR ALUNOS NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí, área de Estudos da Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho

TERESINA-PI

JUNHO/2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

M929a Moura, Márcia Barbosa de.
Ativação de inferências e sua importância na habilidade de
compreensão leitora por alunos na EJA / Márcia Barbosa de Moura. -
- 2022.
141 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Teresina, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho.”

1. Leitura (Ensino supletivo) - Estudo e ensino. 2. Educação de
Jovens e Adultos. 3. Inferências. 4. Compreensão. I. Carvalho, Maria
Angélica Freire de. II. Título.

CDD 374

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

MÁRCIA BARBOSA DE MOURA

**ATIVÇÃO DE INFERÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA HABILIDADE DE
COMPREENSÃO LEITORA POR ALUNOS NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí, área de Estudos da Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data: / /2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho (Presidente)
Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Membro interno)
Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Membro externo)
Universidade de Brasília (UnB)

À minha orientadora que com sua participação, possibilitou desvelar os enigmas encontrados ao longo da pesquisa e me impulsionou a buscar conhecer profundamente a realidade da profissão mais instigante que existe: professor.

À minha família, que é o meu pilar de sustentação: meu pai, Luís, meus irmãos, Welton e Welson, e meus sobrinhos, Everton e Pedro Lucas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e por me dar a oportunidade de chegar até aqui.

À professora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, exemplo de competência, de uma brilhante orientação, com seriedade e eficiência, durante o desempenho da pesquisa. A você minha eterna gratidão e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, pois defendem com maestria o ensino de qualidade na universidade pública.

Ao meu pai, Luís, aos meus irmãos, Welton e Welson, meus sobrinhos Everton e Pedro Lucas, simplesmente por existirem. Obrigada pelo incentivo, apoio e compreensão da minha ausência durante esses dois anos de estudo. Eu luto é por vocês.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2017, p. 15).

RESUMO

A presente pesquisa trata da temática: inferências na compreensão textual. Possui como objetivo geral investigar as estratégias inferenciais empregadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA na leitura de textos a partir de atividades de leitura, observando estratégias de leitura empregadas pelos alunos para estabelecer a compreensão leitora. A condução teórica teve por base a Linguística Cognitiva e a Pragmática, no intuito de entender questões informativas no processo de comunicação com o texto, por meio das pistas e dicas linguísticas, que instigam os leitores a impulsionarem a produção de inferências. Neste estudo, a linguagem é caracterizada pelas interações sociais, portanto, além dos aspectos cognitivos e linguísticos, o aspecto social e cultural deve ser levado em consideração no ato da leitura. Em relação à metodologia utilizamos a pesquisa aplicada, que busca gerar conhecimentos para aplicação prática. A abordagem sobre leitura partiu de uma visão multidisciplinar do processo, com a associação de pressupostos da Linguística Cognitiva, Pragmática e da Linguística textual (LT), o que é proposto, por exemplo, nos estudos de Van Dijk (2012), o qual promove uma interseção da LT e da Psicolinguística. Além dos autores citados, complementam a base teórica os estudos de Marcondes (2005), Dascal (2006), Koch (2003), Grice (1975), Ducrot (1977), Searle (1996) e outros teóricos que possibilitaram ampliar as reflexões. Os resultados indicam que os alunos da EJA, observados neste estudo, conseguem realizar estratégias próprias de leitura, para o processamento da compreensão, a partir das pistas textuais disponíveis no texto, mas o grau de estabelecimento se relativiza considerando os níveis de conhecimento dos sujeitos leitores.

Palavras-chave: Leitura. Inferências. Compreensão. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present research deals with the theme: inferences in textual comprehension. The main objective is to analyze the inferential strategies employed by the students of Youth and Adults Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA) in reading texts, from reading activities, observing strategies used by students to establish comprehension. The theoretical conduction was based on: Cognitive Linguistics and Pragmatics, in order to understand informational issues in the communication process with the text, through linguistic clues and tips that instigate readers to boost the production of inferences. In this study, language is characterized by social interactions; therefore, besides the cognitive and linguistic aspects, the social and cultural aspect must be taken in consideration during the reading process. Therefore, the approach to reading started from a multidisciplinary view of the process, with the association of assumptions from Cognitive Linguistics, Pragmatics and Textual Linguistics (TL), which is proposed, for example, in the studies of Van Dijk (2012) that promotes an intersection of TL and Psycholinguistics. Besides the mentioned authors, the theoretical basis is complemented by: the studies of Marcondes (2005), Dascal (2006), Koch (2003), Grice (1975), Ducrot (1977), Searle (1996), and others that made it possible to broaden the reflections . The results indicate that the EJA students, observed in this study, are able to perform their own reading strategies, for the processing of understanding, from the textual clues available in the text, but the degree of establishment is relativized considering the readers' levels of knowledge.

KEYWORDS: Reading. Inferences. Comprehension. Youth and Adults Education.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1: Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões geográficas- Leitura- PISA 2018	16
Gráfico 2: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2016- 2020	72
Gráfico 3: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil – 202	73
Gráfico 4: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2020	73
Gráfico 5: Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo cor/raça – Brasil – 2020	74
Quadro 1: Metafunções da Linguagem	29
Quadro 2: Inferências gerais	42
Quadro 3: Síntese das estratégias textuais.....	56
Quadro 4: Distinção entre retextualização e transcrição	62
Quadro 5: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização	63
Quadro 6: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização	65
Figura 1: Atos de fala da enunciação	31
Figura 2: Tipos de enunciação	32
Figura 3: Tipos de inferência	43
Figura 4: Níveis de conhecimento	58
Figura 5: Pistas contextuais	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisa prévia	15
Tabela 2: Níveis de Leitura.....	17
Tabela 3: Elementos do conteúdo comunicacional de uma enunciação	27
Tabela 4: A relação entre texto e contexto	29
Tabela 5: Tipologias textuais.....	51
Tabela 6: Classificação dos contextos e conhecimentos	57
Tabela 7: Operações para uma textualização	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – UMA VISÃO INTEGRADORA DO PROCESSO DA LEITURA	21
1.1 Abordagem sociointerativa para o processamento leitor.....	21
1.1.1 Os aspectos cognitivos e sociais da leitura	34
1.2 O processo inferencial na leitura	39
1.2.1 Pressuposição como uma estratégia de inferência	45
CAPÍTULO 2 – A LEITURA DO GÊNERO JORNALÍSTICO	49
2.1 Escrita e Tipologia Textual	49
2.1.1 Gêneros Textuais	52
2.1.2 As estratégias de leitura no gênero notícia na EJA.....	53
2.1.3 A retextualização como estratégia de compreensão leitora	59
CAPÍTULO 3 – A COMPREENSÃO LEITORA NA EJA	67
3.1 A realidade no ensino da leitura na EJA	67
3.1.1 O ano de 2020 e os desafios para o ensino	75
3.1.2 O ensino da Leitura no contexto da pandemia	78
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS	86
4.1. Os procedimentos metodológicos	86
4.2 Caracterização dos sujeitos participantes	89
4.3 A realidade da escola no período da pandemia COVID-19.	89
4.4 A aplicação dos questionários sobre o hábito de leitura e as estratégias de leitura empregadas pelos alunos no contato com o texto	91
4.5 A análise dos dados coletados no questionário dos alunos	91
4.6 <i>Aplicação da</i> atividade	92
4.7 Análise dos dados da atividade.....	94
4.8 Categorias de análise.....	94
4.9 Comentários específicos da análise de dados	96
5 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

A leitura, destacada em sentido estrito, isto é, relacionada à leitura da palavra, é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, principalmente, nos aspectos cognitivo e social. Por meio dela, o aprendiz estará sempre se aperfeiçoando e adquirindo novos saberes, um processo cíclico e contínuo. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o investimento na leitura, considerando a sua importância para o processo de aprendizagem, se faz ainda mais necessária, pois os alunos dessa modalidade educacional, na maioria das vezes, buscam, por meio do aprendizado, melhores condições para inserção no mercado de trabalho e, alguns, retornam aos estudos apenas em busca de certificação (INEP, 2020)

Quando a busca se restringe ao interesse na certificação, nota-se que os jovens e adultos não têm perspectivas de ampliar o conhecimento ou não reconhecem que o retorno ao contexto escolar permite essa ampliação. Dessa forma, é possível inferir que falta a esse público uma maior inserção em práticas leitoras, o que pode dificultar a assunção de uma postura crítica do real, que poderia ser ampliada por meio da interação entre sujeitos e grupos de sujeitos no uso da língua.

A perspectiva de leitura que defendemos nesta pesquisa é a interacionista, em que a leitura é vista de modo integrado com a produção de sentidos elaborada por meio da interação entre os sujeitos mediante as diversas práticas sociais com a linguagem. O processamento leitor acontece através das diferentes manifestações languageiras e com o entendimento da complexidade do conceito de texto. O estudo volta-se para o texto escrito no contexto de ensino, assim, abordamos essa produção de sentidos com base no texto escrito como objeto de interação e, desse modo, a partir de elementos linguísticos explicitados no texto escrito, em especial, o gênero notícia, que faz parte do cotidiano dos sujeitos, e conta com maior participação sobre os fatos da realidade. Nosso enfoque de análise se pauta nas pistas textuais, ou seja, observa-se o contexto metalinguístico e suas brechas que instigam o leitor a produzir inferências. Por meio deste estudo, a partir de uma proposta de retextualização, buscamos investigar as estratégias de leitura empregadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA e, a partir delas, acompanhar o processo de ativação de inferências. Esse processo foi acompanhado por meio do texto produzido pelos alunos, o qual foi revelador da representação semântica que foi construída para o

gênero notícia que lhes foi apresentado. O propósito foi avaliar o que e como essa representação elaborada pelos alunos dizia sobre a compreensão leitora. Como as inferências são mecanismos essenciais no processo de construção da compreensão do texto, por serem atos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo, instituído no momento da interação textual, níveis de inferências foram considerados, os quais permitem avaliar a recuperação, ou não, da rede de implícitos do texto.

Para o estudo, estabelecemos como objetivos específicos: (i) identificar as marcas linguísticas que funcionam como gatilhos para o estabelecimento de inferências e do reconhecimento de conteúdos implícitos do texto; (ii) verificar informações textuais que são recuperadas pelo leitor para o estabelecimento de relações contextuais na compreensão do gênero notícia; (iii) descrever o uso da habilidade de inferir implicaturas, pressupostos e subentendidos pelo aluno de Educação de Jovens e Adultos na interação com o gênero notícia.

A hipótese formulada é a de que os gêneros de domínio discursivo jornalístico requerem maior participação do sujeito nas dinâmicas sociointerativas e, para tal, é importante o contexto do leitor e os níveis de conhecimento. Com base nisso, propomos o questionamento: que tipo ou natureza de inferências foram estabelecidas pelo leitor na produção textual, com base na leitura de uma notícia, considerando os contextos imediato (participantes, local, tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação) e mediato ou entorno sociocultural (KOCH; ELIAS, 2002) envolvendo os níveis de conhecimentos relacionados ao texto?

Outras questões se desdobram: (i) como o leitor, com o seu conhecimento de estruturas e convenções linguísticas, relaciona as circunstâncias do texto, o contexto linguístico e o extralinguístico? (ii) Quais mecanismos inferenciais são ativados nesse processo? As hipóteses possíveis para os questionamentos são: os fatores extralinguísticos envolvem a significação do texto, por meio das marcas textuais e o contexto situacional; as pistas no texto acionam os mecanismos inferenciais e elas funcionam também como gatilhos para o leitor inferir pressupostos no texto; as estratégias de leitura foram empregadas pelo leitor para o reconhecimento da intenção comunicativa no texto, como: marcar parágrafo, relacionar o título com o texto, sublinhar termos, expressões ou trechos do texto.

Dell'Isola (2001) diz que a inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior em um

determinado contexto. Sendo assim, a inferência é uma estratégia cognitiva empregada pelo leitor para a construção de novas proposições textuais a partir das disponíveis. Portanto, parte-se da concepção de que pressupor é inferir, assim, conforme Dascal (2006), o texto possui pistas linguísticas cotextuais e contextuais, nas quais o destinatário faz uma seleção no processo de interpretação.

O leitor, em busca da significação, pode ser guiado por dois tipos de pistas: as metalinguísticas e as contextuais (DASCAL, 2006). Na presente pesquisa, observam-se essas pistas relacionadas, tanto aquelas disponibilizadas pelo cotexto, o material linguístico, pois marcam, na oralidade ou na escrita, a mobilização das inferências, quanto pelo contexto que, a partir de elementos do entorno textual, permitem avaliar um maior grau de compreensão do texto.

A pesquisa envolvendo inferências é de suma importância para os Estudos Pragmáticos, os quais se ocupam da linguagem em uso, ou seja, a comunicação propriamente dita. Desse modo, abre-se um campo importante para o estudo sobre a temática que, embora seja bem investigada por meio de estudos realizados, sempre se encontram lacunas, tendo em vista a observação de sujeitos e suas realidades. Ciente disso, esta dissertação buscou trazer contribuições para o processo de compreensão leitora, observando como, a partir de marcas linguísticas que ativam pressupostos e subentendidos, os leitores observados constroem um sentido para o texto.

Estabelecemos um contraponto para a realidade de estudo sobre a temática comparando as pesquisas desenvolvidas nas regiões sudeste e nordeste. Após consultas ao *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹, foram encontradas pesquisas que discutem as inferências pragmáticas e, na maioria delas, as inferências pragmáticas são estudadas em textos orais. Na presente pesquisa foram investigadas essas inferências no texto escrito. Expõem-se as instituições que apresentam tais investigações:

¹ <https://bdtd.ibict.br/>

Tabela 1: Pesquisa Prévia.

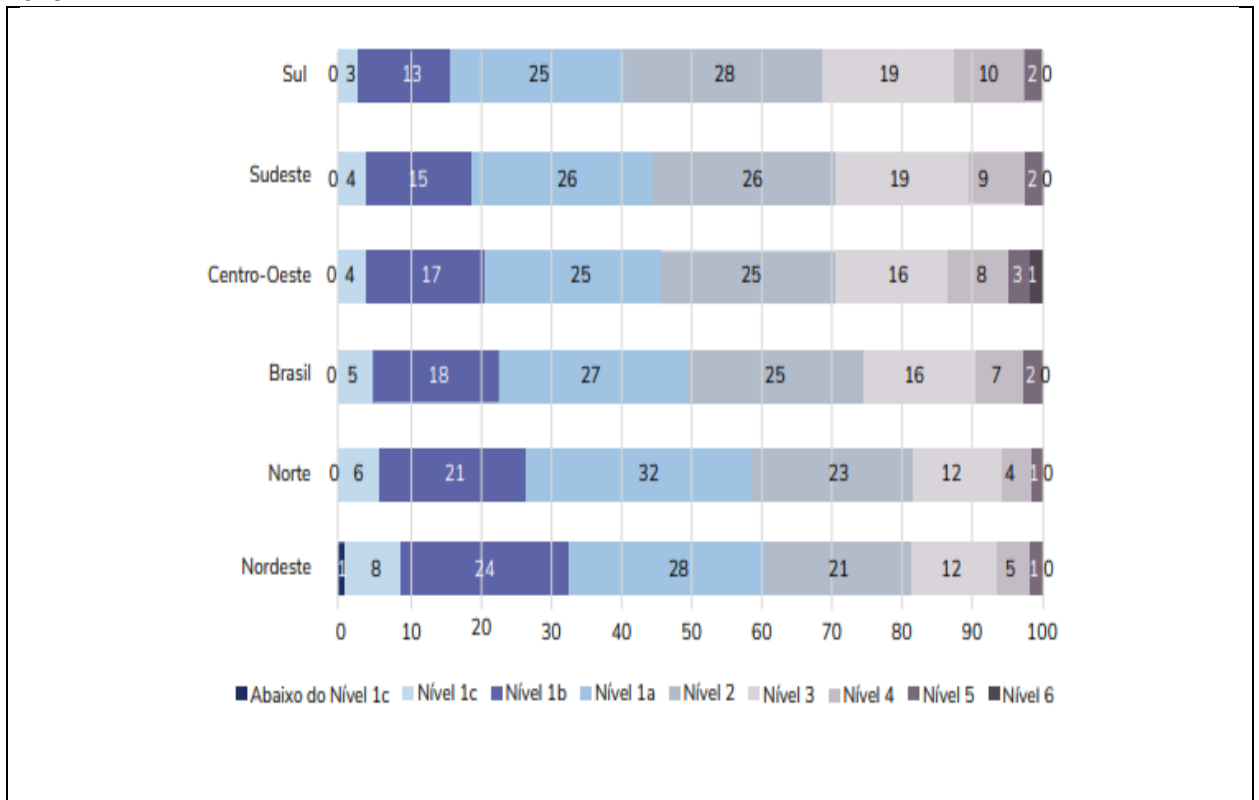
Lista de Universidades	Região Sudeste (número de pesquisas)	Região Nordeste (número de pesquisas)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte		3
Universidade Federal do Pernambuco		2
Universidade Federal da Paraíba		1
Universidade Federal do Ceará		1
Universidade Federal de Minas Gerais	9	
Universidade Estadual de São Paulo	8	
Universidade estadual de Campinas – Unicamp	7	
Universidade Federal do Espírito Santo	4	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	3	
Universidade Estadual Paulista	7	

Fonte: elaborada pela autora.

Nas pesquisas encontradas observamos que o enfoque do estudo das inferências ocorre no gênero oral, assim, há a necessidade de um aprofundamento nos estudos das inferências no gênero escrito.

De acordo com o resultado da pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018), as diferenças regionais nos resultados do teste de Leitura do Pisa (2018) em relação à distribuição nos níveis da escala de proficiência, a região Centro-Oeste tem a maior concentração de estudantes nos níveis 5 e 6, os menores índices estão na região Norte e Nordeste. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões geográficas- Leitura- PISA 2018.



Fonte: Relatório Brasil no Pisa 2018.

Com base nas informações do relatório do Pisa (2018), sete níveis: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, em ordem crescente de proficiência foram usados para descrever a proficiência em leitura no Pisa 2009, 2012 e 2015. Embora o *score*/pontuação-limite entre os níveis de proficiência em Leitura não tenha mudado, as descrições para todos os níveis foram atualizadas para refletir novos aspectos da Leitura que foram avaliados pela primeira vez em 2018. Por exemplo, os níveis 3, 4, 5 e 6, conforme definido no Pisa (2018), capturam as habilidades dos estudantes de avaliar a qualidade e a credibilidade das informações e de gerenciar conflitos entre textos.

A avaliação do Pisa (2018) incorporou um novo nível, o 1c, para descrever alunos que ficavam classificados abaixo do nível 1b. Diante disso, na verificação da leitura que foi realizada no último ano de 2018, os níveis ficaram assim definidos:

Tabela 2: Níveis de leitura.

Nível	Característica do nível
6	O aluno consegue compreender textos longos e abstratos, reflete profundamente sobre a origem do texto em relação ao seu conteúdo, relacionando aos conhecimentos externos ao texto.
5	Compreende o texto, realiza inferências e seleciona as informações mais importantes.
4	Os leitores conseguem compreender trechos em configurações de texto único ou múltiplo. Eles interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo.
3	Os leitores conseguem representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas.
2	Nesse nível, os leitores conseguem avaliar o significado literal de frases simples. Eles também conseguem interpretar o significado literal dos textos, fazendo conexões simples entre informações adjacentes à pergunta e/ou ao texto.
1a	Os leitores entendem o significado literal de frases ou passagens curtas. Nesse nível, também conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um pedaço de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio.
1b	Compreendem o significado literal de frases simples. Eles também conseguem interpretar o significado literal dos textos, fazendo conexões simples entre informações adjacentes à pergunta e/ou ao texto.
1c	Os leitores do Nível 1c conseguem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples em um nível literal e ler com um propósito claro e simples em um período limitado de tempo.
Abaixo de 1c	Não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: Adaptação o por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

É notável que cerca da metade dos estudantes brasileiros participantes do Pisa 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, mas a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Com isso, os jovens enfrentam dificuldades ou, até mesmo, não conseguem dar continuidade aos estudos, o que impede que tenham ascensão na vida profissional.

Com base nos dados do relatório nacional do Pisa, houve um aumento significativo no desempenho médio, em 2018, dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, quando comparado ao desempenho médio dos estudantes nessa mesma série nos ciclos de 2009, 2012 e 2015. Portanto, o estudante que teve uma trajetória escolar regular alcançou uma média de desempenho que superou aquelas encontradas nos ciclos anteriores. Possivelmente, esse resultado pode ratificar a importância de o aluno seguir uma trajetória escolar regular, ou seja, acessar o sistema de ensino, progredir e concluir as etapas em que o ensino é organizado na idade esperada.

A partir dessa pesquisa, fica compreensível que os alunos que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental na idade certa tiveram prejuízo no desenvolvimento da sua habilidade leitora. A distorção idade-série pode ser um fator que limite o desenvolvimento da progressão leitora.

Como a pesquisa foi desenvolvida na região Nordeste e no estado do Piauí, destaca-se que em relação à organização da Educação de Jovens e adultos no Piauí, em nível estadual, ela é classificada em segmentos, de acordo com a proposta de conteúdos elaborada pela equipe técnica da UEJA- Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, em colaboração com a Gerência de Ensino Médio, UGIE, Coordenação de Avaliação e Currículo, equipes pedagógicas e professores das Gerências Regionais de Teresina. A Proposta de Conteúdos constitui orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula (SEDUC, 2019). Ela se divide nos seguintes modelos: segmento I (Etapas I, II e III) – Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; segmento II (Etapas IV e V) – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; segmento III (Etapas VI e VII) – Ensino Médio da 1ª a 3ª série. Esta pesquisa se concentrou no segundo segmento, etapa final do Ensino Fundamental, em que os alunos já deverão ter domínio amplo da leitura.

A base teórica do estudo é definida a partir de autores como Dascal (2006), que define as pistas contextuais em extralinguísticas e metalinguísticas como meio para

conseguir a interpretação da elocução; Levinson (2020), no qual a pressuposição está ancorada nos elementos linguísticos; Ducrot (1977), com o entendimento de que pressupostos e subentendidos são acionados por meio de inferências; nas implicaturas de Grice (1975), em que a comunicação é determinada pelo princípio de cooperação. Assim, ainda se faz necessário, para este estudo, utilizar conceitos da Psicologia Cognitiva e da Linguística textual, porque processos inferenciais são de natureza cognitiva e, ainda, a relação com o texto e suas especificidades são bem esclarecidas à luz da Linguística do Texto.

Esta pesquisa traz como contribuição a discussão de diferentes abordagens Pragmáticas, em que as interações dos usuários da língua determinam os fatores de compreensão. Nessa linha, enfatizando um dos principais tópicos, a pressuposição, que está ligada a palavras específicas (LEVINSON, 2020) e as inferências como informações ancoradas ao texto a partir das pistas linguísticas (DASCAL, 2006).

No primeiro capítulo, fizemos uma discussão da relação teórica entre a Psicologia Cognitiva e Pragmática, destacando as reflexões sobre leitura. Essa relação teórica é importante porque para refletir sobre o funcionamento da leitura deve-se partir do entendimento de que se trata de uma atividade complexa, pois envolve a cognição, os fatores sociais, culturais e demais elementos envolvidos na comunicação (falante, informação e contexto). Por isso, é tão necessário entender os conceitos dessas áreas, visto que o leitor usa todos esses conhecimentos durante o processamento da informação textual. Neste capítulo, ainda discutimos as inferências considerando-as como uma estratégia cognitiva que, no caso do texto escrito, está ligada às pistas textuais, recursos linguísticos que viabilizam a produção de inferências.

No segundo capítulo, discorremos a respeito das estratégias de leitura para compreender gêneros da esfera jornalística, defendemos que as estratégias adotadas pelo leitor da EJA se relativizam considerando o gênero textual disponibilizado para leitura. Como a atividade proposta espera do aluno a elaboração de um texto a partir de outro, torna-se relevante abordar a retextualização como um fenômeno que revela níveis de compreensão leitora, por meio do qual quem lê explicita níveis de compreensão por meio da estratégia de reformulação para a construção de um novo texto.

No terceiro capítulo, apresentamos reflexões sobre o ensino da leitura dentro da realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A realidade dessa modalidade

é diferente do ensino regular, são alunos com mais experiências de vida, como também alunos que não conseguiram acompanhar a série, em virtude de reprovação ou pelo fato de trabalharem mais de oito horas, optam por essa modalidade de ensino, portanto, são condições que foram consideradas. Entendemos que a proposta de currículo deve considerar o conhecimento que esses estudantes trazem para escola. Ainda nesse capítulo, abordamos o ensino de leitura no contexto da pandemia de COVID-19, porque realizamos o nosso estudo nesse contexto.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso de desenvolvimento da pesquisa, cuja metodologia é de base qualitativa, com dados gerados a partir da observação e, de modo associado, utilizamos o modelo metodológico da pesquisa aplicada. Ainda nesse capítulo, apresentamos a amostragem dos dados coletados, a definição das categorias de análise e um esboço da verificação dos dados coletados, a fim de obtermos os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – UMA VISÃO INTEGRADORA DO PROCESSO DA LEITURA

A leitura, tanto em sentido amplo (como atribuição de sentidos), como restrito (domínio da escrita), é essencial na vida do sujeito nas situações cotidianas. Por meio dessa atividade, ele consegue interagir, estimular a criatividade e a capacidade interpretativa. Neste capítulo, buscamos abordar a leitura como um fenômeno observado de modo multidisciplinar, com outras áreas necessárias ao estudo da compreensão leitora. Dentre elas, a Psicologia Cognitiva, que contribui no que diz respeito aos processos mentais envolvidos na leitura. Além disso, a perspectiva Pragmática, que estuda a linguagem em uso nas interações comunicativas, explica a importância do contexto na situação comunicativa e o reflexo para a compreensão leitora.

Estudar a leitura no contexto dos estudos linguísticos, considerando a perspectiva sociointeracional, a qual compreende a linguagem como ação e a língua como atividade constitutiva e colaborativa (MARCUSCHI, 2011) é importante, pois leva em consideração os fatores sociais, cognitivos e culturais e, para o processamento de sentidos para o texto, o leitor emprega conhecimentos de diversos níveis de forma articulada. Um sentido para o texto é construído à medida em que se consegue relacionar o conhecimento de mundo e linguístico por meio do processamento das informações acumuladas na memória de longo prazo.

1.1 Abordagem sociointerativa para o processamento leitor

Nesta seção, apresentamos algumas concepções de leitura de acordo com os teóricos que estudam o tema como, também, a relação entre leitura e áreas da Psicologia Cognitiva para esclarecer aspectos da leitura em relação à cognição. Ainda neste tópico, explicamos os conceitos dos estudos Pragmáticos, pois são essenciais para elucidar o comportamento dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa e o seu impacto na construção de sentidos.

A leitura hoje é definida como prática social, ela passou por um processo de construção conceitual, que foi subsidiado, na Linguística Aplicada, pelos estudos do letramento (KLEIMAN, 2004). Portanto, a leitura, nessa perspectiva, está inter-relacionada com a realidade social dos leitores. Nesse sentido, é através da leitura que os sujeitos conseguem resolver diversas situações do seu cotidiano, tais como: pagar contas, fazer compras, estudar, viajar, entre outras.

Na abordagem histórica do desenvolvimento dos estudos da leitura, é pertinente enfatizar que no Brasil, na segunda metade da década de 1970, a Linguística Aplicada apresentou duas abordagens: uma psicossocial e outra sócio-histórica (KLEIMAN, 2004), aquela se concentra nas áreas da Psicolinguística e na Psicologia Cognitiva. Com isso, ocorreu um maior interesse pela investigação do processamento da leitura, aqui, o leitor se tornou o principal objeto de estudo, enquanto a Psicologia Cognitiva buscou tratar dos aspectos sociais e históricos da linguagem.

Além dessas, outras áreas trouxeram contribuições para a investigação da leitura na década de 1980. A Linguística Textual colaborou, pois “preocupou-se com o funcionamento da linguagem nos diversos gêneros textuais, essa vertente se ocupou de explicar os aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas” (KLEIMAN, 2004, p. 14-15). Nesse contexto, a leitura passou a ser investigada no processamento relacional com o texto escrito e isso possibilitou, por exemplo, entender como os leitores lidam com os diferentes tipos de textos que circulam no seu cotidiano.

Com esse movimento de buscas por elementos que caracterizam a atividade de leitura por meio das interações do leitor com o texto, foi na década de 1990 que, de fato, aconteceu uma transformação nas investigações das pesquisas em leitura, conforme Kleiman (2004)

Diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre a leitura começaram a ser desenvolvidas no início da década de 90, algumas mais influentes do que outras no cenário nacional. Dentre as duas talvez mais importantes temos uma de inspiração francesa, a da História Cultural da Leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, fortemente influenciada por antropólogos ingleses, como Street (1984), e americanos, como Heath (1983). Esta última abordagem, subsidiada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias de Enunciação e a Sociolinguística Interacional, passou a dominar o campo na Linguística Aplicada. O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. (KLEIMAN, 2004, p. 15)

A atividade de leitura passou a ser direcionada para a construção crítica do conhecimento, em que os sujeitos, por meio dela, possam refletir e intervir na sociedade. Esse entendimento evidencia a ruptura com os estudos iniciais que consideram a leitura como processo de decodificação, voltado para o texto escrito, o que pode ser verificado nas reflexões iniciais da Linguística do Texto, cujo conceito

de texto situava-se em níveis frásticos e transfrásticos (KOCH, 1996). Logo, inicialmente, o estudo da leitura foi baseado na sentença, ou seja, na decodificação de estruturas isoladas (KLEIMAN, 2004).

Entretanto, com os avanços das pesquisas na área da leitura, voltou-se a atenção para as investigações acerca dos processos mentais da leitura e da interação do leitor, texto e mundo. Com isso, nos concentramos na abordagem sócio-histórica, porque buscamos entender como o leitor relaciona seu conhecimento enciclopédico com o texto e ativa as inferências nesse processo (KLEIMAN, 2004). Portanto, os aspectos cognitivos são evidenciados dentro desse panorama, o leitor realiza o processamento de informações disponibilizadas no texto, a partir do conhecimento acumulado na memória de longo prazo (KATO, 1999). Desse modo, faz-se necessário considerar pressupostos da área da Psicologia Cognitiva, para que possamos entender o processamento da leitura.

A Psicologia como ciência se estabeleceu em um contexto, porque o seu principal objeto de estudo, a mente, não era considerada observável pelo Positivismo (TORMAN, 2015), pois, para a esta corrente, o desenvolvimento de uma ciência está relacionado ao fato de tudo que se refere ao saber humano poder ser sistematizado. Ainda de acordo com esse autor, a investigação sobre a mente, no século XIX, era inacessível por falta de recursos tecnológicos que descrevessem com precisão o processamento cerebral.

No século XX, com o desenvolvimento de pesquisas, sob a influência de outras áreas do conhecimento, tais como: “a Sociologia, a Educação, a Antropologia e a História, a Psicologia passou a conceber o homem como o seu objeto de estudo, sendo ele um ser histórico e social “(TORMAN, 2015, p. 17). Um dos primeiros diálogos da Linguística com a Psicologia ocorreu a partir das reflexões iniciais entre o Estruturalismo e o Funcionalismo.

O Estruturalismo foi a primeira grande escola de pensamento na Psicologia, a qual buscava “entender a estrutura da mente e suas percepções” (STERNBERG, 2001, p. 22). No entanto, essa corrente enfatizou a estrutura da consciência humana, porque, para Torman (2015), a tarefa fundamental da Psicologia era descobrir a natureza das experiências conscientes elementares, isto é, analisar a consciência em suas partes distintas e, assim, determinar a sua estrutura.

A segunda corrente foi o Funcionalismo, a qual buscou entender “o que as pessoas fazem e por que fazem, defende o pragmatismo em que o conhecimento é

válido pela sua utilidade” (STERNBERG, 2001, p. 22). Ao contrário do Estruturalismo, buscou investigar os processos mentais, os quais “eram considerados atividades que levavam a consequências práticas, em vez de elementos componentes de alguma espécie de padrão” (TORMAN, 2015, p. 19). Essa discussão mostrou que a Psicologia contribui para o desenvolvimento na aprendizagem escolar, pois acreditam que essa ciência pode tratar das dificuldades dos alunos tanto intelectual, como comportamental.

Um enfoque mais recente na Psicologia é o Cognitivismo, o qual possui, inicialmente, a ideia de que grande parte do comportamento humano se constitui pelo modo como as pessoas pensam (DIJK, 2012). Conforme Jou (2012),

[...] a Psicologia Cognitiva vem desempenhando um papel importante na semântica do discurso, uma vez que aspectos como coerência textual e interpretação relativa eram dificilmente explicados em termos puramente linguístico-gramaticais ou apenas pela estrutura textual (JOU, 2001, p. 42).

O estudo da linguagem passa a considerar os aspectos sociais e cognitivos dos seus usuários, as análises não são apenas linguísticas, pois o funcionamento da língua é levado em consideração como um todo. Para Jou (2001, p. 42) “compreender um texto depende da habilidade que o leitor tem para estabelecer inferências entre as proposições de um texto”. Além disso, o processamento textual se baseia na redução proposicional, ou seja, um resumo do texto para se chegar ao entendimento global. Esse processo “envolve apagamento de informações, generalização de informações e construção de sentido” (LEFFA, 1999, p. 29). Portanto, conforme Dijk (2016)

[...] modelos de situação não devem ser confundidos com o sentido (intensional) do discurso, que constitui um nível e aspecto diferente e específico de processamento do discurso. De fato, modelos de situação não dependem do uso da linguagem: nossa simples experiência e observação, e nossa participação em eventos ou situações acontecem em função de modelos de situação, quer falemos deles ou não. (DIJK, 2016, p. 11)

Com base nisso, entende-se que o modelo situacional é construído pelos participantes do discurso e pelo contexto, pois é válido lembrar que os recursos linguísticos (frases, sentenças, períodos) são influenciados pelo processamento de informações nos modelos mentais. Ainda para esse autor,

Em suma, a compreensão do discurso não inclui apenas a construção de seu sentido (ou intensão) sob o aspecto de alguma representação semântica, mas também a construção de seus referentes (ou extensão) sob o aspecto de modelos mentais armazenados na Memória Episódica. Em contrapartida, falar ou escrever sobre eventos específicos, como no caso da contação de histórias ou reportagens de notícias, baseia-se nos modelos de situação

personais, subjetivos, que os usuários da língua constroem a partir de tais situações. Obviamente, tais modelos de situação também podem ser (parcialmente) expressos e comunicados por meio de outros sistemas semióticos, tais como desenhos, pinturas, dança, gestos ou música (DIJK, 2016, p. 11).

Para se realizar a compreensão, o leitor recupera as informações acumuladas através de representações mentais, isso é possível quando o leitor se refere aos eventos comunicativos, fazendo comentários sobre as situações comunicativas, isto é, “atos de falas”. Ainda para Dijk (2016), esse sujeito consegue controlar e adaptar seu discurso por meio do contexto pessoal, ao ambiente comunicativo e social no qual está inserido.

O texto possui uma microestrutura que está relacionada com as informações semânticas por meio das inferências que o leitor consegue realizar (DIJK, 2000). Portanto, a microestrutura é ligada diretamente aos elementos coesivos, as anáforas e os dêiticos, ou seja, que ficam na superfície textual, é a partir desses elementos que o leitor constrói a significação textual. Conforme Salete (2017),

O primeiro nível de compreensão abrange processos perceptivos envolvidos na decodificação e reconhecimento das palavras que compõem o texto, momento em se dá o acesso lexical pela atribuição de significados adequados e também de funções às palavras dentro das sentenças. (SALETE, 2017, p. 73)

Em relação à macroestrutura textual, elas “operam estratégias de coerência global ou macroestratégias: estratégias visando à inferência de macroproposições - unidades semânticas de ordem mais geral, a partir da sequência de proposições expressas localmente pelo texto” (SALETE, 2017, p. 74), isto é, refere-se às informações mais gerais, são as suposições que o leitor realiza, sínteses do texto, é o resultado da organização de ideias presentes no texto.

Conforme a Psicologia Cognitiva, de um modo geral, “a linguagem é o uso de meios organizados de combinar palavras para se comunicar. Assim, ela possibilita que nos comuniquemos com o que está ao nosso redor” (STERNBERG, 200, p. 294). Nesse sentido, é através da linguagem que os seres humanos conseguem pensar e refletir sobre a realidade que os cerca.

A caracterização da linguagem depende da área de conhecimento que a estuda, então, a Linguística tem uma definição e a Psicolinguística outra, mas elas têm similaridade em seis quesitos, como aponta Sternberg (2001):

1. Comunicativa: a linguagem permite nos comunicar com uma ou mais pessoas que compartilham nossa língua;
2. Arbitrariamente simbólica: a linguagem cria uma relação arbitrária entre um símbolo e seu referente uma ideia, uma coisa, um processo, um relacionamento ou uma descrição;
3. Regularmente estruturada: a linguagem tem uma estrutura; apenas configurações de símbolos com um determinado padrão, tem significado, e configurações diferentes proporcionam significados diferenciados;
4. Estruturada em múltiplos níveis: a estrutura da linguagem pode ser analisada em mais de um nível (por exemplo, em sons, em unidades de significado, em palavras, em frases);
5. Gerativa, produtiva: dentro dos limites de uma estrutura linguística, os usuários da linguagem podem produzir enunciados novos. As possibilidades para a criação de novos enunciados são praticamente ilimitadas;
6. Dinâmica: as línguas evoluem constantemente. (STERNBERG, 2001, p. 40)

Essas características estão presentes na linguagem dos usuários apesar de haver controvérsias sobre elas. Dessa maneira, utilizam-se da linguagem para se comunicar e expressar sentimentos, uma vez que a língua está em constante evolução devido aos fatores sociais, culturais e cognitivos. Para Ducrot (1977, p. 9), “a língua não se realiza senão quando fornece um lugar de encontro para os indivíduos”. Desse modo, ela tem os aspectos linguísticos que levam em conta a interação dos indivíduos por meio da linguagem e, ao mesmo tempo, reconhece na linguagem a capacidade de produzir por meio dessa interação.

Nas situações comunicativas, a intenção do locutor é atingir o interlocutor e, para isso, fatores como expressão corporal, expressão facial, o estilo de linguagem e o contexto são essenciais para a intenção comunicativa. Assim, a Pragmática busca esclarecer o uso linguístico e a relação com os aspectos da construção da significação (LEVINSON, 2020).

Nesse sentido, inclui os recursos metafórico, irônico e todas as inferências que podem ser feitas com base em um enunciado. Sabendo disso, podemos afirmar que o enunciado é construído levando em conta o contexto. De acordo com Koch (2003), a simples inserção dos interlocutores dentro da situação enunciativa não é suficiente para estabelecer comunicação, é necessário considerar os fatores sociais e culturais que estão incorporados nos seus discursos e a produção de sentido com base em tais fatores.

No cenário de reflexões da Análise do Discurso, podemos dizer que “o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2020, p. 42). As palavras adquirem sentido dentro do contexto enunciativo, ou seja, dependem da formação

discursiva. Para Brandão (2001, p. 168), “o enunciado não só representa um certo estado de coisas, mas também exprime os pensamentos e os sentimentos do locutor, e ele suscita ou evoca no ouvinte sentimentos”. O enunciado consegue atingir o interlocutor, provocando aceitabilidade ou estranhamento às informações disponibilizadas, é o resultado da comunicação.

Ao estabelecermos relações dessas reflexões no âmbito dos estudos da linguagem, é necessário destacar, antes de tudo, que conceituar a Pragmática é uma proposta complexa, pois os Estudos Pragmáticos se desenvolveram a partir de um recuo na história da Filosofia da Linguagem e no conjunto dessa história. Neste estudo, consideramos o conceito apresentado por Levinson (2020), que a considera como ciência que estuda o significado dentro de uma efetiva situação de comunicação.

A princípio, Levinson (2020) relacionou os Estudos Pragmáticos à Semântica, afirmando que essa teoria buscava analisar a relação dos signos com os intérpretes. (LEVINSON, 2020, p. 2). Veja os elementos da enunciação na tabela a seguir.

Tabela 3: Elementos do conteúdo comunicacional de uma enunciação.

1.	Condições de verdade ou acarretamento
2.	Implicaturas conversacionais
3.	Pressuposições
4.	Condições de felicidade
5.	Implicatura conversacional generalizada
6.	Implicatura conversacional particularizada
7.	Inferências baseadas na estrutura conversacional

Fonte: elaborado a partir de Levinson (2020, p. 16).

A Pragmática investiga os fatores que dependem da situação comunicativa em si, em que apenas os recursos linguísticos não são suficientes para definir os pressupostos, as implicaturas e as inferências, porque envolvem o contexto (LEVINSON, 2020). Sendo assim, o Estudo Pragmático “é uma atividade interindividual realizada no diálogo, e este, por sua vez, como unidade fundamental da significação das línguas naturais” (VOGT, 1989, p. 135).

Esse conceito eleva a linguagem como atividade que se manifesta pelos usos que os indivíduos fazem nas diversas circunstâncias da sua realidade. Nessa linha argumentativa, a Semântica estuda as condições de verdade das sentenças, já a Pragmática trata do uso que os sujeitos falantes fazem da linguagem através de marcas linguísticas específicas e da situação contextual (BRANDÃO, 2001).

Marcondes (2005) busca definir a Pragmática como:

[...] a parte da semiótica que trata da relação entre os signos e os usuários. Definição vastíssima que extrapola a linguística. Uma outra definição é exposta por Anne-Marie Diller e François Recanati: a Pragmática estuda a utilização da linguagem no discurso e as marcas específicas, que na língua, atestam sua vocação discursiva. Segundo eles a Pragmática, assim como a Semântica se ocupa do sentido em certas formas linguísticas cujo sentido só é determinado pelo uso (MARCONDES, 2005, p. 12).

A última definição assegura a Pragmática como ciência que aborda a linguagem como fenômeno simultaneamente discursivo, comunicativo e social (MARCONDES, 2005). Desse modo, investiga-se a interação entre leitor, texto, autor e contexto. Em vista disso, o contexto é uma inter-relação de circunstâncias que acompanham uma situação comunicativa. Toda e qualquer manifestação da linguagem ocorre no interior de determinada cultura (KOCH, 2003). Sobre texto, Dell'isola (2005, p. 522) diz que o entendimento de como os textos circulam no dia a dia das pessoas “remete a uma tendência a se investigarem os diferentes textos de uso corrente na sociedade, o que implica discussão sobre gêneros textuais na dinâmica discursiva, levando-se em conta traços linguísticos, aspectos sócio-discursivos, retóricos, cognitivos e interacionais”. Portanto, o trabalho da leitura na sala de aula deve buscar abranger os diversos tipos textuais, sejam eles: orais, escritos, verbais ou não verbais.

Obviamente, o contexto da compreensão não é apenas linguístico, o aspecto cognitivo é essencial, porque “para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam semelhantes” (KOCH, 2003, p. 23). Logo, são informações compartilhadas entre os sujeitos da comunicação que, geralmente, promovem a aceitabilidade pelo interlocutor.

Assim, o contexto envolve vários elementos, tais como, o conhecimento enciclopédico, as regras da situação comunicativa, isto é, a situacionalidade e os recursos do cotexto (texto, expressões linguísticas, estrutura textual) e o tipo de linguagem. Dessa maneira, “a língua se concretiza nas interações da comunicação”

(GRICE, 1975, p. 122). Ou seja, nas situações comunicativas, os sujeitos cooperam para que haja compreensão das informações.

Para Machado (2009), a inter-relação entre texto e contexto é caracterizada por meio da seguinte estrutura:

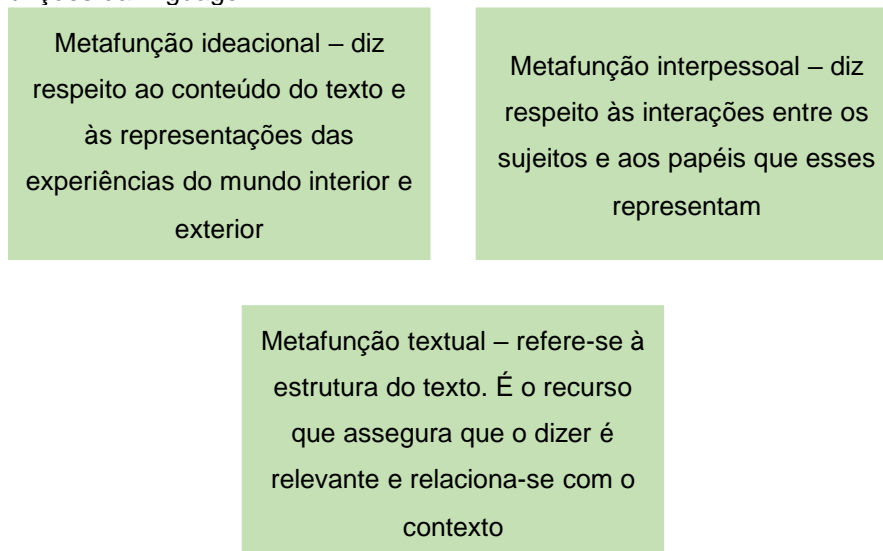
Tabela 4: A relação entre texto e contexto.

Campo	Relação	Modo
Refere-se ao acontecimento, à natureza da prática social.	Refere-se à natureza dos participantes, aos seus <i>status</i> e papéis.	Diz respeito à organização simbólica do texto, qual é a sua importância e qual é a sua função no contexto.

Fonte: elaborado a partir de Machado (2009).

Esses aspectos particularizam a noção de contexto, que podem caracterizar o texto e ainda são realizados pelas três metafunções da linguagem, quando se refere à caracterização do texto por meio do contexto:

Quadro 1: Metafunções da linguagem.



Fonte: elaborado a partir de Machado (2009) apud Haliday (1989)

Austin (1990) elaborou a Teoria dos Atos de Fala para demonstrar que a língua não se presta somente a descrever a realidade, mas também a alterá-la e, até mesmo, a criar novas realidades. O autor propõe-se a estudar alguns casos de emprego da linguagem que “não têm o propósito de registrar ou transmitir informação direta acerca dos fatos” (AUSTIN, 1990, p. 22). Portanto, as marcas linguísticas que servem para

descrever estados de coisas e os atos constativos são apenas formas possíveis de compreender os enunciados.

Para os atos performativos “formula-se categorias, que implicariam na realização de uma determinada ação” (AUSTIN, 1990, p. 30), pois “as sentenças performativas executam as ações correspondentes, porque há convenções específicas que ligam as palavras aos processos institucionais” (LEVINSON, 2020, p. 293). Dessa forma, entendemos que o ato performativo é aquele que no ato do enunciado concretiza uma ação, portanto dizer é fazer.

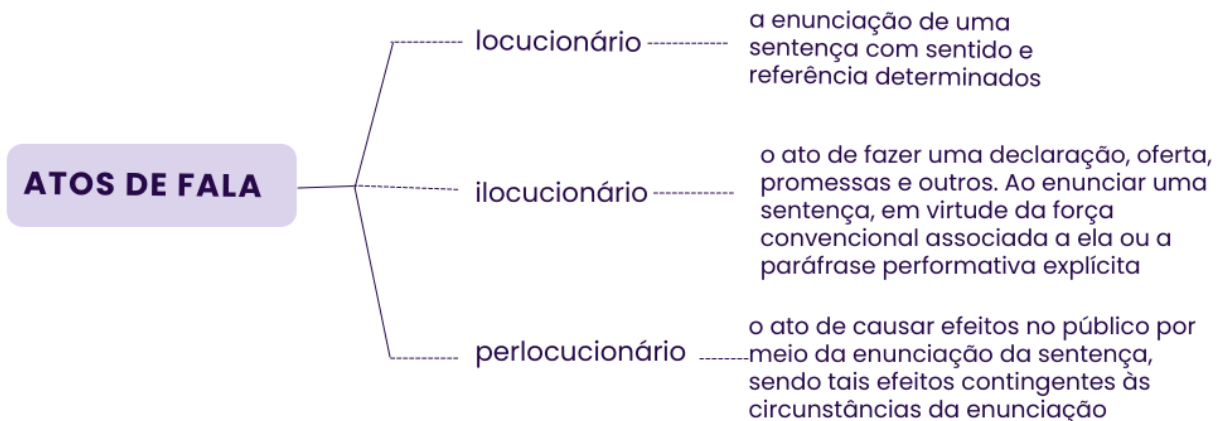
A dicotomia entre atos constativos e atos performativos precisou ser substanciada no sentido de que não há incompatibilidade real entre a possibilidade de dizer e de executar as ações. Logo,

[...] a falha de pressuposição, no domínio das sentenças constativas claramente tem paralelo no domínio das sentenças performativas, no qual ela torna enunciação infeliz ou vazia. Similarmente, se oferecemos conselho ou fazemos uma advertência, somos obrigados a ter bons fundamentos para fazê-lo, da mesma maneira que devemos ser capazes de fundamentar uma asserção ou uma constatação. Se os fundamentos são frágeis, as enunciações compartilham o mesmo tipo de infelicidade (LEVINSON, 2020, p. 299).

No entanto, a dicotomia entre performativas e constativas é rejeitada em favor de uma teoria completa dos atos de fala, na qual as declarações serão meramente um caso especial, pois as declarações de significar o que quer que signifiquem executam ações específicas ou fazem por terem forças específicas (LEVINSON, 2020).

Austin (1990) isola três sentidos básicos pelos quais, ao dizermos alguma coisa, realizamos algo e, portanto, três tipos de atos são executados simultaneamente. Isso pode ser observado na Figura 1:

Figura 1: Atos de fala da enunciação.



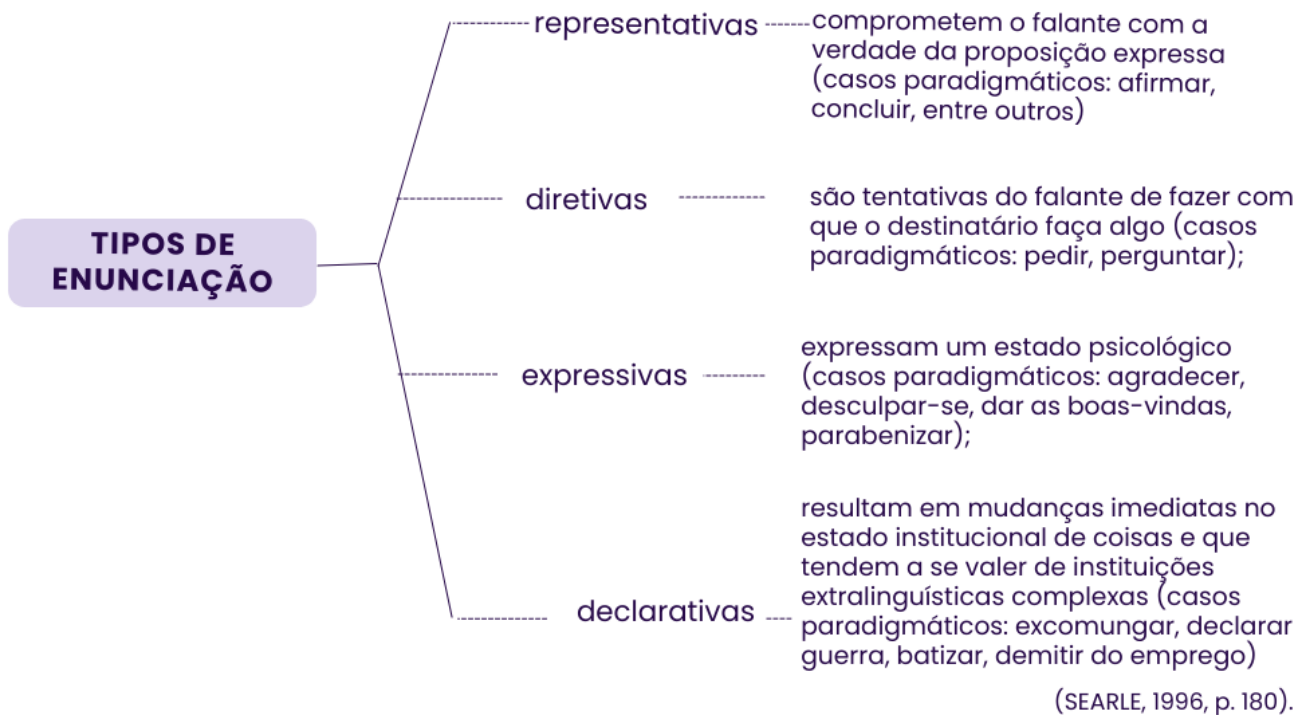
Fonte: elaborado pela autora do estudo.

Austin (1990) corrobora que os atos locucionário e ilocucionário são mais importantes, pois têm a sentença linguística e o direcionamento da enunciação que permitem construir o significado dentro do contexto situacional. Searle (1996) difere da concepção de Austin (1990), propondo que o locutor tem a intenção de causar determinado efeito no interlocutor. Isso significa dizer que um ato de fala consta de três diferentes ações, tais como: a) execução de atos de expressão; b) atos proposicionais; c) atos ilocucionários. Estes não são, contudo, atos diversos realizados concomitantemente, mas três momentos constitutivos de um ato de fala. Então, entende-se que os atos proposicionais e ilocucionários são intimamente ligados a determinados tipos de expressão e de formas gramaticais.

A característica do ato ilocutório é “a frase completa, a do ato proposicional parte de alguma estrutura da frase” (SEARLE, 1996, p. 178). Para o autor, além desses dois atos, há o perlocutório, em que os efeitos da enunciação dependem do ato ilocucional, ou seja, do modo como é realizado pelo locutor. Assim, o ato ilocutório se realiza pela força convencional associada à emissão de certo tipo de enunciado em conformidade com um procedimento convencional (SEARLE, 1996). Sendo assim, na prática desse ato ocorrem todos os efeitos definidos e não definidos como, por exemplo, o interlocutor pode ouvir como resposta em uma determinada proposição algo negativo, uma vez que a compreensão é resultado do que a intenção comunicativa causa no interlocutor.

Ainda de acordo com Searle (1996), existem cinco tipos básicos de ação que alguém pode executar ao falar por meio dos seguintes tipos de enunciações:

Figura 2: Tipos de enunciação.



Fonte: elaborado pela autora do estudo.

Essa classificação é um avanço para a Teoria dos Atos de Fala, pois a taxionomia de Austin (1990), até então, delimitava os elementos da situação enunciativa, mas é importante reiterar que Searle (1996) não definiu os princípios que fundamentam os tipos de enunciações. Posteriormente, Grice (1975) supriu a lacuna deixada por Searle, acrescentando aos atos de fala a teoria do significado ou intenção comunicativa (LEVINSON, 2020). No estudo da compreensão de texto, a intenção comunicativa é um importante fator, pois todo texto é dotado de um direcionamento informativo, o leitor precisa reconhecer, a partir da leitura, o objetivo do texto (DASCAL, 2005).

De acordo com Grice (1975), numa situação de diálogo, os interlocutores assumem de maneira implícita conversacional um conjunto de normas que regem a conversação. Assim, na regra geral dessa inter-relação, o autor denomina Princípio Cooperativo e suas respectivas sub-regras que seriam as máximas de qualidade, quantidade, relação e modo.

Desse modo, é importante observar que “essas máximas já são pressupostas pelos interlocutores e que não necessitam ser explicitadas e acordadas previamente por já fazerem parte de um contrato comunicativo, ou seja, elas são presumidas em

interações normais” (LEÃO, 2013, p. 70). Veja, a seguir, as categorias e suas respectivas máximas postuladas por Grice:

a) Categoria da quantidade relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida. A ela correspondem as máximas: a mensagem deve ser tão informativa quanto necessária; não dê mais informações que o necessário. b) Categoria da qualidade – está relacionada com as informações verdadeiras. Está relacionada com as máximas: não afirme o que você acredita ser falso; não afirme o que você não pode fornecer evidência. c) Categoria da relação - seja relevante. d) Categoria do modo – seja claro. Relacionada com as máximas: evite obscuridade; evite ambiguidade; seja breve; seja ordenado (GRICE, 1975, p. 170).

Dessa forma, com essas máximas, compreende-se que o falante faz esforços cooperativos no momento da interação, mas no momento que há quebra de alguma máxima, causa incompreensão do discurso (LEVINSON, 2020). Sendo assim, o Princípio de Cooperação e das Máximas é razoável, pois pode-se esperar que aqueles que participam da conversação tenham interesse ou não nos objetivos da interação.

Conforme Grice (1975), um participante de um diálogo pode deixar de cumprir uma máxima de várias maneiras, entre as quais se incluem:

1. Ele pode, calma e não ostensivamente, violar uma máxima. Se isto ocorre, em alguns casos ele estará sujeito a provocar mal entendidos.
2. Ele pode colocar-se fora da esfera de atuação tanto das máximas como do Princípio de Cooperação; ele pode dizer, indicar ou permitir que se compreenda que ele não quer cooperar na forma exigida pelas máximas.
3. Ele pode estar enfrentando um conflito: ele pode, por exemplo, ser incapaz de cumprir a primeira máxima da Quantidade sem violar a segunda máxima da Qualidade.
4. Ele pode abandonar uma máxima, isto é, pode espalhafatosamente deixar de cumpri-la. Na hipótese de que o falante é capaz de cumprir e de cumpri-la sem violar outra máxima (devido a um conflito) de que não está colocando-se fora, e de que não está, face ao espalhafato de seu empenho, tentando enganar seu interlocutor o ouvinte está diante de um pequeno problema (GRICE, 1975, p. 91).

Diante disso, fica explícito que o cumprimento das máximas conversacionais envolve a situação contextual e os recursos linguísticos utilizados pelos sujeitos. Então, o não cumprimento de uma determinada máxima não anula a outra, porque o locutor consegue falar e fazer a reconciliação, observando, por meio da implicatura conversacional (LEVINSON, 2020). Nesse sentido, Grice (1975) chama esse fenômeno de implicatura generalizada, pois as condições contextuais específicas contribuem para a compreensão na comunicação, as quais são “resgatadas” via processos inferenciais.

Uma das contribuições importantes trazidas pela noção de implicatura “é o fato de que ela dá uma explicação até certo ponto explícita de como é possível querer

dizer mais do que é dito” (LEVINSON, 2020, p. 121). Assim, busca-se interpretar os enunciados de uma forma mais profunda, pois os sujeitos fazem as inferências no intuito de preencher as lacunas do texto (MARCUSHI, 2011). Desse modo, as inferências surgem para preservar a suposição de cooperação e ao fazer a suposição contrária às indicações superficiais.

Dentre as implicaturas, consideramos duas muito importantes para o nosso estudo, que são: pressupostos e subentendidos. Diante disso, o pressuposto pode ser definido como as informações inferenciais da enunciação de uma sentença (LEVINSON, 2020), ele é marcado no texto por elementos linguísticos (DUCROT, 1977). O subentendido é outro aspecto importante no processo implícito que atua na construção de sentidos do texto, já que quando uma informação não é dita, mas tudo o que é dito nos leva a identificá-la, estamos diante de algo subentendido ou inferível. Isto é, o subentendido está implícito no texto, o leitor faz a constatação dessas informações por meio das hipóteses.

As implicaturas possuem duas perspectivas. Primeiro, a implicatura coloca-se como exemplo paradigmático da natureza e da força das explicações pragmáticas dos fenômenos linguísticos. A segunda visão das implicaturas é baseada na teoria de Grice (1975), na qual é essencialmente uma teoria a respeito de como as pessoas usam a língua. Além disso, existe um conjunto de suposições mais amplas que guiam a conduta da conversação (LEVINSON, 2020). Nessa perspectiva, ainda defendemos que as implicaturas atuam de forma significativa no preenchimento de lacunas do texto, pois os recursos linguísticos estimulam o leitor a fazer pressuposições para inferir o não dito. Dentro do nosso estudo, compreendemos que no momento que se pressupõem hipóteses, se inferem as informações implícitas.

1.1.1 Os aspectos cognitivos e sociais da leitura

Na atividade leitora ocorrem dois processos: o descendente, em que o leitor compreende as ideias gerais sem se preocupar em confirmar os dados fornecidos pelo texto; e o ascendente, que faz uso das informações linguísticas disponíveis no texto (KATO, 1990). Esses modelos de processamento definem os tipos de leitores: há aqueles que, durante a leitura, processam as informações a partir dos recursos linguísticos disponíveis no texto e outros que partem do conhecimento prévio para os elementos linguísticos a fim de conseguir “captar” as informações textuais.

No processamento descendente “o estímulo visual aciona os esquemas, ou seja, os conhecimentos acumulados na memória de longo prazo” (KATO, 1990, p. 82). Os esquemas se articulam aos subesquemas e, quando são acionados, disponibilizam ao leitor as informações para fazer suposições das ideias que não estão explícitas no texto.

Carvalho (2020) ratifica que

à medida que um esquema é acionado os outros relacionados a ele também o são, podendo, assim, fazer um levantamento tópico que facilita o reconhecimento e a compreensão em diversas situações. Os esquemas ainda são localizados na memória de longo-termo, quando há alteração no conhecimento de mundo, ele se reordena. São eles que operam quanto predizer ao que está implícito no texto, pois o acionamento dos esquemas colabora com uma manutenção do que está “arquivado”, já que mais informações estão sendo recuperadas e adicionadas ao texto. (CARVALHO, 2020, p. 89)

Os esquemas são conjuntos de conhecimentos ordenados para que o leitor possa recuperá-los no momento do processamento da leitura, articulando-os com as informações dadas pelo texto. Além disso, esses conhecimentos podem ser modificados por meio das novas informações de mundo.

Os discursos e os modelos mentais são definidos por esquemas que se repetem (DJIK, 2012). Com isso, o conhecimento acumulado pelas vivências pode levar a modelos de esquemas abstratos, em que a representação textual é formada pela percepção que o leitor realiza por meio das informações disponíveis no texto e do conhecimento extralinguístico.

Além dos esquemas, destacamos, dentre os modelos cognitivos, os *frames*, que são conjuntos de conceitos relacionados em que, para compreender qualquer um deles, é necessário entender a estrutura geral na qual ele se encaixa (FILMORE, 1982). Quando o sujeito tem contato, por exemplo, com um cenário de uma situação da realidade, ele ativa na mente os elementos que a compõem.

Ainda conforme Filmore (1982), o *script* é um modelo cognitivo que possui uma sequência planejada. Sendo assim, o evento comunicativo é pré-definido, ou seja, há uma organização de elementos linguísticos, tipo de linguagem, o contexto e os participantes que interagem. Neste momento, é interessante reiterarmos que a moldura comunicativa depende do modelo cognitivo que o locutor compartilha com o interlocutor.

A cognição entendida dentro da perspectiva interacionista “contribui para que tenhamos um novo olhar sobre a forma de se processar o conhecimento, principalmente, no espaço da sala de aula, mediado pela experiência de vida” (ALVES, 2005, p. 53). Sendo assim, os fatores sociais e culturais estão inseridos no processo de aprendizagem do leitor e se refletem na compreensão textual, através do processamento e da apreensão das informações textuais (LEFFA, 1999).

Acreditamos que a interatividade é constitutiva das relações interpessoais do saber, das internalizações culturais, do desenvolvimento da mente e da própria constituição do ser, uma vez que somos seres interativos por natureza (ALVES, 2005). O autor continua dizendo que

torna-se evidente que a questão do conhecimento partilhado é essencial para que os falantes possam decidir sobre que tipo de informação pode ser explicitada ou permanecer implícita, sobre quais fatos se deve chamar a atenção, ou não, sobre quais posturas eles devem ter em relação aos outros e quais gêneros devem ser utilizados em um dado evento comunicativo. Todo texto inclui essa dimensão partilhada, assim como uma certa divisão de responsabilidade no processo de compreensão / construção de sentido (ALVES, 2005, p. 53).

O processamento textual é estratégico, assim, “depende não só de características textuais, como também das características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo” (KOCH, 2014, p. 18). Isso permite reconstruir não só o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos não previstos ou não desejados por ele.

A memória está relacionada diretamente com o processamento textual, pois na memória de curto prazo as informações ficam acumuladas por um breve espaço de tempo e na memória de longo prazo ficam armazenadas as informações por tempo indeterminado (IZQUIERDO, 2011), pois no ato da leitura há a inter-relação das informações disponíveis no texto com as informações existentes no cérebro, a fim de construir o sentido do texto, é mais adequado a referência a “um” sentido, considerando que ele é estabilizado em cada novo momento de leitura pelo mesmo leitor ou por outro.

Na base do conhecimento linguístico está “a interação e o compartilhamento de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos” (KOCH, 2014, p. 12). Portanto, esses eventos são atividades que se fazem conjuntamente, ou seja, é uma ação que envolve a presença de vários indivíduos e a cooperação entre eles é necessária para que aconteça o desenvolvimento da comunicação.

Enfatiza-se que o contexto é construído dentro da própria interação sociocomunicativa. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas ao contexto social e linguístico. Por essa razão, “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra é generalizada e em termos psicológicos, é antes de tudo generalização”. (VIGOTSKY, 2000, p. 11). A generalização é um ato dialógico do pensamento que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquela que está refletida nas sensações e percepções imediatas. Assim, o significado faz parte da palavra como tal e pertence tanto ao meio da linguagem, quanto do pensamento, logo, sem significado a palavra não é palavra, mas um som vazio (KOCH, 2003). Entretanto, o significado não fica preso à palavra, ele é “reformulado” a cada novo contexto de emprego.

A função da linguagem é comunicativa, ela “é antes de tudo um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão que determina as funções de comunicação e do pensamento, essas duas funções estão interligadas” (VIGOTSKY, 2000, p. 12). O homem, carregado das relações deste universo de significações culturais, é um signo constantemente interrogado por suas ações e continuamente voltado para a interrogação dos signos, que são a linguagem (VOGT, 1989, p. 72). Portanto, a linguagem é resultado das ações do homem na sociedade ao longo do tempo e da relação com as pessoas com as quais ele interage.

Para “a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe” (BAKTHIN, 1978, p. 358). No diálogo, o sentido é construído conforme há troca de informações entre os participantes. Esse sentido depende de onde a palavra está sendo empregada, pois o contexto define aquilo que ela irá designar (KOCH, 2003). Dependendo do contexto situacional, a palavra incorpora outros significados, assim, a palavra é variável e expressa relativamente o pensamento, bem como permite a interiorização das informações do exterior.

As unidades da língua, objeto de conhecimento para a linguística, “são em princípio reproduzíveis em um número ilimitado de vezes, através de um número ilimitado de enunciados (o que inclui também os modelos de orações, igualmente reproduzíveis)” (BAKTHIN, 1978, p. 358). Isto é, a reprodução varia conforme as unidades: a maior é a dos fonemas, a menor é a das frases (KOCH, 2003). Portanto, as funções que a língua desempenha ocorrem devido as possibilidades das conexões de elementos linguísticos que formam as inúmeras estruturas linguísticas, tais como:

palavra, frase e texto. Portanto, a compreensão coerente é sempre interativa, pois há diálogo entre texto, leitor e mundo.

Para Bakhtin (1978, p. 354), “a relação dialógica é marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural”. Sendo assim, o enunciado, na sua totalidade, constitui a verdadeira unidade de significação linguística (VOGT, 1989), pois o conjunto dos seus elementos constitutivos são considerados enunciados elaborados através dos locutores na prática da enunciação.

Processar o texto “é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais, perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao texto, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação” (KLEIMAN, 2002, p. 92), pois o processamento textual envolve o cotexto e o contexto, isto é, os elementos de base textual e os conhecimentos extralinguísticos necessários à compreensão textual. Para haver a interação com o texto, “a construção de significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor que atribui significado ao texto” (LEFFA, 1999, p. 2).

Na busca do significado do texto escrito, a informação contextual é requerida no nível da sentença, da elocução e do falante. Portanto, o significado da sentença é literal, não depende do contexto; o significado da elocução é o significado da sentença ajustado para a situação de elocução; o significado do falante é o que ele intenciona transmitir (DASCAL, 2006). Partimos da perspectiva de que usar a linguagem é envolver-se numa ação com outros sujeitos e que ela é o próprio lugar onde acontece a ação. Então, essas “ações ocorrem em contextos sociais, com objetivos definidos e papéis distribuídos socialmente” (KOCH, 2014, p. 12). Desse modo, o texto tem uma intenção ao atingir o leitor, que precisa compartilhar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para compreendê-lo.

Nesse sentido, a interpretação de “pistas locais e contextuais, numa unidade coerente, implica atribuir uma intencionalidade ao autor. As marcas dessas pistas é o primeiro passo para o leitor poder atribuir-lhe uma função nessa dimensão” (KLEIMAN, 2002, p. 93). Portanto, “a interpretação se caracteriza pela utilização da capacidade crítica do leitor, ou seja, é o momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê” (BRAGAGNOLLO, 2014, p. 288). Por conseguinte, o próprio leitor poderá fazer uma análise do texto com mais profundidade, pois conseguirá

adentrar na estrutura profunda textual. Além disso, o leitor infere hipóteses sempre que o texto não é suficientemente transparente (DASCAL, 2006).

Na identificação do significado de um texto escrito, a informação é requerida nas seguintes fases do processo de interpretação:

- a) Quando começando pelo significado da sentença o leitor identifica alguns elementos faltando e preenche todos os espaços em branco em tentativas de computar o significado da elocução;
- b) Quando o leitor detecta alguma razão para acreditar que o significado da elocução é computada não é um candidato plausível, para ser o significado do falante, isto é, quando uma incompatibilidade é detectada entre o significado da elocução e a informação contextual disponível;
- c) Quando uma vez detectada a incompatibilidade, o intérprete cogita a hipótese de um outro significado do falante confrontando o significado computado da elocução com a informação contextual relevante;
- d) Quando o significado alternativo do falante é reavaliado devido à incompatibilidade detectada (DASCAL, 2006, p. 208).

Assim, reiteramos que a leitura envolve um processo de organização de ideias e uma troca na relação autor, via texto, e leitor. A interpretação é constituída pelas vias em que o leitor processa o texto, “capta” as principais informações, distingue informações primárias das secundárias e preenche o não dito (BRAGAGNOLLO, 2014). Portanto, o processo interpretativo está presente durante o percurso da construção da compreensão leitora.

Conforme Koch (2003, p. 31), o tratamento da linguagem, quer em termos de produção ou de recepção, “repousa visceralmente na interação produtor, ouvinte, leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíproca em dado contexto de conhecimento e estratégias cognitivas”. Dessa forma, o participante, de acordo com as informações disponíveis, desenvolve estratégias de compreensão que são inferidas a partir das informações do contexto (GRICE, 1975). O leitor procede a construção de sentido por meio dos elementos da estrutura linguística e pela mobilização do contexto relevante à compreensão.

1.2 O processo inferencial na leitura

As inferências são estratégias cognitivas comuns à modalidade escrita e falada. Elas têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção ou de compreensão (KOCH, 2003). No que diz respeito à leitura, Silveira (2007) ratifica que:

O processo de inferenciação é bem diferente do processo de decodificação: enquanto na decodificação toma-se um sinal como input e produz-se, como

output, uma mensagem associada com o sinal por meio de um código subjacente, que deve ser mutuamente conhecido pelos interlocutores; na inferenciação, toma-se um conjunto de premissas como input e produz-se, como output, um conjunto de conclusões que são garantidas pelas próprias premissas (SILVEIRA, 2007, p. 32).

Essas conclusões são determinadas pelas pistas que o leitor segue para elaborar as inferências. Silveira (2007) divide as inferências em três categorias: dedutivas, elaborativas e conversacionais. As inferências dedutivas estão intimamente relacionadas à Lógica e à Semântica das condições de verdade, enquanto as elaborativas relacionam-se à Psicologia. Para Coscarelli (2002, p. 4), uma inferência é “elaborativa se não desempenha nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto”. As informações não estão no texto e, sim, são adicionadas ao texto por meio da construção do significado, em que o processamento no cérebro recupera as informações.

Já as inferências conversacionais estão intimamente associadas à Pragmática por estarem mais ligadas aos processos inferenciais abduativos e às questões de adequação contextual (SILVEIRA, 2007). Nesse sentido, Marcuschi (2011) advoga que:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco (MARCUSCHI, 2011, p. 94).

Sendo assim, a leitura do texto, para que se tenha uma compreensão clara, é uma questão complexa, a qual envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também fatores sociais, psicológicos e culturais.

As inferências pragmáticas podem ser assim classificadas, conforme Dell'Isola (2001): intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais. Tais inferências estão relacionadas aos conhecimentos pessoais, às crenças e às ideologias. A realização dessas inferências pelo leitor está relacionada com as condições contextuais presentes no texto.

Podemos dizer que as inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e a representação semântica da informação. As inferências, às vezes, são conceituadas de forma ampla, assim, há necessidade de estabelecer limites para

que não percam seu valor (COSCARELLI, 2002). Sabemos que os textos têm lacunas e quando o leitor atua preenchendo esses espaços, ele infere, mas a inferência é estabelecida conforme o direcionamento do texto. As pistas linguísticas exercem um papel importante, justamente, por contribuírem para o caminho da compreensão coerente.

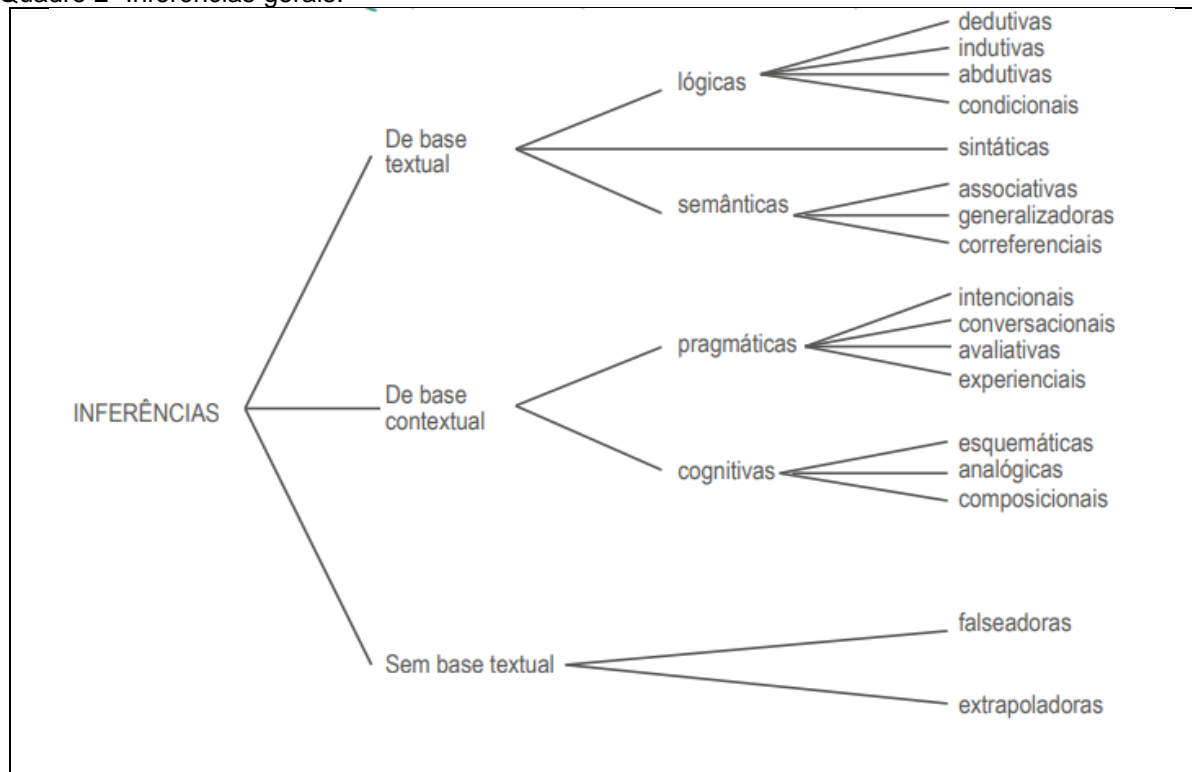
As inferências estão na camada interna do texto e, por essa razão, o leitor precisa lançar mão das pistas textuais para conseguir captar as informações implícitas. Sobre isso, Carvalho defende que:

as inferências encontram-se em um campo profundo do texto, no terreno do não dito, daquilo que de alguma forma o texto “anuncia, mas não comunica”, é preciso que haja interação entre autor-texto-leitor, para que essa leitura mais profunda seja estabelecida. (CARVALHO, 2020, p. 90)

Sendo assim, o leitor completa as informações que faltam ao texto, realiza operações cognitivas e as inferências estimulam o conhecimento relevante o qual possibilita a representação mental das informações disponíveis no texto.

Quanto às inferências, Marcuschi (2011) identificou uma série delas, tal como se pode observar no quadro geral das inferências que o teórico propôs:

Quadro 2- Inferências gerais.



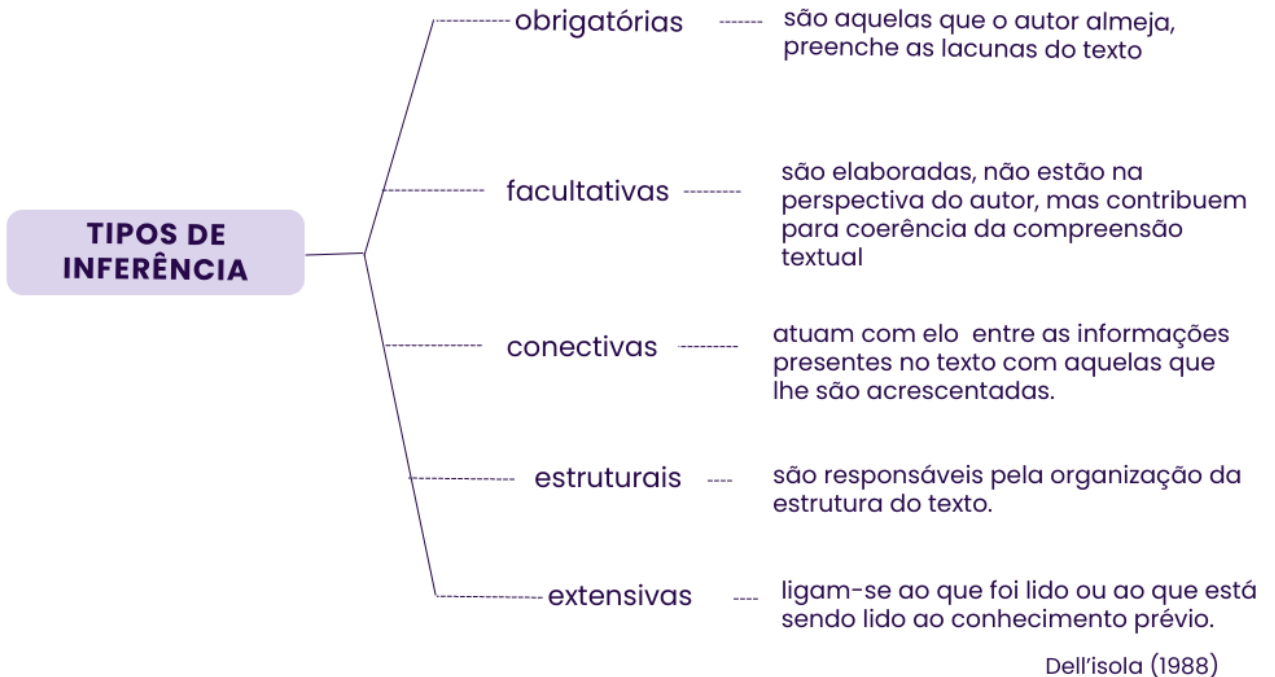
Fonte: elaborado a partir de Marcushi (2011, p. 96).

Dessa forma, pode-se considerar que as inferências de base textual têm relação com itens lexicais e semânticos, já as inferências de base contextual estão relacionadas ao conhecimento de mundo e processos cognitivos e as inferências sem base textual fazem parte da camada exterior do texto. Cabe ressaltar, que é possível o leitor trazer um conteúdo que não seja dado como pressuposto pelo produtor. Assim, o leitor leva para o texto informações que não são previsíveis em suas lacunas. Todavia, ressalta-se que o leitor pode acrescentar informações com base nos elementos textuais, que não sejam previstas facilmente pelo texto, que podem corresponder a um conteúdo coerente em relação ao texto. A extrapolação de ideias pode ser válida, porque pode informar quais trajetórias o leitor seguiu para realizar a sua leitura (DELL'ISOLA, 1988).

Sabemos que é esperado do processo de compreensão do texto que o leitor se aproxime do que o autor quis informar, pois quando há um grande distanciamento deixa de pertencer aquele texto, porém a compreensão não é fixa, pois leitores têm entendimentos diferentes do mesmo texto ou até mesmo um único leitor pode ter de fazer uma leitura diferente em outra época.

Apresentamos, na Figura 3, a classificação de inferências de Frederiksen; Frederiksen; Humphrey & Otisen (1978 *apud* DELL'ISOLA, 1988).

Figura 3: Tipos de inferência.



Fonte: elaborado pela autora do estudo.

Conforme a distribuição de inferências apresentadas nesse diagrama, o leitor pode elaborar diferentes formas de inferências ao realizar a leitura de um texto. Como ocorre esse processamento de informações, depende do tipo de leitor, ou seja, “pode estar relacionado com o objetivo da leitura, o grau de complexidade do texto, da familiaridade do leitor com aquele assunto, entre outros fatores” (COSCARELLI, 2002, p. 5).

Conforme Solé (1998), o professor pode seguir uma organização de estratégias de leitura, em que possa instigar os alunos a produzirem inferências nas produções textuais, que são: (i) a formulação de perguntas, (ii) a ativação de conhecimentos prévios e (iii) a autoexplicação. Partindo disso, sabe-se que a formulação de perguntas deve ser bem planejada, para que estimule o leitor a recuperar as informações textuais. Esse tipo de questionamento deve induzi-lo a buscar informações explícitas e implícitas em um texto (BUSSE; SILVA 2013). Assim, nas inferências extratextuais, os questionamentos devem ser mais profundos, pois exigem o uso de informações dedutivas para se chegar às indutivas e construir um sentido para o texto.

No quesito de ativação dos conhecimentos de experiências, propor a explicação do que foi lido é um mecanismo viável a fim de estimular o conhecimento que o aluno tem acumulado. Portanto, de acordo com o nível de leitura, podem ser produzidas, nesse caso, explicações ou simplesmente paráfrases sobre o texto (BUSSE; SILVA, 2013). Além disso, após a leitura, o aluno pode elaborar sínteses, mapas mentais, utilizar registro escrito, trocar impressões a respeito do texto lido, entre outras ações. Dessa maneira, conseguirá expor a retenção do conhecimento adquirido (SOLÉ, 1998). Com tais estratégias de leitura, as inferências são produzidas na busca pelo sentido, já que o leitor usa os recursos linguísticos e ativa o conhecimento de mundo para preencher as lacunas textuais.

O primeiro contato que o leitor tem com o texto é em nível cognitivo, de modo que ele conhece o assunto, as informações importantes, bem como distingue o tema do rema (KOCH, 2003), sobre o dito e o que se complementa a partir dele. Feito isso, parte-se para a construção da significação textual, ou seja, para a interação com o reconhecimento dos elementos linguísticos das sentenças que marcam as pressuposições e geram as inferências no nível cotextual, construindo o significado global do texto, a sua macroestrutura (DIJK, 2012). Esse processamento se estabelece com a inter-relação do leitor com o texto, conjugando o seu conhecimento enciclopédico.

Assim, confirma-se que o leitor usa inicialmente na leitura o modelo de processamento *top-down* (da macro para a microestrutura) (KATO, 1990, p. 29). Caso esse modelo não seja seguido adequadamente pode causar problemas de compreensão. No que se refere às inferências, pode haver extrapolação de acréscimo de informação no texto e dependência excessiva de pistas linguísticas. Então, o uso desse modelo de compreensão deve ser feito de maneira moderada, sendo indispensável o modelo complementar, o *bottom-up* (da micro para macro estrutura). Ressalta-se o equilíbrio entre esses modelos para a construção da leitura, eles se complementam e, de acordo com a habilidade do leitor, um pode se sobressair em relação ao outro na interação com o texto e suas camadas de significação, ambos sendo realizados automaticamente.

A investigação da atividade de leitura e a sua aprendizagem vão além do comportamento do leitor, isto é, pode ocorrer pelo estudo dos processos neuronais associados (MARTINS, 2021). A partir do desenvolvimento das técnicas de neuroimagens, foi permitido identificar as regiões do cérebro responsáveis pelo

processamento da leitura, a imagem por ressonância magnética funcional permitiu identificar as principais regiões do cérebro envolvidas na leitura: a área temporoparietal, a área occipito-temporal e o giro frontal inferior, todas estão localizadas no hemisfério esquerdo.

Ainda conforme Martins (2021) apesar de existirem diferentes modelos de leitura, a perspectiva mais consensual é a de que o cérebro humano operacionaliza o processo de leitura por meio de duas vias neuronais distintas, mas complementares: a via sublexical ou fonológica e a via lexical ou ortográfica. Portanto, a via fonológica está relacionada com a decodificação da sequência de letras e na sua conversão em um padrão sonoro, enquanto a via lexical se concentra no vocábulo como uma unidade, pelo acesso ao léxico visual do leitor.

O leitor típico usa ambas as vias neuronais de forma constante e complementar, adotando uma ou outra estratégia consoante ao seu grau de familiaridade com a palavra (MARTINS, 2021). Desse modo, quando a palavra é mais familiar para o leitor, maior é o seu reconhecimento e mais provável é também o uso da via lexical. É por isso, que no início da aprendizagem a via fonológica é mais utilizada, embora use também a lexical.

1.2.1 Pressuposição como uma estratégia de inferência

A pressuposição “é uma espécie de inferência pragmática distinta da implicação ou acarretamento² lógico, que deriva de convenções a respeito do uso de expressões referenciais” (LEVINSON, 2020, p. 215). As inferências podem ser ligadas retroativamente às palavras ou às construções específicas que lhe dão origem. Desse modo, o leitor ao reconhecer os marcadores de pressuposição, infere hipóteses e a negação não afeta o sentido da sentença, pois as inferências são específicas de certos contextos e não nos significados estáveis.

Aquilo que uma determinada sentença diz respeito é representado pela sua estrutura gramatical e isso tem certa relação com a sua estrutura lógica (LEVINSON, 2020). Nas sentenças simples, ao que a sentença se refere, parece coincidir com o sujeito lógico. Esse pensamento leva o leitor a capturar informações das estruturas

² Tem caracterizado a pressuposição como um tipo especial, no qual uma relação de consequência lógica pode ser definida de tal maneira que é afetada pela negação (LEVINSON, 2020, p. 215).

semânticas na forma de suposições, porque a interação entre os princípios semânticos e pragmáticos são atribuídos às inferências pressuposicionais.

As formas linguísticas têm um papel essencial dentro do texto, dentre elas:

as factivas têm a propriedade de introduzir orações subordinadas que trazem a representação de um fato apresentado como verdadeiro, verbos implicativos introduzem uma informação que precisa ser aceita como verdade para que o conteúdo declarado na sentença seja coerente (LEVINSON, 2020, p. 284).

A pressuposição está atrelada a marcas linguísticas que o texto possui e essas pistas ativam os pressupostos, acrescentamos, ainda, que os advérbios, as expressões interativas, pressupõem um evento que se repete. Isto é, se aceitamos as informações dadas pelo texto, precisamos concordar com as pressuposições implícitas nele.

Na busca pelo significado do falante, o destinatário pode ser guiado por dois tipos de pistas contextuais: extralinguísticas e metalinguísticas (DASCAL, 2006. p. 196). Nesse sentido, as pistas extralinguísticas estão relacionadas ao conhecimento de mundo, enquanto as metalinguísticas têm a ver com o conhecimento de estruturas e convenções linguísticas. Para cada tipo de pista são postulados os níveis de conhecimentos distintos, a saber: imediato das circunstâncias da elocução; o intermediário, ou seja, o conhecimento acerca das propriedades convencionais; e o geral, conhecimento de fundo comum de informações e princípios.

Para o uso dessas duas pistas, o interlocutor faz a identificação dos traços característicos imediatamente percebidos e em sua avaliação posterior. Essa identificação consiste na atribuição de valores específicos (DASCAL, 2006). Portanto, a avaliação está na comparação de estruturas identificadas e nos sentidos que lhes são atribuídos, a partir do contexto em que estão inseridas.

Conforme Dascal (2006), as pistas contextuais possuem suas fontes, dentre elas:

o contexto extralinguístico específico, características à qual o texto se refere; o contexto metalinguístico específico, definida como os elementos específicos relevantes à elocução em questão; o contexto extralinguístico superficial, suposições gerais sobre as circunstâncias de um determinado tipo de situação; o conhecimento extralinguístico de fundo, isto é, *background*. (DASCAL, 2006, p. 198)

Ainda com base no autor, defende-se que todos os textos são opacos e, nessa medida, necessitam do contexto para serem interpretados. Assim, as pistas do

contexto extralinguístico superficial direcionam o leitor para construir o significado a partir de conhecimentos diversos. Essas informações são construídas por meio do conhecimento cultural e linguístico, constituindo a moldura comunicativa (FILMORE, 1982).

Dessa forma, o significado é implícito, “apesar da nossa tendência seja descrevê-lo como localizado dentro do estímulo, que funciona como ponto de partida, a partir do qual inferimos um significado” (DASCAL, 2006, p. 217). Há discussões sobre como encontrá-lo, pois o leitor o procura. Dascal (2006) apresenta dois modelos de interpretação que são:

[...] modelo criptográfico o significado está na superfície, está lá presente de maneira objetiva, como se estivesse atrás da superfície de um sinal, e o caçador ou intérprete tenta fazer é descobrir esse significado subjacente. No modelo hermenêutico o significado não está lá, mas aqui, é o intérprete que confere significado ao sinal, relacionando-se com ele enquanto intérprete. (DASCAL, 2006, p. 218)

Esses modelos de interpretação possuem um ponto em comum: ambos negligenciam o papel do locutor na enunciação. Para suprir essa necessidade, surgiu o modelo pragmático, em que o significado comunicativo é produzido por um agente, o produtor do signo (DASCAL, 2006). Em nosso estudo, nos concentramos nesse último modelo de interpretação, em que o objetivo do falante é transmitir o significado ao destinatário, vamos tratar com o leitor e ressaltar que não se trata de um receptor, mas de um colaborador para estabelecer, a partir de pistas, sua comunicação com o texto.

No modelo pragmático, a construção do significado é motivada por uma intenção comunicativa, ou seja, o que importa na comunicação é reconhecer o que está na mente do falante (DASCAL, 2006), embora essa tarefa seja impossível, porque não é possível acessar a mente do outro. Obviamente, o interlocutor recupera a intenção do falante por meio das palavras que possuem uma base referencial comum, ou seja, não é dada uma total liberdade para a construção do significado, pois as pistas linguísticas conduzem a uma retomada de informações disponibilizadas no enunciado e que precisam ser consideradas dentro dele.

Neste capítulo foram apresentadas informações da Psicologia Cognitiva e a sua relação com a atividade leitora, aspectos Pragmáticos, tais como: pressuposição e o processamento de inferências. Objetivamos, neste primeiro capítulo, explicar as áreas de estudos que fizeram parte do embasamento teórico desta pesquisa e

refletirmos que a leitura é uma atividade complexa, em que identificação das informações textuais parte do texto escrito e ativa os aspectos cognitivos.

O ensino da leitura na EJA deve partir da realidade dos sujeitos, o professor precisa entender que os alunos, muitas vezes, estão voltando para o ambiente escolar em decorrência das necessidades familiares e pela busca de uma formação para serem inseridos no mercado de trabalho. Diante disso, a atividade de leitura deve retratar a realidade que os cercam. Dentre os diversos textos que possam circular no cotidiano desses sujeitos é possível afirmar que o gênero jornalístico é acessível porque reflete acontecimentos diários, informando os sujeitos quanto a dinâmica social e facilitando suas práticas comunicativas e profissionais.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA DO GÊNERO JORNALÍSTICO

O presente estudo observou a realização de uma sequência didática com o gênero notícia. Com essa observação, identificamos que o ensino do gênero notícia é importante para estimular os alunos a compreenderem as informações que circulam no seus cotidianos. Nesta dissertação, enfatizamos a notícia impressa, identificamos que as estratégias de leitura adequadas ao gênero jornalístico têm um diferencial no processo de identificação das informações textuais, pois facilita o leitor a realizar inferências acerca do texto. Na prática de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de compreender quais informações são pertinentes a uma notícia, como, por exemplo, os fatos.

A leitura desse gênero jornalístico permite que os alunos consigam relacionar fatos reais com sua vida. É um gênero que circula cotidianamente em várias esferas de comunicação. Assim, torna-se estimulante para o aluno da EJA compreender que a leitura desse gênero é importante para entender a realidade que o cerca. Quanto maior o grau de conhecimento dos fatos de seu cotidiano, a atualização de informações, mais o sujeito se insere no cenário social e participa ativamente das discussões, e esse processo resulta na ampliação de sua bagagem de mundo, o que fortalece os níveis de conhecimento, em especial, o enciclopédico, fundamental para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

2.1 Escrita e tipologia textual

Antes de iniciar a discussão de gênero textual é importante estabelecer os conceitos de escrita e tipologia textual. A escrita nessa pesquisa é considerada como o produto da interação, ou seja, não é o resultado apenas do código e das intenções do autor (KOCH, ELIAS, 2009, p. 35). Portanto, há uma relação interativa entre quem escreve e para quem se escreve.

Partindo desse pressuposto, a escrita é induzida para quem se escreve, isto é, ela possui um objetivo, porque é direcionada para alguém. Nesse processo de escrita o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo relacionados à língua, aos saber enciclopédico, a prática interacionais (KOCH, ELIAS, 2009, p.37). Diante disso, a tomada de decisão no momento da escrita está relacionada com o assunto o qual será abordado, com a tipologia textual a qual o texto se enquadra.

A atividade de escrita exige de quem escreve conhecimentos em diferentes níveis como, por exemplo, o linguístico que corresponde ao domínio da ortografia, da gramática e do léxico, no desempenho linguístico. O conhecimento enciclopédico que abrange saberes e vivências e o conhecimento textual que se refere ao tipo textual, estilo de linguagem e situação enunciativa. Portanto, escrever é uma tarefa que vai além do domínio do código linguístico.

Conforme Koch e Elias (2009) as sequências textuais se classificam em: narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa e expositiva. Essas classificações são chamadas por Marcushi (2010) de tipologias textuais. Para os autores o contato com os textos no meio em que vivem e pela subsequente representação na memória, o leitor constrói modelos mentais tipológicos específicos.

De acordo com Travaglia (2012) o tipo de texto pode ser definido e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução. O autor faz a seguinte classificação:

- a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo;
- b) texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não “stricto sensu”;
- c) texto peditivo e não peditivo;
- d) texto do mundo comentado e do mundo narrado;
- e) texto lírico, épico / narrativo e dramático;
- f) texto humorístico e não humorístico;
- g) texto literário e não literário;
- h) texto ficcional e factual

Ainda para Travaglia (2012) se caracteriza por ser uma categoria textual, que não é independente, mas surge através de outro tipo textual. Logo, cada tipo textual se subdivide em outros tipos textuais, por exemplo, o tipo dissertativo pode ter duas classificações: o argumentativo e o expositivo. Compreendemos que a tipologia textual pode ter suas variáveis, isso depende do que o escritor deseja alcançar com o seu texto.

A tipologia textual é uma “[...] sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2005, p. 22) definidas em cinco tipos: narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. De acordo com o autor, cada tipologia textual possui especificidades que as distinguem entre si, caracterizadas da seguinte forma:

Tabela 5: Tipologias textuais.

Tipologia narrativa	Refere-se ao relato de acontecimentos, reais ou fictícios. Esses relatos são feitos por meio de um narrador. Há a participação de personagens, com um tempo e espaço definidos.
Tipologia descritiva	Refere-se à caracterização de uma pessoa, objeto, ambiente ou paisagem. Consiste em um relato verbal do observado. Na tipologia descritiva, há de considerarem-se dois aspectos fundamentais quando, por exemplo, o foco é a descrição de uma pessoa: as características físicas, que consistem na descrição da aparência externa; e as características psicológicas, que consistem na descrição do modo de ser e de agir da pessoa descrita.
Tipologia expositiva	Prima por seqüências explicativas com o intuito de explanar ainda mais um tema, ou seja, propiciar ao leitor conhecimento e compreensão de determinado assunto.
Tipologia argumentativa	Defende um ponto de vista acerca de um assunto, ideia ou conceito. Tem o objetivo de, por meio da exposição de fatos, de ideias e de conceitos, chegar a conclusões lógicas e verossímeis que possam convencer alguém sobre um determinado posicionamento ou opinião.
Tipologia injuntiva	Refere-se às seqüências explicativas, com a intenção de que o interlocutor pratique uma determinada ação, em uma seqüência certa. Apresenta o passo a passo dessa ação de forma clara e concisa. Um bom exemplo são as receitas e as regras de jogo que demonstram, passo a passo, como realizar ação para que se chegue ao resultado esperado.

Fonte: elaborado a partir de Marcushi (2005).

Cumprir frisar que em um gênero textual há o predomínio de uma tipologia textual, mas ela não é a única tipologia possível/presente no gênero. Por exemplo, nos gêneros textuais HQ, tirinhas de quadrinhos, contos, há o predomínio da tipologia narrativa, contudo, podem também estar presentes as tipologias descritiva e expositiva. Desse modo, quando os componentes curriculares contemplarem as tipologias expostas, o professor pode lançar mão de vários gêneros textuais como instrumento de ensino, desde que sejam do mesmo campo social. No entanto, identificar os gêneros textuais e descrever as tipologias que o compõem não é o suficiente para que a aprendizagem se efetive.

Assim, a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e inserida no contexto mais complexo. No sentido mais amplo podemos dizer que texto é constituído de elementos linguísticos intencionalmente selecionados de modo que permite a interação verbal de acordo com as práticas socioculturais (KOCH, ELIAS, 2009). Diante disso, a interação do leitor com o texto ultrapassa a identificação dos conteúdos semânticos envolve as práticas discursivas e o seu conhecimento de mundo.

2.1.1 Gêneros Textuais

Os gêneros textuais são considerados bens culturais que orientam e determinam as relações interpessoais (ZAVAGLIA, 2015), pois todas as vezes em que há a comunicação da atividade psíquica por meio da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, recorre-se a um gênero textual para materializá-la em um corpo social determinado. Assim, a partir do pressuposto de que cada gênero textual cumpre adequadamente uma finalidade de interação social, considera-se a necessidade de apropriação de um conjunto de gêneros textuais para que se estabeleçam, cotidianamente, as relações interpessoais que a convivência em sociedade impõe, uma vez que é pelos gêneros que o homem se comunica. Como afirma Bakhtin (2003), toda atividade comunicativa se realiza por meio de gêneros, assim, a escolha das palavras depende do gênero, porque ela representa o funcionamento do gênero dentro do discurso.

Os gêneros se organizam a partir de propósitos comunicativos, constituindo, assim, tipologias textuais. É necessária a identificação de aspectos estruturais e composicionais, reconhecer os diferentes estilos de linguagem e contextos de circulação, com o domínio da função social de cada gênero nas diversas situações comunicativas (BNCC, 2018). Portanto, o aluno deve aprender a funcionalidade do gênero textual nos diversos contextos de circulação.

Os gêneros textuais são meios utilizados para a efetivação da comunicação verbal, imagética e verbo-visual. O domínio das diferentes configurações deve propiciar a participação do indivíduo na construção de sentidos de textos de formatos diferentes. Cabe à escola, por meio do ensino em diferentes disciplinas e, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa, ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É de suma importância que a escola ensine e desenvolva

estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, preparando o aluno para atuar efetivamente na realidade em que vive (BAGNO, 2007).

No processo de ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos modelos de textos é necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um, considerando seu contexto de uso e de seus interlocutores. É preciso trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste. Para mudar os mecanismos de ensino, é necessário investir na formação docente, assegurando-lhes condições que possibilitem atualizações frequentes e acesso às informações.

2.1.2 As estratégias de leitura no gênero notícia na EJA

Nesta seção, apresentamos as estratégias de leitura que podem ser empregadas para realizar a compreensão leitora. Acreditamos que o gênero textual conduz a seleção das estratégias que podemos empregar para realizar a leitura, ou seja, é a partir do gênero que o leitor seleciona os recursos para compreender o texto.

Para Keiman (2002),

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 42).

O leitor utiliza essas estratégias para conduzir sua atividade leitora, pois ele se autoavalia em relação à sua compreensão no momento do processamento das informações textuais. Solé (1998) corrobora que o leitor pode prever e verificar as estratégias de leitura. Quando o leitor é proficiente, ele procura no texto aquilo que não está explícito, pois prevê os fatos existentes no texto e faz isso por meio das pistas linguísticas que são indicadas. Na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos (LEFFA, 1999), portanto, para fazer a previsão das informações presentes no texto, usamos o conhecimento textual e enciclopédico.

Durante a atividade de leitura, o leitor elabora na memória o cenário da situação textual e realiza a previsão das informações presentes no texto, o que revela “a leitura (como) um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 25). Essa estratégia de leitura

permite ao aluno interagir com o texto, porque infere e verifica se suas hipóteses estão corretas ou equivocadas. Assim, à medida em que se avança num texto “pode-se prever o que vem a seguir, e quanto maior for nossa experiência geral de leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de se iniciar sua leitura” (LEFFA, 1999, p. 26).

A atividade de leitura envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, desse modo, o leitor consegue selecionar as informações importantes do texto e define se a estratégia está coerente com o seu objetivo (LEFFA, 1999). Para definir de maneira eficiente, a fim de obter uma compreensão adequada, o leitor estabelece objetivos ao entrar em contato com o texto, portanto, as estratégias de leitura estão relacionadas à intenção leitora e os objetivos em relação à leitura.

Nas escolas, é comum a elaboração de questionamentos aplicados aos textos para avaliar a compreensão leitora. Esses questionamentos não se devem limitar à superfície textual, é preciso explorar as diferentes camadas do texto para que o aluno possa interagir adequadamente construindo sua leitura de modo participativo e crítico. Sabendo que o processo de leitura envolve as três etapas antes (preparação), durante (condução, leitura silenciosa, leitura em grupo e discussão) e depois (compreensão leitora que pode ser analisada por questionamentos, resumos, entre outros) (SOLÉ, 1998). Aqui, destacamos a estratégia de leitura a partir de questionamentos, aplicada como um meio para obter mais informações da leitura realizada pelos alunos.

Para Kleiman (2000), as estratégias de leitura são operações regulares e definidas no ato da leitura. Elas se classificam em cognitivas e metacognitivas, nesta, “há uma previsão da leitura, isto é, estabelece os objetivos da leitura, enquanto que a cognitiva são as operações inconscientes” (KLEIMAN, 2000, p. 50). Assim, compreendemos que as estratégias de leitura estão inseridas em dois campos: o primeiro está atrelado à organização das informações e o segundo ao processamento delas.

O processamento textual consiste, em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente (KEIMAN, 2002). Portanto, o ensino estratégico de leitura depende do desenvolvimento da capacidade de reconhecer o objetivo da leitura, de recuperar as informações textuais, ou seja, da estratégia metacognitiva, em que temos plena consciência de nossas ações na leitura.

Consideram-se estratégias pragmáticas de processamento textual aquelas que necessitam do contexto para serem realizadas, dentre elas: as estratégias cognitivas, as quais consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro (KOCH, 1996). Essas operações mentais permitem a construção do conhecimento enciclopédico. Além disso, elas ainda atuam na modificação dos processos cognitivos.

Em relação às estratégias interacionais, são definidas como aquelas que buscam manter a cordialidade na interação verbal (KOCH, 1996), pois essa estratégia de processamento textual possui os elementos socioculturalmente responsáveis na interação verbal, tais como: diversos tipos de atos de fala e as estratégias de preservação das faces³. Além disso, toda interação verbal possui cooperação em virtude do contexto situacional e das regras que o constituem.

Ademais, tem-se estratégias textuais que consistem na seleção de diferentes formas de organização dos elementos linguísticos no texto para a produção de sentidos (KOCH, 1996). Ou seja, os recursos linguísticos estão atrelados ao sentido que o texto possui, pois são esses recursos que estabelecem a coesão entre as ideias.

Reiteramos que a separação das estratégias de processamento textual é apenas para fins didáticos, porque durante a interação leitora o processamento textual ocorre de forma simultânea, pois o resultado de uma compreensão clara depende da articulação das informações no processamento textual.

³ A estratégia de preservação das faces manifesta-se linguisticamente através de atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudanças de tópico e dos marcadores de atenuação em geral (KOCH, 1996, p. 38).

Quadro 3: Síntese das estratégias textuais.

Estratégias pragmáticas de processamento estão inseridas no contexto situacional

Estratégias cognitivas consistem na atividade operacional da estrutura e o significado de um texto

Estratégias interacionais mantêm a cordialidade na interação verbal

Estratégias textuais são a organização dos elementos linguísticos no texto

Fonte: elaborado a partir de Koch (1996).

Ao retomarmos o gênero que foi observado no desenvolvimento das estratégias de leituras e produção, o gênero jornalístico, é importante assinalar que, para Dascal (2006), o leitor, ao realizar a leitura do texto jornalístico, precisa identificar o fato por meio das características específicas da situação. Com esse conhecimento, o leitor ativará o conhecimento metalinguístico de fundo. Obviamente, a linguagem textual aqui é muito importante para a compreensão leitora por causa da informatividade que carrega no texto. Essas estratégias são utilizadas quando o leitor conhece a temática do texto e, conseqüentemente, interage com o ele (SOLÉ, 1998).

Ainda conforme Dascal (2006), quando o texto jornalístico tem uma temática estranha para o leitor, seguem-se as informações linguísticas disponíveis no texto, para, assim, relacionar o conhecimento extralinguístico específico e o metalinguístico superficial. Cada suporte textual (como, por exemplo, lista de compras, formulário, cheque, nota fiscal, etiqueta e outros) pode implicar um processamento diferente. Portanto, acontecem associações entre os fatores linguísticos, as informações de mundo e os processos cognitivos (LEFFA, 1999). É, de fato, uma ação ativada pelos dados linguísticos disponíveis no texto.

A interpretação do texto requer um certo conhecimento das características convencionais da situação, ou seja, o leitor segue as pistas disponíveis no texto, por

meio dos conhecimentos disponíveis nele e do contexto nos quais estão inseridos. Veja a classificação a seguir, fundamentada em Dascal (2005):

Tabela 6: Classificação dos contextos e conhecimentos.

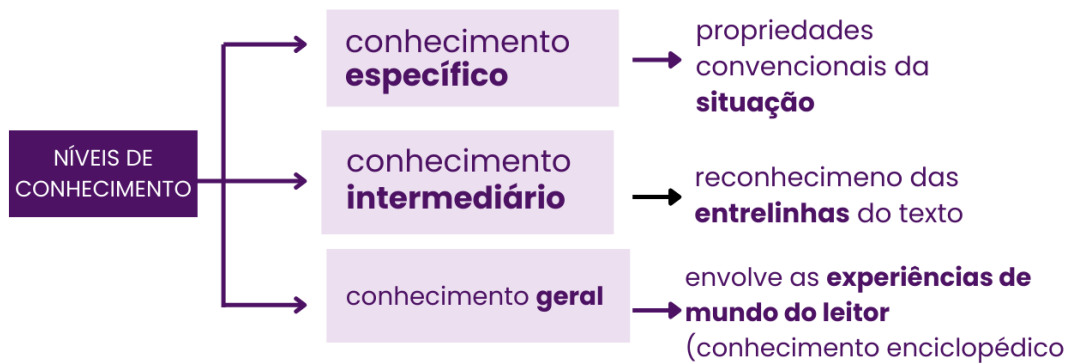
Tipos de contextos e conhecimentos	Características
Contexto extralinguístico superficial	São as suposições gerais sobre as características de um determinado tipo de situação.
Contexto metalinguístico específico	Refere-se às características das circunstâncias linguísticas relevantes à elocução.
Contexto metalinguístico superficial	Suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto criado para um propósito específico.
Conhecimento metalinguístico de fundo	Diz respeito ao conhecimento geral do mundo.
Conhecimento extralinguístico de fundo	É o conhecimento geral sobre o funcionamento da comunicação.

Fonte: elaborado pela autora do estudo.

Na compreensão do texto jornalístico, partimos do pressuposto de que o leitor segue a pista do contexto extralinguístico específico e, com o conhecimento do fato, identifica as pistas metalinguísticas específicas fornecidas nos parágrafos do texto (DASCAL, 2006). A interpretação depende fortemente de pistas extralinguísticas superficiais, ou seja, das hipóteses gerais levantadas sobre uma determinada situação. A identificação e a integração dessas pistas extralinguísticas estão relacionadas aos níveis de conhecimento do leitor (conforme o esquema a seguir), associado ao texto, ao seu entorno e ao seu conhecimento de mundo, processos observados nos dados analisados.

No quadro abaixo é possível observar os níveis de conhecimento postulados por Dascal (2006, p. 97):

Figura 4: Níveis de conhecimento



Fonte: elaborada pela autora do estudo.

O gênero jornalístico notícia é resultado dos acontecimentos que ocorrem numa sociedade (ALVES FILHO, 2011). Logo, retrata acontecimentos reais, que podem ser comprovados, além disso, devido ao seu caráter informativo, pode despertar a atenção do leitor. Ainda conforme esse autor, a notícia retrata fatos recentes, que se alteram com o tempo, por exemplo, uma dada notícia que causou impacto na sociedade hoje, com o passar dos dias, poderá não ter nenhuma relevância posteriormente, porque surgem novos fatos que se tornam notícia.

Com esse gênero introduzido no contexto da sala de aula, é possível mostrar a linguagem na prática social, porque permite aos alunos refletirem acerca dos problemas sociais (ALVES FILHO, 2011). A partir do contato com esse gênero, os discentes conhecem diversos fatos que ocorrem na realidade que o cerca e constroem opiniões para que possam refletir e intervir na sociedade.

O leitor experiente flexibiliza as estratégias na sua leitura, não tem apenas um procedimento de leitura, mas sim vários, pois a todo instante consegue fazer uma releitura daquilo que não conseguiu compreender, porque “realiza a leitura com um objetivo em mente, sabe o que está lendo e compreende o que lê pela seleção que seus olhos fazem, além disso, realiza a automonitoração da sua leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 51). O que está atrás dos olhos é mais importante do que o que está à frente, porque “a informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa” (LEFFA, 1999, p. 15). Aqui reiteramos que o leitor utiliza as estratégias de previsão da informação, separação de amostras, confirmação e correção de hipóteses.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a estratégia de leitura retextualização, que é uma maneira para se verificar a compreensão do leitor, porque, por meio de um

texto base-base, o leitor identifica as informações e produz um novo texto. O leitor utiliza estratégias linguísticas, textuais e discursivas oriundas do texto original.

2.1.3 A retextualização como estratégia de compreensão leitora

A retextualização se constrói nas atividades cotidianas, por exemplo, uma notícia que é reelaborada pelo locutor e divulgada para outras pessoas é um processo com o qual lidamos sem dificuldade. Conforme Marcuschi (2010, p. 48), as atividades de retextualização “se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”. Compreendemos que, para retextualizar, é necessário um texto-base para que o leitor possa despertar condições de produção de um novo texto. Essa prática se difere do resumo, pois este sintetiza as principais ideias, enquanto aquela constrói um novo texto através da compreensão leitora.

Marcuschi (2010) ratifica que a retextualização precisa partir de outro texto. Nessa estratégia de compreensão leitora, o gênero textual é um fator muito importante, já que influi no entendimento das informações. Dessa forma, os processos de textualização variam de um gênero para o outro, não podendo ser definidos antecipadamente para todos os textos. Dell’Isola (2007) postula que incentivar a produção textual por meio da leitura de outro gênero, mantendo as informações de fundo, é um excelente método para que o aluno possa expor o que compreendeu.

Desse modo, para se realizar esse tipo de atividade, deve haver um procedimento com etapas bem definidas, em que o leitor conseguirá conhecimento suficiente para uma produção de qualidade. A autora ainda compactua com as estratégias de leituras defendidas por Solé (1998), em que a leitura tem uma prévia preparação e, no momento da leitura, o professor pode pedir para que o aluno fale, debata e, por fim, realize uma produção.

Outra habilidade importante para o processo de retextualização é o domínio das modalidades, especialmente, a oral e escrita, cada uma delas e suas especificidades. Para Marcuschi (2007), fala e a escrita são práticas de uso da língua mais próximas do que se imagina, rompendo com um pensamento de que eram práticas, muitas vezes, superiores uma à outra. Para o autor, as duas modalidades possuem atribuições próprias uma da outra, isto é, cada uma tem suas próprias características e valor específico. No entanto, não são práticas muito distantes,

podendo ocorrer de, muitas vezes, uma complementar a outra, como no caso da comunicação por meio da qual o indivíduo pode se utilizar de uma ou das duas formas para estabelecer seu objetivo comunicativo.

É importante destacar que a escrita passou por uma grande evolução durante a história da humanidade. Tomando como ponto de partida os desenhos pré-históricos, veremos que esse processo acompanhou toda a evolução, culminando até os dias de hoje. De acordo com Graff (1995), esse processo tem um impulso muito grande na Idade Média, com o surgimento da imprensa e as traduções da Bíblia, através de Martin Lutero, porém, nesse período, poucas pessoas tinham contato com a escrita, fazendo com que o processo de seu desenvolvimento ficasse praticamente parado por pelo menos dois mil anos.

Marcuschi (2007) propõe três classificações para a relação entre a linguagem oral e escrita, a saber: o letramento, que trata do conhecimento que o indivíduo carrega devido a sua criação; uma espécie de letramento social, em que ele conhece objetos à sua volta, porém pode não identificá-los em um desenho, por exemplo; outra característica destacada pelo referido autor é denominada de alfabetização, quando o indivíduo possui o domínio da leitura e da escrita, sabendo ler e escrever, o que não significa saber fazer uso da língua corretamente; a terceira, e última característica, trata-se da escolarização, que envolve o processo de aquisição da escrita e da leitura e engloba outro maior, que é o aprendizado contínuo para o aprofundamento intelectual, social e cultural do indivíduo.

De acordo com Marcuschi (2010), a passagem da linguagem oral para a escrita pode ser vista da seguinte maneira:

A retextualização, tal como é tratada nesse ensaio, não é um processo mecânico, já que sua passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente nos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos na relação oralidade escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Dessa maneira, a complexidade a qual o autor se refere está no fato de que quando se vai fazer uma transposição do oral para o escrito é preciso que se faça uso de recursos com a finalidade da transposição, por exemplo, da linguagem oral na linguagem escrita e vice-versa. Tais recursos são os sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação e outros), cada um com sua função específica. A

retextualização não pode ser vista como uma teoria, mas sim como uma metodologia de transposição de uma linguagem para outra.

Um dos critérios adotados para que haja a retextualização é saber a importância do texto para a compreensão do que será (re)formulado, uma vez que o texto poderá sofrer com interferências acentuadas. Por isso, deve haver uma especial atenção para que não se altere o sentido do que deverá ser descrito pelo texto retextualizado. Daí a importância, no caso do texto falado, do correto uso da pontuação e dos recursos por ela desenvolvidos. Um cuidado que o autor alerta é para a diferença entre retextualização e transcrição, segundo ele, a transcrição é apenas uma das possibilidades da retextualização. Para Matencio (2003), podemos tratar da seguinte maneira:

textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve produção de um novo texto a partir de um ou mais texto-base, o que significa que um sujeito trabalha mais sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, projetá-las em vista a uma situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 4)

Seguindo esse raciocínio, textualizar é construir um discurso organizado e comunicativo, que seja contextualizado e informativo, sem desconsiderar aspectos da textualidade: a coerência, a coesão e a intencionalidade do texto. Já retextualizar, consiste em um processo de manutenção de uma identidade que já existe em um texto, o centro do processo será a manutenção dessa identidade mesmo que haja as devidas alterações para um novo formato que a comunicação exija (MATENCIO, 2003). O que diferencia a retextualização da transcrição é que ela pode suprimir certos elementos, sem deixar perder a legitimidade do discurso, quando for necessário, por exemplo, ao transcrever uma fala alguns itens podem ser suprimidos como pausas, repetições e cortes sem perder a essência do discurso.

Quadro 4: Distinção entre retextualização e transcrição.

<p>Retextualização é a produção de um novo texto, a partir de um outro texto, como referência; uso de estratégias discursivas, linguísticas e textuais.</p>	<p>Transcrição é a supressão de elementos textuais; permanência do discurso.</p>
---	--

Fonte: elaborado a partir de Matêncio (2003).

Como retextualizar induz à produção de um novo texto a partir de outros já existentes ou de uma linguagem oral para a escrita, a possibilidade de desviar-se do original é bastante alta, tendo em vista que existe a liberdade da mudança de modalidade linguística, de gênero e intertextualidade, assim como explica Marcuschi (2010):

São rotinas usais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intricada de vários registros, gêneros textuais, níveis linguísticos, estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando a fala uma da outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que a retextualização é um processo automatizado, em que o falante da língua pode não perceber o que está “redizendo” um do outro, uma vez que foi produzida uma reformulação textual. O processo se torna contínuo à medida em que é realizado, fazendo com que os elementos do texto não percam sua essência e a significação do texto original se mantenha. As possibilidades de retextualização apontadas por Marcuschi (2010) são sintetizadas da seguinte forma:

- I) Da fala para a escrita, caracterizada pela mudança de modalidade linguística, muito usada no jornalismo quando uma entrevista oral é transformada em uma publicação de jornal ou revista, por exemplo.
- II) Da fala para fala, nesse caso não há mudança de modalidade linguística, mas pode haver mudanças de gênero, de estilo ou registro, como ocorre em congressos internacionais quando há uma tradução simultânea.
- III) Da escrita para a fala, mais uma vez com transformação linguística, como ocorre por exemplo em um discurso de um orador em uma formatura.

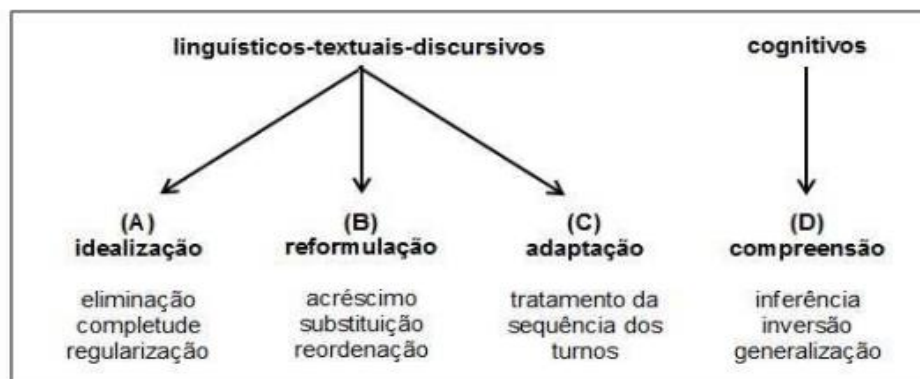
IV) Da escrita para a escrita, novamente sem mudança na modalidade linguística, e também pode ocorrer em outro nível, como por exemplo quando a partir de um texto se constrói seu resumo. (MARCUSCHI, 2010, p. 48)

É importante destacar que Marcuschi (2010) expôs na sua obra apenas a modalidade da fala para a escrita, que inclusive intitula a sua obra, não discorrendo sobre a transformação de textos não verbais, muito comuns nos dias de hoje. Nesta mesma obra, ele apresenta uma metodologia que permite fazer atividades de retextualização. Esse modelo permite atuar apenas da fala para a escrita, mas pode ser adaptado para os outros tipos de retextualização. Ainda nessa obra, ele apresenta quatro variáveis relativas ao foco na abordagem da retextualização. De acordo com Matencio (2002), essas variáveis são:

- I) Propósito ou objetivo, o intuito da retextualização definirá a escolha dos temas e textos que atenderão as estruturas que serão preservadas.
- II) Relação entre o produtor do texto original e o transformador, quando for realizada pela mesma pessoa que produziu o texto por ele se sentir à vontade para realizar mudanças, essas poderão ser mais drásticas podendo resultar até em um novo texto. Caso essa retextualização seja feita por uma pessoa diferente da que escreveu o texto as mudanças serão mais amenas e resultando em um texto parecido com o original.
- III) Relação entre o gênero do texto original e o gênero da retextualização, quando ocorre de um meio para outro, mas se mantém o gênero, as mudanças são menores do que quando a mudança ocorre de um gênero para outro.
- IV) Processos de formulação de cada modalidade, algumas modalidades quando são submetidas à retextualização geram mudanças mais radicais do que em outras que resultarão em bem menos alterações. (MATENCIO, 2002, p. 112)

Desse modo, quando se fizer uma análise de uma retextualização serão esses fatores que deverão ser considerados para garantir a manutenção, alteração ou adaptação em relação ao texto original. Marcuschi (2010, p. 69) resume no quadro a seguir os referidos aspectos:

Quadro 5: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: elaborado a partir de Marcuschi (2010, p. 69).

Nesse sentido, podemos apontar que os aspectos referentes a um processo de retextualização, que vão desde os processos linguísticos, textuais e discursivos até os tratamentos que envolvem operações mais complexas em relação aos anteriores, caracterizando, assim, o elemento principal, são associados estreitamente à atividade de compreensão. Para dinamizar essa metodologia, Marcuschi (2010) monta um modelo que agrupa nove operações que envolvem a idealização e a reformulação dos textos envolvidos, no quadro abaixo estão os detalhes:

Tabela 7: Operações para uma textualização.

Primeira operação	Excluir os elementos interacionais.
Segunda operação	Inserção da pontuação com base na entonação das falas.
Terceira operação	Exclusão das repetições, republicações, redundâncias, paráfrases e pronomes.
Quarta operação	Inserção dos parágrafos e da pontuação sem prejudicar o discurso.
Quinta operação	Introdução da metalinguística com a finalidade de referenciação e verbalização de contextos expressos por dêiticos.
Sexta operação	Reformulação das estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.
Sétima operação	Seleção de novas estruturas sintáticas e novas operações léxicas.
Oitava operação	Reorganização dos tópicos do texto e das sequencias argumentativas.
Nona operação	Organização dos argumentos condensados.

Fonte: elaborado e adaptado a partir de Marcuschi (2010, p. 75).

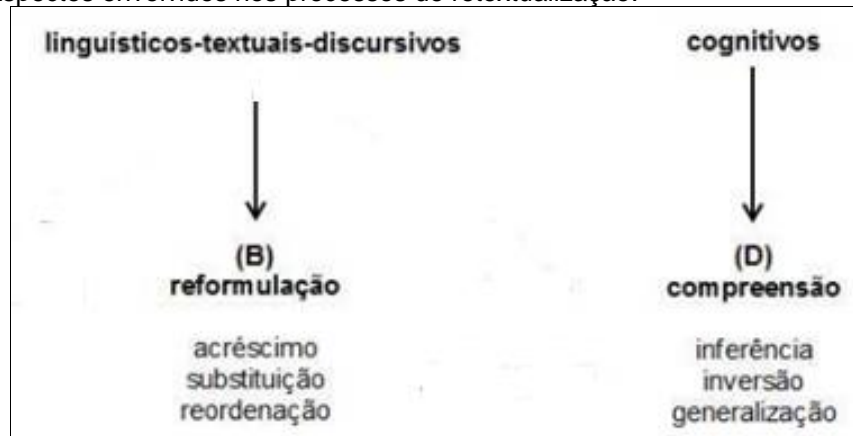
Para concluir, destaca-se que são essas operações que norteiam a retextualização da fala para a escrita proposta por Marcuschi (2010), o que não garante um infinito sucesso no processo, mas sim uma grande possibilidade para que aconteça. A respeito das demais formas pode ser que, seguindo essas operações, elas venham a acontecer.

Atividades de retextualização são imprescindíveis no desenvolvimento de um trabalho com produção textual, uma vez que, a partir dessa atividade, o indivíduo aprende a aprimorar habilidades comunicativas, utilizando diferentes estratégias, tais como a escolha do gênero, o que implica a organização textual, formas de dizer, selecionar um vocabulário que atenda aos interesses pretendidos. Tal processamento será adequadamente feito entrelaçado com a habilidade de compreensão textual.

Com base nesse entendimento, propusemos no estudo uma atividade de retextualização para os alunos da EJA, sujeitos observados nesta pesquisa.

A partir dessa atividade, observamos os aspectos linguístico-textuais envolvidos na operação, de acordo com a proposta de Marcuschi (2010):

Quadro 6: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.



Fonte: elaborado e adaptado a partir de Marcuschi (2010, p. 69).

A partir dos passos envolvidos nas estratégias de reformulação e a relação com a compreensão, observamos os dados que serão apresentados a seguir no estudo. A produção do aluno é reveladora também dos níveis de conhecimento que foram recuperados na interação leitora com o texto e como eles aparecem, em “reflexo” nas produções elaboradas. Nesse sentido, integram-se os níveis de conhecimento, propostos por Dascal (2005), e as estratégias de retextualização, propostas por Marcuschi (2010).

Na presente pesquisa enfatizamos a retextualização do texto escrito para o texto escrito, ou seja, da canção “Notícia de Jornal” para uma notícia jornalística, a fim de identificarmos os elementos textuais e extra textuais, que os sujeitos pesquisados utilizaram para realizar suas inferências. Conforme Marcuschi (2007) a relação tipológica de gêneros textuais pode ter alterações drásticas e menos drásticas, isto é, depende da modalidade dos gêneros envolvidos no processo de retextualização. Nessa pesquisa entendemos que as modificações são drásticas, porque os gêneros são distintos.

No próximo capítulo é explicado o processo de compreensão leitora na EJA. Além disso, apresentamos a realidade do ensino da leitura no contexto da pandemia de COVID-19, enfatizamos os desafios enfrentados pelos professores e alunos no

momento em que as aulas aconteceram de forma *on-line*. Tornando-se, então, pertinente contextualizar a realidade em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – A COMPREENSÃO LEITORA NA EJA

Observar como acontece o ensino da leitura na EJA é importante para que possamos avaliar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores e, também, compreender os avanços dos alunos dessa modalidade educacional e de práticas docentes mais colaborativas. Torna-se relevante, pois, considerar avanços e retrocessos nesse contexto de ensino. Neste capítulo, tratamos das estratégias de leitura que contribuem para a compreensão leitora e como a Base Nacional Comum Curricular engloba a EJA na proposta curricular.

3.1 A realidade no ensino da leitura na EJA

Nesta seção, buscamos trazer a situação do ensino de leitura na EJA e as estratégias que podem ajudar o aluno a compreender o texto.

Ao realizar a leitura de um texto, o leitor verifica aquilo que ele tem conhecimento. Em seguida, contextualiza com seu conhecimento prévio e define sua intenção em relação à leitura. Então, para

comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte, dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece (SOLÉ, 1998, p. 30).

Assim, o leitor é levado a identificar as informações na camada intermediária do texto, ou seja, ocorre o descobrimento das ideias que estão nas entrelinhas do texto e, a partir disso, ele desenvolve suas inferências articulando as informações ali presentes no texto com o seu conhecimento já internalizado.

Para Koch (2003, p. 26), o texto pode ser entendido como o “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Logo, o texto é uma atividade interativa resultante dos atos comunicativos, em que o falante age intencionalmente para atingir o interlocutor com o seu objetivo.

Ainda sobre texto, Koch (2003) ratifica que

[...] é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-anunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e

estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2003, p. 27).

Compreende-se que o texto possui uma informação explícita que predispõe o caminho para o leitor construir uma informação nova. No texto, há pistas linguísticas disponíveis para estimular o leitor na (re)construção das informações, de acordo com uma situação específica (DASCAL, 2005).

Nesse sentido, o processo de leitura envolve dois estágios, o primeiro é “a redução que se refere à ‘tradução’ nas próprias ideias do leitor, não implica, necessariamente, em acréscimos de palavras, estrutura semântica ou atos retóricos” (CAVALCANTI, 1989, p. 48-49). Nesse estágio, o leitor interage com o texto e relaciona o conhecimento prévio acumulado com o conteúdo linguístico textual. Isso ocorre devido à necessidade do processamento de informações para se estabelecer a compreensão da leitura. Para a autora, a redução possui um subestágio, ou seja, a elaboração em que os leitores processam as informações por meio da simplificação conceitual.

Portanto, o leitor capta e articula o conhecimento disponível do texto e constrói o significado para o texto. O segundo estágio refere-se à utilização da informação, especificamente, a avaliação processada na leitura do texto. Esse segmento está relacionado ao efeito que a leitura causa no leitor (CAVALCANTI, 1989). Sendo assim, aquele que faz a leitura do texto pode ter aceitabilidade ou estranhamento às informações textuais, visto que é possível encontrarmos reações diferentes nos leitores que leem um mesmo texto. Ainda sobre essa fase, ratificamos que esse processo é um *continuum* e pode acontecer de o leitor mudar de opinião na dinâmica da leitura.

Dessa maneira, esses estágios são subclassificados em: seleção/decisão, integração de ideias e avaliação. Na atividade de leitura, conforme Cavalcanti (1989, p. 49), a “orientação diz respeito à identificação pelo leitor do tempo e local. A seleção ou decisão referem-se à identificação dos pontos chaves de informação no texto”. Percebe-se, então, que a compreensão de um texto passa por uma organização da leitura. A condução da proposta de leitura torna-se necessária para que o aluno não faça extrapolação e desconstrua o real sentido do texto.

Em suma, “a integração das ideias é a fase que soluciona as lacunas e desvios, as ideias são articuladas com base não apenas nas estruturas de conhecimento linguístico, mas também de conhecimento acumulado” (CAVALCANTI, 1989, p. 51).

Aqui, o leitor pode partir das partes menores do texto ou se apoiar nos seus conhecimentos prévios e em sua capacidade inferencial (KATO, 1990). Então, para se realizar uma leitura proficiente, há equidade na captação das informações linguísticas e nas informações contextuais do texto.

Diante disso, antes da identificação das informações principais no texto, o professor deve proporcionar atividades de estímulo para a leitura, pois os alunos precisam se sentir bem ao realizá-la (SANTOS, 2011). Especificamente na EJA, a leitura interessante é aquela em que se parte de assuntos do cotidiano dos discentes, pois são pessoas adultas em que, na maioria das vezes, a sala de aula é o local de troca de conhecimentos e de vivências, compartilhando aprendizados além do currículo escolar.

Para o leitor se sentir estimulado deve reconhecer qual a intenção da proposta de leitura do texto:

[...] se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade (SOLÉ, 1996, p. 35).

Ciente disso, entendemos que a atividade de leitura parte de um objetivo do leitor e isso colabora para o sucesso na compreensão leitora. Nesse sentido, após toda a interação de leitura, ou seja, as estratégias que o leitor segue para desenvolver sua leitura, ainda se faz necessário identificar aquilo que o aluno aprendeu, que pode ser por meio de uma síntese, um debate acerca da temática ou uma retextualização (SOLÉ, 1996). Entende-se que, ao final de uma leitura, o leitor consegue expressar as informações que identificou no texto, assim, cabe ao professor prover meios para que o aluno consiga expor sua compreensão leitora.

No entanto, ainda em muitas escolas, o trabalho com a leitura de textos escritos se resume a “fragmentos ou adaptações, impossibilitando uma visão geral da obra, pois se destinam a breves exercícios de interpretação” (SANTOS, 2011, p. 66), pois os alunos são submetidos à mera reprodução daquilo que é exposto, observa-se, desse modo, que o texto ainda é sinônimo de ampliação de vocabulário, exercícios de ortografia e cópias. Na EJA, essas práticas podem contribuir para a evasão escolar e também para a falta de estímulo à prática de leitura.

Observa-se, então, que “além de não ser oferecida aos alunos uma variedade de gêneros textuais, organizados segundo tipologias diversas, não há um objetivo

para as atividades de leitura” (SANTOS, 2011, p. 67). O planejamento da atividade de leitura é imprescindível para que o aluno consiga um bom desempenho na compreensão leitora. Para Solé (1998), a proposta de leitura no contexto de sala de aula precisa ser estimulada antes, acompanhada durante o processo com o direcionamento de estratégias adequadas e, ao final, seja realizada a síntese para que o aluno consiga expor a sua compreensão.

Com as práticas tradicionais do ensino da leitura, ocorre, pois, “uma descaracterização da leitura, pois o aluno não percebe sua importância como co-autor do texto, ou seja, não se considera, na escola, a interação texto-leitor imprescindível para o ato de ler” (SANTOS, 2011, p. 69). Atividades engessadas para se obter a nota provocam o desestímulo no aluno, como exemplo desses tipos de propostas temos a “ficha de leitura”, “a prova de leitura oral”, entre outras atividades.

A realidade de ter o leitor como mero reprodutor de informações precisa ser modificada, pois os alunos realizam inferências para formar sua opinião sobre o texto. Isso só acontece quando é permitida a interação com o texto antes mesmo que o aluno tenha contato propriamente dito, através de pesquisas sobre aquele gênero, debate, entre outros (SOLE, 1996). Tudo isso pode despertar o seu interesse pela leitura.

Com base nisso, os alunos podem, ainda, ser orientados a trazer textos que gostam de ler para a sala de aula, realizar leituras na biblioteca e discutir com os colegas. É importante dar liberdade ao aluno para a escolha dos textos, pois a leitura deve ser prazerosa e não engessada como uma atividade obrigatória que cause desconforto e assombro.

É conveniente destacar que, no Brasil, o ensino tecnicista predominantemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5.692/71 reprimiu a leitura, deixando-a em segundo plano, uma vez que o objetivo da escola era apenas formar a mão de obra para atender às demandas de mercado na época. Com a LDBEN 9.394/96, a educação passou a ser entendida como dever da família e do Estado, passando a ter como finalidade não apenas a formação para o trabalho, mas o pleno desenvolvimento do ser humano e seu preparo para o exercício da cidadania (CARNEIRO, 2009). Com essa nova visão implementada, a leitura passa a ter uma maior centralidade, sendo considerada essencial para todas as áreas de conhecimento e para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

É também através da LDBEN nº 9.394/96 que a EJA passa a ser considerada como uma modalidade de ensino da educação básica, em que o público-alvo é constituído por aqueles que não tiveram acesso à escola ou não concluíram sua escolarização na idade adequada, conforme os artigos 37 e 38, descritos a seguir:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1- Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

A partir desse momento, a EJA ganha impulso e passa a ser considerada como uma importante vertente na educação pública no Brasil. Posteriormente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e essa modalidade passou a receber três funções principais: (i) função reparadora, com o objetivo de resgatar aquele jovem que não teve acesso à educação na idade certa, dando a ele uma educação de qualidade; (ii) função equalizadora, que recoloca o educando em sua trajetória escolar promovendo uma igualdade de oportunidade com os demais educandos; (iii) função qualificadora, que possibilita uma atualização de saberes (BRASIL, 2000, p. 7). No ano de 2001, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, onde foi confirmado que a educação é um direito fundamental e foi estabelecido como objetivo:

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

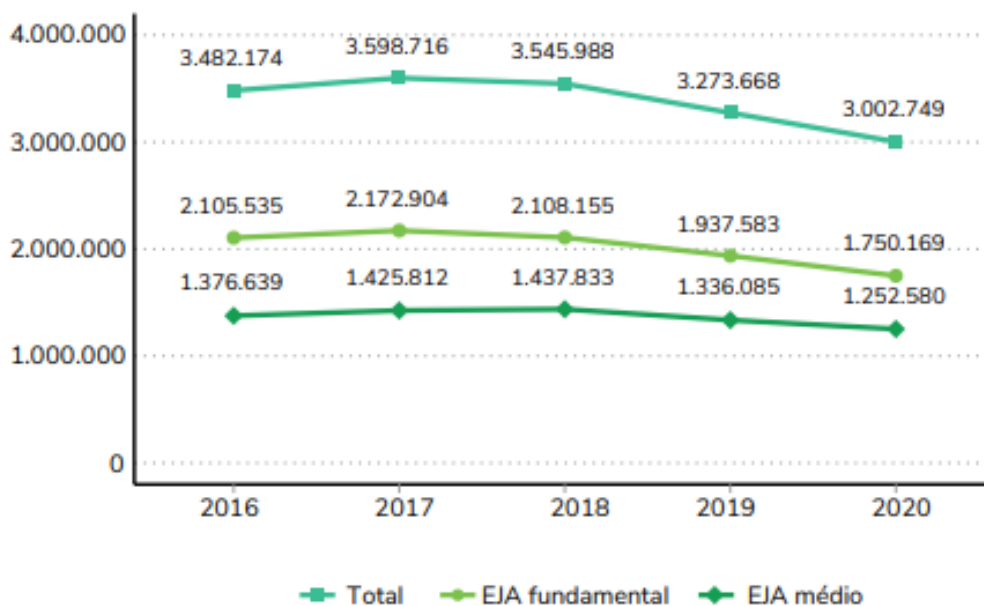
IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (UNESCO, 2001, p. 9).

Dessa forma, o ensino de EJA está fundamentado oficialmente, são documentos e leis que confirmam essa modalidade de ensino como uma das fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Esses documentos são

unânicos em reconhecer as especificidades para a Educação de Jovens e Adultos e como estes estudantes serão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Censo Escolar de 2012, havia uma clientela para a EJA que ultrapassava 56 milhões de brasileiros com mais de 18 anos. Desses 56 milhões, apenas em torno de quatro milhões estão realmente matriculados e esse número só é alcançado quando são incluídos jovens com mais de 15 anos, idade mínima exigida para o ingresso nessa modalidade. Dessa forma, podemos concluir que o público da EJA ainda não atingiu nem 10% do que ele poderia ter alcançado. Para piorar a situação, de acordo com o Censo escolar de 2020, o número de matrículas da EJA diminuiu 8,3%, chegando a 3 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2%, como é mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2016-2020.

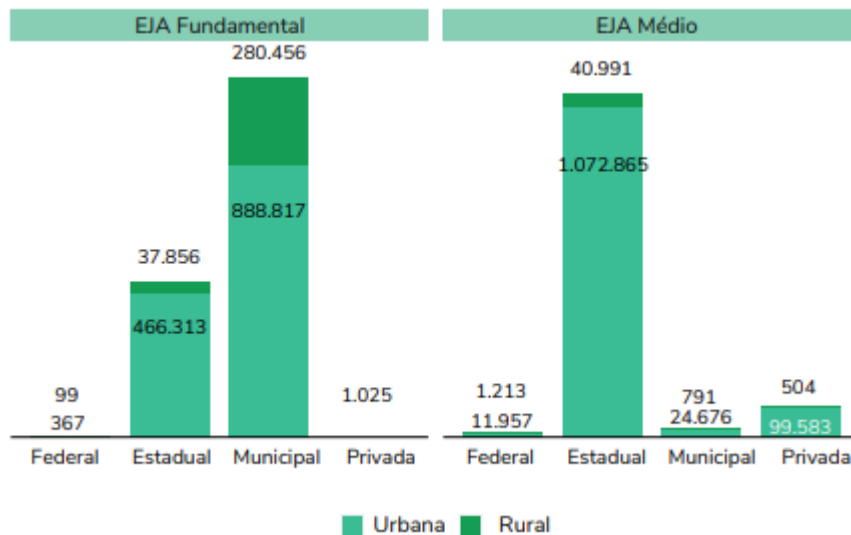


Fonte: Resumo técnico do Censo Escolar 2020.

Em relação à distribuição nas redes, na EJA de nível fundamental, 66,8% dos estudantes são de redes municipais, enquanto as redes estaduais e privadas apresentam, respectivamente, 28,8% e 4,4%. Na modalidade de EJA, mas para Ensino Médio, as redes estaduais são responsáveis por 88,9% das matrículas, seguida das redes municipais, com 8,0%, e da rede privada, com 2,0%. Na zona rural

há uma predominância quanto a EJA de nível fundamental, com 18,3%, como é mostrado no gráfico abaixo:

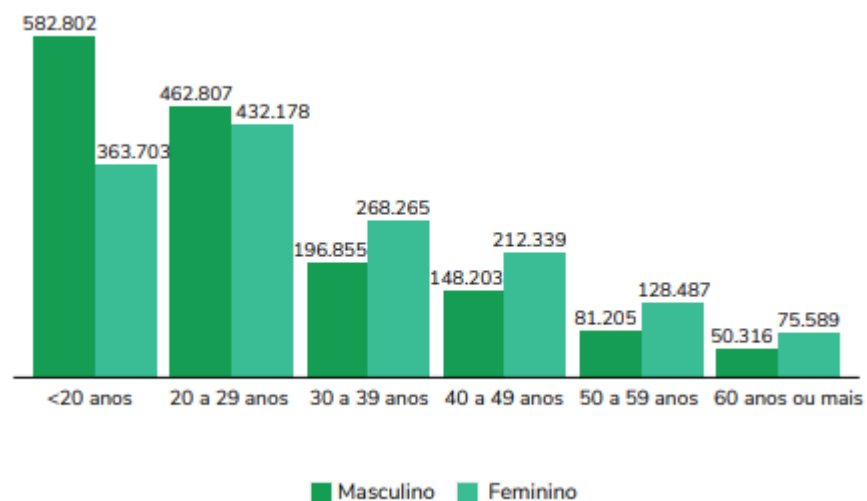
Gráfico 3: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil – 2020.



Fonte: Resumo técnico do Censo Escolar 2020.

A faixa etária é composta por alunos com menos de 30 anos, os quais representam 61,3% das matrículas, estes, na sua maioria, são do sexo masculino, representando 56,8%. Quando a faixa etária é superior aos 30 anos, as matrículas do sexo feminino representam 59,0%, contrastando com a faixa etária menor.

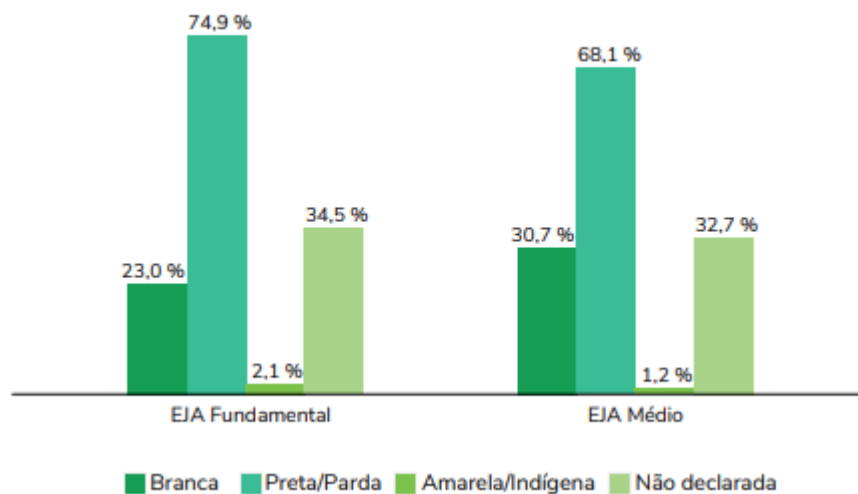
Gráfico 4: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2020.



Fonte: Resumo técnico do Censo Escolar 2020.

Em relação à cor/raça, a maioria dos alunos se identifica como pretos e pardos, tanto no Ensino Fundamental (74,9%), quanto no Ensino Médio (68,1%). Os alunos declarados como brancos na EJA de Ensino Fundamental representam 23,0% e nas turmas de EJA do Ensino Médio esse número sobe para 30,7% das matrículas realizadas nesta modalidade. Assim como é exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio, segundo cor/raça – Brasil – 2020.



Fonte: Resumo técnico do Censo Escolar 2020.

Diante desses dados, percebemos que ainda é preciso realizar ações que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como o incentivo à manutenção dos alunos da EJA na escola, para chegarmos a um objetivo comum a todos, que seja a sua formação intelectual. Assim, os jovens e adultos podem conseguir uma formação e também poderão servir de exemplo para atrair novos estudantes e colocar mais deles dentro de salas de aula, fazendo, portanto, a clientela da EJA aumentar substancialmente e a sociedade ganhar com a formação de novos cidadãos.

Uma das atividades que podem ser destacadas é a prática de leitura de textos que despertem o interesse dos discentes, pois poderá possibilitar a eles a formação de um pensamento crítico e a construção de um novo olhar sobre o mundo, o que pode ressignificar suas práticas e afetar positivamente em sua imagem social. Para que isso ocorra, é preciso que haja engajamento entre alunos e professores, ressaltando o professor como o mediador desse processo.

Dessa maneira, o professor, com o conhecimento sobre as práticas de leitura dos seus educandos, seleciona com mais facilidade metodologias atraentes para apresentar-lhes. De acordo com Geraldi (2009, p. 118), “a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha.”. Nesse sentido, o professor torna-se figura central do processo, incentivando e direcionando os educandos à boa prática da leitura, isto é, uma leitura com propósito e projeção.

Conhecendo um pouco da prática do educando com a leitura, o professor avança no processo com o cuidado na seleção de materiais didáticos com os quais os alunos terão acesso para o desenvolvimento de atividades de leituras. É evidente que esse material não precisa atender integralmente ao que é de interesse exclusivo do educando, porque é preciso, ao tempo em que haja o incentivo à leitura, observando o prazer que ela gera no aluno, que sejam planejadas ações de acordo com os objetivos traçados pelo professor, conforme o que é esperado para o ensino-aprendizagem. Para Solé (1998), os objetivos poderiam ser sintetizados da seguinte maneira: ler para obter uma informação, ler para aprender, ler para sentir prazer, ler para exercitar a leitura em voz alta.

Com um maior realce sobre a importância da leitura na sociedade e sua contribuição para o desenvolvimento humano, ela passou a ser incentivada em todos os níveis, inclusive por instâncias governamentais. Por meio dessas instâncias, elaboraram-se programas de incentivo à leitura, tais como: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Arca de Letras, Plano Nacional de Livros e de Leitura. Esses programas contribuíram, e contribuem significativamente, para o desenvolvimento da leitura nas escolas em todo o Brasil. É importante salientar que eles não são direcionados especificamente para a EJA, mas são aproveitados na maioria por esse público.

A leitura como elemento transformador da educação é essencial para a construção de um pensamento crítico e para o desenvolvimento pleno da cidadania. Com o trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, é possível promover ações transformadoras, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos.

3.1.1 O ano de 2020 e os desafios para o ensino

No ano de 2020, o mundo enfrentou a pandemia do coronavírus, causada pelo (Sars-Cov-2). Nesse período, todas as atividades precisaram ser suspensas ou adaptadas por causa da disseminação do vírus e suas complicações em relação à saúde. No campo da educação, surgiu o ensino emergencial *on-line*, em que as aulas ocorreram pelas plataformas digitais e as atividades aconteciam de forma síncrona ou assíncrona.

Quanto ao papel do professor “com relação ao uso dos recursos tecnológicos, é possível considerar haver muitos desafios e obstáculos que precisam ser superados” (BRANCO *et al.*, 2020, p. 6). As formações continuadas para o uso das tecnologias foram, e são, essenciais para sanar as dificuldades na prática diária. Esse novo modelo de aula possibilitou a esses professores o desenvolvimento de habilidades no ensino mediado pela tecnologia.

Infelizmente, nesse contexto da pandemia, um problema maior se refletiu nos alunos de classe média baixa, a falta de *internet* ou de aparelhos digitais, por vezes, com uma conexão ruim e a falta de condições de acesso às aulas *on-line* (BRANCO *et al.*, 2020). As consequências foram, e são, drásticas, pois esses alunos ficaram sem acompanhar as atividades escolares. Além disso, muitos não tiveram, e ainda não têm, o apoio da família nesse processo de aprendizagem, pois muitos da família não sabem ler nem escrever.

O resultado da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC, divulgou em 2020 que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa (OLIVEIRA, 2020). Ainda conforme dados dessa pesquisa, sem computadores e sem conexão à *internet*, é possível que os estudantes tenham dificuldade para acessar os conteúdos *on-line*, que substituíram (e têm substituído) as aulas presenciais.

No que se refere ao ensino da leitura, a tecnologia incorpora pontos positivos e negativos. Positivos, pois o “papel virtual” pode ser fabricado a custos baixos, diversas folhas podem ser agrupadas em *e-book*, o livro em suporte eletrônico (FISCHER, 2006). O ponto negativo é justamente a dificuldade que muitos alunos e familiares tiveram, e têm, de manusear as ferramentas digitais e, às vezes, não possuem condições de ter acesso a elas. Diante desse contexto, o celular foi o aparelho mais utilizado pelos alunos, no entanto, no que se refere à leitura, torna-se uma atividade difícil, visto que, a ampliação do livro vai depender do modelo de telefone.

Na EJA, as aulas aconteceram de forma remota, a fim de que os alunos continuassem o ano letivo. Para Silva *et al.* (2021, p. 5), “o ensino remoto de caráter emergencial tem o único objetivo de preencher a necessidade temporária de maneira brusca por conta do cenário pandêmico, o que se configurou num desafio para todos/as os/as envolvidos/as no processo”. Portanto, o ensino emergencial mostrou alguns problemas enfrentados por alunos e professores, como a falta de *internet*, do aparelho de telefone ou do computador, bem como dificuldades em desenvolver as atividades nas plataformas digitais, pelo fato de não saberem manuseá-las.

No entanto, a pandemia exigiu que os professores se reinventassem, criando novas metodologias de ensino, desde a gravação de vídeos, produção de infográficos e padlet, interação por meio de fóruns, criação de páginas na *internet*, entre outras atividades (SILVA *et al.*, 2021). Essas propostas que antes eram consideradas como atividades “diferentes” passaram a fazer parte do planejamento escolar. Além disso, outro aspecto que o ensino emergencial permitiu foi a troca de experiências entre alunos de diferentes instituições escolares ou cidades.

Com toda essa cultura digital, a escola também acompanha a realidade dos alunos ou se torna antiquada. No contexto da pandemia, a tecnologia foi o principal meio para o desenvolvimento das atividades escolares, pois “dos sites às redes sociais ubíquas, passando por gerações de chats e plataformas de ensino a distância, estamos mergulhados, mesmo quando não desejamos, em uma relação às vezes explícita, outras implícita, com as tecnologias digitais de comunicação” (RIBEIRO, 2016. p. 94). As ferramentas antes utilizadas para o momento de lazer, agora se transformaram no principal meio de comunicação entre as pessoas, principalmente, no contexto escolar.

Nas palavras de Ribeiro (2016), é essencial que

Para ter condição mínima de manejo de um plano de aula que inclua tecnologias digitais, seja na sala de aula, seja como parte volante de uma tarefa didática, é preciso ser “usuário” dessas tecnologias. É absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula. Antes, porém, é imperativo ter claro o objetivo desta aula, sem o que qualquer coisa parecerá frouxa ou impertinente. (RIBEIRO, 2016, p. 101)

O domínio, por parte dos professores, em relação aos equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento de uma aula é de suma importância, uma vez que todas as atividades com o uso de ferramentas tecnológicas têm de ser bem

planejadas, porque a metodologia deve ser ativa, em que o aluno tenha a oportunidade de construir seu conhecimento interagindo com o professor.

3.1.2 O ensino da Leitura no contexto da pandemia

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que sofreu com a falta de políticas públicas voltadas para esse público; assim, essa modalidade passou, por muito tempo, despercebida por parte do contexto acadêmico e do Governo. Todavia, está amparada legalmente e tem como foco pessoas que na idade ou oportunidade apropriada não puderam estudar.

Os alunos da EJA, quando ingressam, em sua maioria, não são alfabetizados e cabe ao educador avaliar as turmas e identificar as capacidades, dificuldades e potencialidades. Nesse sentido, o perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso de seus alunos, em que a aprendizagem caminha de mãos dadas com a compreensão, empatia, amizade e solidariedade do educador, pois são alunos que sofrem preconceito, sentem vergonha em meio a críticas vivenciadas e tais problemáticas estão presentes tanto na vida em comunidade, como na família. Assim, saber educar é muito mais que transmitir um conteúdo de um livro didático, descontextualizado com a realidade do aluno. É muito mais que isso, é compreender a vivência do discente, o dia a dia, buscando tanto o crescimento humano, quanto profissional e, especialmente, o pessoal (CARVALHO, 2010).

Os anos de 2020 e 2021 foram atípicos se levarmos em conta as mudanças ocorridas em quase todos os setores sociais e, particularmente, no setor da educação, decorrentes da pandemia de COVID-19⁴. Se anteriormente à pandemia o assunto em discussão era o uso das tecnologias em sala de aula como fonte de recurso didático em benefício da aprendizagem dos alunos, hoje nos deparamos com uma situação em que, quase que exclusivamente, as tecnologias virtuais tomaram conta do cenário de sala de aula. As tecnologias auxiliam e vêm se alinhando a esse momento em que a comunicação presencial é substituída pelo novo modelo pedagógico de ensino remoto e de relacionamentos no ambiente virtual.

Para Correia e Nascimento (2021), as instituições educacionais, na sua maioria, investiram bastante em recursos digitais, porém não obtiveram o êxito necessário, pois o tempo não foi suficiente para testar as ferramentas quanto ao seu

⁴ Mais informações em: <https://covid.saude.gov.br/>

uso na prática. Com isso, percebemos que ainda é preciso avançar bastante no uso das tecnologias para auxiliar no ensino.

Um ponto positivo que o uso emergente das tecnologias desencadeou foi o fato de que o ensino tomará outro rumo, pois, em curto espaço de tempo, os professores foram impostos ao uso de plataformas digitais, tais como: *Zoom*, *Google Classroom*, *Google Meet*, entre outras (CORREIA; NASCIMENTO, 2021). Então, a partir desse contexto, os professores, possivelmente, poderão utilizar essas ferramentas de uma maneira planejada, em que possam despertar o interesse dos alunos.

Diante do atual estado de pandemia de COVID-19, os procedimentos adotados nesta pesquisa consideraram os novos protocolos estabelecidos para o ensino, em conformidade às orientações do Ministério da Saúde (2020), pois muitos serviços públicos deixaram de ser ofertados temporariamente, o que afetou o ensino tanto público, quanto privado.

No contexto pandêmico, os desafios a serem superados tornam-se ainda mais evidentes, visto que ainda não conseguimos promover políticas que possam garantir o total acesso, permanência e conclusão de estudos dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino (CUNHA *et al.*, 2020).

Construir políticas públicas que assegurem o acesso e permanência de alunos e alunas da EJA continua sendo o primeiro passo para a garantia de direitos constitucionais que ainda não se efetivaram. Por isso, defendemos que a educação de vocação cidadã precisa continuar na pauta da luta daqueles/as comprometidos/as com a instauração de novos mundos.

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem, de maneira ativa, da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas (BRANDÃO, 2017, p. 51).

Acontece que no cenário da pandemia de COVID-19, a EJA, que ainda se encontra na tentativa de superar antigas questões, como as que apresentamos aqui, se deparou, e ainda se depara, com novos dilemas que restringem ainda mais direitos, impedindo que esse campo da educação possa cumprir suas finalidades éticas, estéticas, políticas e, sobretudo, críticas.

O uso de ferramentas digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades “para trabalhos educacionais mais significativos para seus

participantes, é importante o planejamento de propostas didáticas” (BACICH *et al.*, 2015, p. 47). Caso não aconteça o planejamento, será mais uma aula tradicional com o uso de recursos tecnológicos sem interação, em que apenas o professor fala e os alunos escutam. Os autores continuam afirmando que “adultos, jovens e crianças estão recebendo e transmitindo informações” (BACICH *et al.*, 2015, p. 49). Hoje, a tela do computador tornou-se o domínio ocupado por bilhões de pessoas, número que, na década de 1970, não passava de milhares (FISCHER, 2006). A leitura do livro impresso foi substituída, em parte, pelos aplicativos, em que os leitores podem ler em qualquer lugar e a qualquer momento.

Em virtude das tecnologias recentes, a leitura também está aparecendo em contextos nos quais a palavra escrita era escassa. A interação via mensagens escritas em bate-papos de plataformas baseia-se na leitura e estão substituindo a conversação simples, pois os grupos e reuniões passaram a interagir pelas telas digitais. Conforme Fischer (2006, p. 292), “as mensagens de texto são exibidas na minúscula tela do celular, hoje, é comum entre as pessoas e assumem um papel intermediário entre o texto silencioso e o diálogo falado”.

No contexto escolar, principalmente nesse período da pandemia de COVID-19, os recursos tecnológicos que antes eram usados para incrementar uma aula, passaram a ser a principal ferramenta de trabalho dos professores.

Para mitigar os impactos negativos na vida dos estudantes com o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais, a maioria das secretarias estaduais e municipais, e parte da Rede Federal de Ensino do país, optaram por manter a oferta de atividades pedagógicas não presenciais. Portanto, buscaram estratégias para a realização de atividades educacionais contínuas, a fim de contribuir para o bem-estar dos estudantes durante este período de afastamento, minimizando os impactos com relação às rotinas e regularidade no ensino, ainda que, diante de uma situação imprevisível na qual a normalidade das ações diárias foi restrita pelas limitações de mobilidade (BRANCO *et al.*, 2020, p. 8).

Assim, as escolas começaram a oferecer aulas mediadas por plataformas digitais, tais como: *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom* e *WhatsApp*. Essas ferramentas permitiram (e permitem) a interação dos alunos por meio de chamadas de vídeo ou postagens de atividades de modo síncrono.

Nesse contexto, as escolas precisaram fazer adaptações para se inserir no modelo de aula que a pandemia obrigou a desenvolver. Além disso, percebeu-se que os professores não estavam preparados para trabalhar nesse contexto, pois existem realidades diferentes. Assim, há escolas que possuem vários recursos tecnológicos

disponíveis para professores e alunos, outras têm as ferramentas, mas não são utilizadas, e existem escolas que sequer *internet* possuem (BACICH, 2015). Todos os professores dessas escolas precisaram usar tecnologia, mas ainda há instituições em que os recursos tecnológicos estavam danificados, em outras os professores não tinham conhecimento suficiente para manuseá-los e a *internet* de qualidade ainda é um desafio para ser superado em muitas escolas públicas, conforme dados do Cetic (2020).

Quanto ao papel do professor “com relação ao uso dos recursos tecnológicos, é possível considerar haver muitos desafios e obstáculos que precisam ser superados” (BRANCO *et al.*, 2020, p. 6). As formações continuadas para o uso das tecnologias são essenciais para sanar as dificuldades na prática diária. Esse novo modelo de aula possibilitou a esses professores o desenvolvimento de habilidades no ensino mediado por tecnologia.

Destacamos que foi no ano de 2021 que se iniciou a campanha de vacinação no Brasil. Com parte da população vacinada, foi possível o retorno às aulas nas escolas, mas de forma híbrida⁵. Em 18 de janeiro de 2021 começou a vacinação no Brasil, São Paulo foi o primeiro estado a aderir ao plano de vacinação. À medida em que se avançou a vacinação, os estados fizeram o plano de retomada das aulas presenciais, conforme a realidade de cada região.

Conforme observam Macário e Senna (2018), essa complexidade em lidar com os diferentes sujeitos sociais na escola pública é observada a partir do momento em que os alunos pobres, oriundos das classes populares do país, passam a ter acesso à educação escolar. Nessa conjuntura, constata-se uma longa trajetória em torno de políticas públicas e de programas, nas esferas nacional e regional, que tentam erradicar a exclusão escolar e assegurar o direito universal de acesso à escola e à cultura letrada.

Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, atestam que, no Brasil, ainda se observa um quadro de desigualdade social e de exclusão (IBGE,

⁵ O ensino é híbrido porque todos são aprendizes, mestres, consumidores e produtores de informação (BACICHT *et al.*, 2015, p. 28). Esse modelo de ensino pode acontecer de forma presencial ou mediado pela tecnologia. Ainda de acordo com esses autores, nesse modelo de ensino há equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal, respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, combinando com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos) com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais.

2019). Em 2018, a taxa de analfabetismo atingia 6,8%, o que significa dizer que 11,3 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais de idade, eram analfabetas (IBGE, 2019). Na prática escolar da EJA vê-se um exemplo concreto de sujeitos sociais em situação de exclusão do direito de frequentar a escola. Tudo isso se reflete no papel da escola, do professor e da sociedade como um todo, que devem viabilizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Nessa etapa de ensino, embora o público-alvo sejam jovens e adultos, trabalha-se ainda, muitas vezes, com a alfabetização, um processo semelhante à etapa inicial do processo de escolarização formal da criança, com a diferença fundamental, a faixa etária dos sujeitos, portanto, portadores de múltiplas experiências de leituras e escritas sociais. Em decorrência disso, a alfabetização não pode se restringir somente ao ensino da aquisição do código da leitura e da escrita, manifestadas pela codificação que resulta da escrita e a decodificação resultante do ato de ler. Ela deve ser situada nas vivências dos sujeitos e nas demandas exigidas pelo contexto social em que ele se insere (LIMA; SILVA, 2019).

Conforme Paulo Freire (2002, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Seguindo a mesma linha de pensamento do teórico, podemos inferir que não somente cabe ao professor, mas também à escola criar um ambiente favorável para que o aluno possa desenvolver ou construir seu próprio conhecimento.

Entretanto, olhando para a essencial importância do docente neste processo libertador de construção do conhecimento, cabe ao formador orientar com atividades que impulsionem à leitura crítica. Isso, de fato, exige um pouco mais de habilidade desse profissional, que deve ter um olhar pedagógico muito além de ensinar a decodificar as letras, ou seja, lançar um olhar crítico diante do que lê (FREIRE, 2002). Tendo em vista que esse campo de trabalho, com alunos da modalidade EJA, exige uma acentuada atenção e competência, pois são alunos que já atuam no mercado de trabalho e, na maioria das vezes, são pais e mães de famílias, o que torna tudo mais desafiador para o bom desempenho deles em sala de aula.

Essa postura pedagógica caminha, portanto, no sentido de que os sujeitos da EJA devem envolver-se com os domínios ideológicos do alfabetizar e letrar, na perspectiva apontada por Tfouni (2010, p. 22), de que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma

sociedade”. A condição de letrado pressupõe o entendimento mais amplo do processo da alfabetização, tomando-a como fenômeno isolado em uma perspectiva autônoma (STREET, 2013). É preciso supô-lo como ideológico, tendo em vista o sujeito da EJA, tão bem descrito pelas palavras de Ribeiro (1997):

[...] são donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente. (RIBEIRO, 1997, p. 41)

Promover um ensino da leitura e da escrita, nesse sentido, tendo como sujeitos e realidades, os quais foram expostos pela autora, pressupõe criar, na relação de ensino e aprendizagem na sala de aula, propostas de ensino dinâmicas, inovadoras, que levem a situações de interpretação e interação com a língua materna. Cabe ao educador, através de sua ação cotidiana em sala de aula, mediar intencionalmente situações que levem os alunos a adquirirem tais estados de compreensão linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das principais funções da escola, segundo esperado de todas as sociedades democráticas, é a de formar o futuro cidadão, até mesmo porque o fato de terem nascido e sendo membros de uma sociedade politicamente autônoma, tendo direitos e deveres formalmente reconhecidos, não nascemos sabendo disso e se, ao longo da vida, continuarmos a ignorar esse fato, jamais nos constituiremos plenamente como cidadãos (COLAVITO, 2014).

Para que a pessoa possa ter autonomia, independência e tornar-se um cidadão crítico, é necessário que estude, pois tanto em casa, quanto na rua, no trabalho, nos espaços de lazer e nas práticas sociais mais variadas é exigido de nós o conhecimento. Quantas vezes ao dia nos deparamos com letras e números? Refletindo e analisando essa pergunta, podemos ter uma noção do quanto é importante se tornar parte da sociedade letrada, na qual a leitura e a escrita ocupam lugares cada vez mais importantes. Nos séculos anteriores, as exigências não eram tantas quanto as de hoje devido à evolução, tecnologia, pela burocratização (é

necessário tirar documentos, abrir contas em bancos, etc.) e pela industrialização (KAWAMATO, 2014).

Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de buscar no âmbito educacional o entendimento e a solução de entraves que dificultam a aprendizagem da leitura dos alunos que, geralmente, apresentam déficit no Ensino Médio e EJA (GARCIA; MACHADO; ZERO, 2013). Dessa forma, torna-se fundamental conhecer os problemas que têm dificultado o processo de aprendizagem da leitura e o domínio da habilidade de interpretação, no Ensino Médio e EJA, no sentido de contribuir com um plano-ação que possa oferecer medidas positivas que venham auxiliar o ensino pelo docente nesses segmentos (LOPES; SOUZA, 2010).

Alves *et al.* (2018) ressaltam que as discussões sobre práticas de leitura precisam ser ainda mais estudadas e discutidas, haja vista que historicamente a EJA é marcada por processos educacionais que não dão lugar a uma formação política de caráter progressista para os trabalhadores. Logo, é mister também aprofundar estas análises mediante o posicionamento dos alunos em relação às práticas de leitura. Sendo assim, destaca-se, neste momento, a necessidade de promover distintas práticas de leitura na escola e, do mesmo modo, suscitar discussões sobre a importância das práticas de leitura para formação política de leitores na EJA. Freire (2002), afirma que, na EJA, cada aluno vem com o seu conhecimento de mundo já adquirido, conforme as suas experiências de vida e, nesse sentido, o professor deve encorajá-los a fazer a assimilação do que eles leem com as suas realidades. Além disso, o educador deve perceber e se aproximar desses conhecimentos para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Logo, é mister também aprofundar estas análises mediante o posicionamento dos alunos em relação às práticas de leitura. Sendo assim, destaca-se a necessidade de promover distintas práticas de leitura na escola e, do mesmo modo, suscitar discussões sobre a importância das práticas de leitura para formação política de leitores na EJA.

Neste capítulo esclarecemos o processo de leitura na EJA e a realidade do ensino nessa modalidade. Sabemos que a EJA enfrenta desafios em relação à permanência dos alunos na escola, pois há altos índices de evasão. O ensino mecanizado e descontextualizado da realidade desses educandos pode influenciar para a desistência escolar.

Na seção a seguir descrevemos todo o percurso metodológico realizado nesta dissertação, como o tipo de pesquisa, onde aconteceu a coleta de dados, o procedimento de análise com base nos níveis de conhecimento, identificando as inferências, pressupostos e subentendidos por meio da retextualização do texto-base “Notícia de Jornal”. A coleta de dados aconteceu em um momento atípico da educação, em que as escolas estavam funcionando com restrições devido à pandemia de COVID-19.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, abordamos o processo metodológico deste estudo. A pesquisa se configura como qualitativa, com análise de dados conforme a realidade dos sujeitos envolvidos, procedendo à descrição e interpretação.

4.1. Os procedimentos metodológicos

Nesta seção, expomos o percurso das atividades, os dados que coletamos e a análise. Inicialmente, para construção deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos Pragmáticos, em destaque categorias, como as pressuposições, sua constituição com base nos recursos linguísticos para o estabelecimento de inferências, relação com alguns pressupostos da Linguística Cognitiva e abordagens na Linguística do Texto, e, posteriormente, a pesquisa de campo.

Definimos também esta pesquisa como aplicada, porque se concentra na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas, almejando resoluções (PAIVA, 2019). A partir da aplicação de uma atividade de retextualização, resultando em produções textuais escritas, as quais foram realizadas pelos alunos na oficina de leitura, identificamos as pistas linguísticas que estimularam os alunos a produzirem as inferências e a relação do leitor com o texto, considerando níveis de conhecimento esperados pelo texto e do leitor.

Enfatizamos os Estudos Pragmáticos para nossa pesquisa, porque são abordagens que investigam o contexto situacional, que oportunizam condições para o leitor levantar hipóteses necessárias para compreensão leitora. Toda a investigação foi necessária para que pudéssemos abordar, de forma concisa, as inferências pragmáticas. O processo de análise propriamente dito foi pautado na perspectiva teórica da Pragmática e também pela integração de conceitos da Psicologia Cognitiva e da Linguística textual, pois o estudo da compreensão leitora envolve o processo cognitivo e as informações disponibilizadas pelo texto.

Para coletar os dados que apresentamos foi aplicado um questionário semiestruturado, por meio do qual conhecemos o espaço onde os alunos costumam ler, os tipos de leituras que fazem e as estratégias de leitura que aplicam aos textos. As respostas a esses questionamentos evidenciaram a realidade leitora de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em seguida, foi desenvolvida uma oficina de

produção textual, realizada pelo professor da turma e acompanhada pela pesquisadora, a fim de que os alunos reformulassem os textos, algo que aconteceu no processamento das modalidades escrita-escrita com a modificação do formato textual dos gêneros.

Como a reformulação de um texto é feita com base no entendimento da sua estrutura semântica ou macroestrutura, consideramos o texto produzido pelo aluno como “revelador” de níveis de compreensão.

A análise dos dados foi realizada a partir da integração dos pressupostos teóricos expostos nos capítulos precedentes. Trata-se de uma pesquisa prática, que se caracteriza por sugerir intervenções ou colaborações para o contexto pesquisado com base em conhecimentos científicos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória, pois busca ampliar o conhecimento, ou seja, familiarizar-se com o objeto a ser investigado. (PAIVA, 2019). A observação dos dados, realizada a partir da dinâmica interacional, em que o sujeito leitor estabelece na relação recursos linguísticos e extralinguísticos, consistiu-se em analisar o texto do aluno com base na operacionalização do conteúdo e produção de sentidos por meio de inferências textuais. Dessa forma, não se fez necessário, aqui, o uso de técnicas ou métodos estatísticos, embora se apresentem referências estatísticas no estudo.

As categorias utilizadas na análise deste trabalho são configuradas em dois níveis, o linguístico e o contextual. O primeiro se refere às marcas linguísticas propriamente ditas, representadas no *corpus* por elementos catalisadores, que são os itens lexicais que se destacam do texto por portarem um grau acentuado de informatividade e, nesse processo, a possibilidade de identificar a recuperação de pressupostos e subentendidos. A categoria de nível contextual se constitui a partir de esquemas mentais, *frames* (FILMORE, 1982), os quais são ativados para a construção de sentido, destacando as estratégias cognitivas. A partir disso, a associação ao modelo de interpretação pragmática, proposto por Dascal (2006), que considera os tipos de contexto, que se relacionam, diretamente, aos níveis de conhecimento em relação ao texto e ao leitor.

Com a integração da identificação de informações textuais e contextuais, foi possível verificar como o aluno reformulou o texto e o quanto essa reformulação corresponde a graus de compreensão leitora.

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por 7 (sete) textos produzidos pelos alunos, na oficina de leitura sobre o gênero notícia. Com essa proposta, buscamos identificar nessas produções as inferências produzidas pelos alunos. Além disso, por meio dessa atividade, delineamos os recursos linguísticos e extralinguísticos que os alunos empregaram nos textos.

O acompanhamento dos sujeitos, bem como a coleta de dados, seguiu as prerrogativas do fazer científico com base no que é previsto pelo Comitê de Ética, como a preservação da privacidade dos participantes, cujos dados foram coletados por meio de questionários, a observação das aulas e atividade de produção textual, (todas com fins acadêmicos) e, além disso, as pesquisadoras se comprometeram a manter o sigilo e identidade dos participantes em anonimato, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

O número de textos apresentados na análise desse trabalho se justifica devido às dificuldades enfrentadas no período da pandemia de COVID-19 para a coleta de dados. A turma, inicialmente, era formada por 15 alunos, mas, posteriormente, na retomada do ensino híbrido, dois alunos desistiram (devido à demanda de trabalhos no turno da noite) e uma aluna precisou se afastar em virtude da maternidade. Nessa turma, ao longo de 2021, permaneceram 12 alunos, porém, frequentando a escola durante o ensino híbrido, apenas 8, pois optaram por permanecer no ensino remoto em decorrência das possíveis complicações da doença. No dia da oficina, apenas sete alunos compareceram na escola.

No *corpus* ainda foi verificada a validade das hipóteses. Acreditamos que a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência.

Nesse sentido, o texto é parcialmente explícito quando fornece pistas suficientes para que o destinatário possa identificar o quadro referencial para a sua interpretação, o que leva à realidade de que nem tudo é dito/explicitado verbalmente em um texto, na medida em que as inferências, pressupostos, subentendidos com base em intenções, que compõem o quadro do implícito em um texto, estão relacionadas às condições cognitivas de interpretação do leitor/ouvinte e às

estratégias de verbalização do produtor num constante processo de interação (MARCUSCHI, 1999).

Nesta investigação, propusemos a análise das inferências, conforme a classificação de Marcuschi (2011) e também de Dascal (2006), em que as inferências textuais estão formadas em camadas. Vale ressaltar que as inferências, na perspectiva da Pragmática, partem da ideia de que o pressuposto das sentenças são as informações que podem ser inferidas (LEVINSON, 2020). Então, buscou-se identificar os ativadores dos pressupostos e subentendidos que levam à construção das inferências.

4.2. Caracterização dos sujeitos participantes

Os sujeitos da pesquisa são alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal, localizada em um bairro da periferia da cidade de Picos, Piauí. Para a realização da pesquisa, foi acompanhada uma turma da V etapa da EJA, durante o período de 60 dias. Os participantes da pesquisa foram 15 alunos na faixa etária entre 17 a 50 anos de idade.

Para iniciar a investigação, foi aplicado um questionário, com a finalidade de conhecer um pouco a realidade dos sujeitos pesquisados. Com base nas respostas, destacamos as que atuam nas seguintes profissões: doméstica, auxiliar de produção, auxiliar de pedreiro e padeiro. Dentre eles, há desempregados. Nesse sentido, é importante considerarmos que, apesar de o horário da aula ser das 19h às 22h, alguns alunos não conseguem chegar no horário de início da aula, devido ao cumprimento de carga horária de trabalho. Observamos que alunos chegam à sala de aula para acompanhar as atividades apenas no segundo horário, às 20h e 20min.

4.3 A realidade da escola no período da pandemia de COVID-19

No período da pandemia, os alunos não ficaram sem interação com a escola, o ensino *on-line* foi uma alternativa para dar continuidade ao ano letivo de 2020 e 2021. Entretanto, sabemos que os desafios foram muitos para o professor, como: muitas turmas para atender virtualmente, horários para que os alunos postassem as atividades, conexão falha, contexto familiar e profissional conjuntos. Já para os alunos da EJA, depois de um longo dia de serviço, precisaram ficar com o celular, assistindo a vídeos, fazendo tarefas e ainda atender à demanda dos filhos, o que implicou na defasagem da aprendizagem desses alunos. Apesar dos esforços das redes de

ensino, dos educadores e das famílias em buscar soluções para apoiar os alunos de forma remota, muitos estudantes não conseguiram usufruir plenamente do direito de acesso à educação (CETIC, 2021).

As perdas no período da pandemia, para os alunos, não foram apenas de aprendizagem, conforme aponta o relatório do CETIC (2021):

Para além das perdas no desenvolvimento da aprendizagem, o fechamento das escolas provocou também a interrupção da oferta de assistência aos estudantes em relação à alimentação, ao atendimento de saúde, ao acompanhamento especializado para estudantes com deficiência, à proteção e ao monitoramento da violência, entre outros recursos que eram ofertados por meio das instituições escolares. (CETIC, 2021, p. 62)

Como já relatamos, os problemas com o fechamento das escolas foram drásticos, pois é na escola que muitos alunos têm o apoio assistencial. Nesse período atípico da história, houve regressão no aprendizado dos estudantes e isso levará anos para que as instituições escolares consigam recuperar.

Conforme a pesquisa TIC em Educação 2020, no período da pandemia de COVID-19, o uso do *WhatsApp* para fins pedagógicos cresceu, pois o aplicativo possui 120 milhões de usuários com 98% de aplicativos instalados em seus *smartphones*, além ser um recurso mais simples para o uso. A utilização dessa ferramenta pelo professor na sua sala de aula justifica-se pelo fato de que tanto para o professor, como para os alunos, esse aplicativo é mais acessível, visto que essa rede social pertence aos seus cotidianos. Dentro desse contexto, o professor de Língua Portuguesa postava as atividades (com imagens, vídeos e áudios), em que os alunos respondiam e tiravam fotos das respostas, confirmando a realização da atividade.

Diante da realidade da pesquisa, o uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino se justifica pelo fato de ser utilizada pelos alunos com maior frequência e também pelo fato de o professor da turma apresentar dificuldade em manusear outros aplicativos, tais como: *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet*, entre outros.

A partir do momento em que houve a mudança da modalidade de ensino remoto para o ensino híbrido, os alunos tiveram a flexibilidade para frequentar as aulas presenciais ou continuar acompanhando por esse aplicativo. Na sala de aula pesquisada, sete alunos optaram por frequentar as aulas presenciais e cinco continuaram no ensino totalmente remoto. A resistência de voltar às atividades aconteceu porque os alunos tinham medo da contaminação pelo vírus.

4.4 A aplicação dos questionários sobre o hábito de leitura e as estratégias de leitura empregadas pelos alunos no contato com o texto

Para acompanhar a realidade dos alunos em relação ao conhecimento leitor, foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas para os participantes da pesquisa, com o objetivo de conhecer a realidade dos sujeitos. As questões abertas permitiram aos alunos exporem suas situações e questionamentos.

A aplicação desse questionário para os alunos indica sua familiaridade ou dificuldade com a leitura. Desse modo, considerou-se importante conhecer a realidade leitora dos alunos, as estratégias que empregam no momento da leitura. A partir desse conhecimento, o professor poderá planejar estratégias de aprendizagem adequadas.

4.5 A análise dos dados coletados no questionário dos alunos

Os dados coletados apontam que os alunos nos anos de 2020 e 2021 participaram das atividades escolares pelo celular e aqueles que não tinham acesso à *internet* receberam material impresso, devido à pandemia. Em relação ao trabalho, havia alunos empregados e outros desempregados.

Quando questionados sobre a trajetória de sua vida estudantil, alguns alunos responderam que ficaram sem estudar por um certo período (cerca de 2 a 5 anos), outros passaram mais de 10 anos e, nessa turma, também encontramos discentes que nunca pararam de estudar, estes estão cursando a EJA devido à distorção idade-série. Como bem pontuado pelo Relatório Nacional do Pisa, no Brasil, em 2018, sabemos que quando os alunos não conseguem concluir o Ensino Fundamental ou Médio, entram na Educação de Jovens e Adultos.

Um ponto em comum que a avaliação do Pisa (2018) explorou e entra em convergência com os dados coletados nesta pesquisa, é sobre a expectativa dos alunos que não fazem parte do ensino regular em dar continuidade aos estudos, pois os participantes não pensam em prosseguir estudando, como, por exemplo, fazer um curso de graduação. A maioria falou que pretende concluir, a fim de conseguir um emprego. Ressaltamos que os alunos são de classe média baixa, precisam trabalhar para manter o seu sustento e isso pode dificultar a continuidade dos estudos.

Com base nisso, podemos afirmar que são necessárias políticas educacionais na rede municipal de ensino, que incentivem os alunos da EJA a prosseguir estudando. O ensino na Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta uma

distorção da realidade deles. Acreditamos que uma possível solução para essa lacuna seria integrar ao curso da EJA cursos profissionalizantes⁶, pois, dessa maneira, o aluno teria contato com a prática da profissão e, possivelmente, despertaria o desejo de aprofundar os conhecimentos na área.

Ainda conforme o resultado do questionário aplicado, os tipos de leitura que os sujeitos pesquisados realizam são distintos, desde gibis, notícias, revistas e assuntos religiosos. Esses gêneros são acessados pelo celular. Cabe destacar que o contato com o jornal impresso não foi identificado. Desse modo, salientamos que a tecnologia permite o acesso a vários gêneros apenas pela tela do celular e corroboramos que durante os anos de 2020 e 2021 esse instrumento foi o mais utilizado para os discentes no acompanhamento das aulas.

Os ambientes em que os alunos realizam suas leituras são em suas casas e na escola. Podemos evidenciar que no contexto em que foi realizado este estudo, os alunos passaram por isolamento social e o lar tornou-se o lugar onde passaram mais tempo, possibilitando, assim, realizar as leituras.

Quando indagados sobre a estratégia de leitura que usam para compreender o texto, os discentes informaram a marcação dos parágrafos. Esse tipo de estratégia seleciona, no texto, informações que o leitor considera relevante, com a finalidade de construir sua compreensão textual.

4.6 Aplicação da atividade

Os alunos passaram 1 ano e 6 meses afastados das atividades presenciais da escola, em decorrência da pandemia, como explicamos. Observamos que, no momento da realização da atividade, os alunos apresentaram dificuldade na escrita, principalmente, na organização estrutural do texto. Isso pode estar relacionado às aulas remotas, as quais ocorriam exclusivamente pelo *WhatsApp* ou, até mesmo, a falta de prática de produção textual.

Para coletar os dados, foram realizadas duas oficinas na escola, sendo que os alunos foram avisados de que estavam participando de uma atividade para coleta de dados. Destacamos que a pesquisadora esteve presente durante a realização das

⁶ Em 2016, a Secretaria de Educação do estado do Piauí ofertou cursos técnicos para o Ensino Médio regular e EJA, concomitante ao curso. No entanto, em relação ao Ensino Fundamental, há pouca investidura para oportunização de cursos técnicos, devido a questões políticas, sociais e de esfera educacional. Disponível em: analeducacao.tv/noticias/noticias/seduc-aposta-em-cursos-profissionais-para-ensino-medio-5742.html.

atividades. No primeiro dia, o professor titular de Língua Portuguesa introduziu a temática de gêneros jornalísticos, mostrando alguns gêneros, como a reportagem, o editorial e a notícia. Essa explanação ocorreu por meio de exposição de material no projetor e, como tarefa, foi pedido que os alunos pesquisassem reportagens e notícias que tiveram grande circulação no país.

No segundo dia, os alunos apresentaram as notícias pesquisadas para o titular da turma. Seguidamente a essa apresentação da atividade, o professor liberou a participação da pesquisadora na turma. Ela expôs a letra do samba “Notícia de jornal”, a qual foi reproduzida por uma caixa de som. Houve um debate para que os alunos expusessem suas compreensões acerca do samba. Partindo disso, a pesquisadora solicitou que os alunos escrevessem uma notícia a partir da letra do samba respeitando a estrutura do gênero.

Na primeira oficina, optamos por deixar o professor da turma conduzir a abordagem dos gêneros jornalísticos para que preparasse os alunos em relação à proposta da atividade, uma vez que o docente possuía mais familiaridade com a turma e, conseqüentemente, soube conduzir a temática conforme a realidade dos educandos.

Na segunda oficina, a pesquisadora debateu o texto com os alunos, disponibilizou um vídeo e eles produziram o texto. Neste momento, reconhecemos que a prática de produção textual para os alunos é uma atividade que merece aperfeiçoamento, porque eles já realizam a produção textual, como a redação, mas, talvez, a prática de oficinas de produção textual ⁷ de vários gêneros, na EJA, contribua para desmistificar a apreensão de produzir um texto.

A atividade compreendeu as seguintes etapas: 1) Pesquisa e leitura sobre gêneros jornalísticos; 2) Planejamento das oficinas; 3) Seleção do vídeo e do texto inseridos na proposta de atividade e organização do questionário; 4) Realização da 1ª oficina pelo professor da turma; 5) Realização da 2ª oficina pelo professor da turma e pela pesquisadora.

No roteiro de leitura, propusemos atividades considerando etapas sobre a condução para a leitura de um texto, conforme Solé (1998), assim, como atividade

⁷ Para Geraldi *et al.* (2011), a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não tocam na questão de interlocução ou falam na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante, falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala. Isso pode, possivelmente, justificar a dificuldade que os alunos têm de produzir texto na escola.

preliminar foi apresentada a temática de gêneros jornalísticos, o gênero notícia. No segundo momento, apresentamos um vídeo do samba “Notícia de jornal, cantado por Chico Buarque, para despertar a atenção dos alunos, com o objetivo de explorar aspectos textuais, elaboramos questionamentos acerca do texto, observando o contexto informacional, metalinguístico e extralinguístico e concluímos com a atividade de produção textual, em que os alunos retextualizaram o poema em forma de notícia.

A escolha do gênero notícia ocorreu pelo fato de retratar a realidade com fatos verídicos, que circula em várias esferas jornalísticas e, como a pesquisa foi aplicada na turma da EJA, os alunos são pessoas jovens e adultas que se interessam pelas informações veiculadas nessas esferas. Para Alves Filho (2011), a notícia permite estabelecer uma interlocução para enriquecer a opinião sobre os fatos.

A proposta de retextualizar o texto torna-se viável para atender aos objetivos que propusemos nesta pesquisa, pois na retextualização há uma reelaboração de um texto a partir de outro (MARCUSHI, 2010). Neste estudo, disponibilizamos o samba intitulado “Notícia de jornal”, para que os alunos percebessem que os assuntos de uma notícia podem estar presentes em distintos gêneros textuais. Além do mais, com a produção textual, conseguimos identificar as inferências elaboradas pelos alunos a partir das suas leituras. Conforme Dell’Isola (2011), o novo texto não é uma cópia fiel do texto originalmente apresentado ao aluno, mas sim o resultado da compreensão leitora do texto original.

4.7 Análise dos dados da atividade

A análise foi realizada com base na perspectiva teórica de Dascal (2006), considerando o Modelo de compreensão pragmática, com o destaque às pistas e informações contextuais para uma interpretação eficiente. É pertinente destacar que para se alcançar a compreensão, o leitor passa pelo processo da interpretação textual. Isso é necessário porque ele constrói o sentido a partir da significação do texto, ou seja, à medida em que ele interage com tal produção.

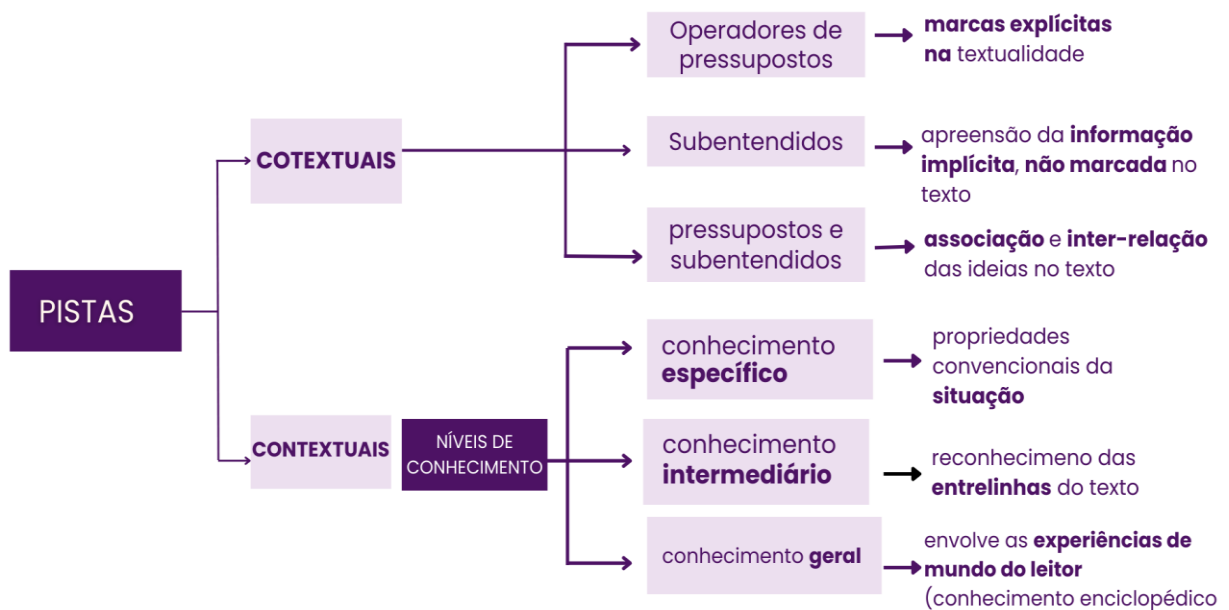
4.8 Categorias de análise

Com base na perspectiva teórica de Dascal (2006), as pistas e informações contextuais são responsáveis para uma interpretação eficiente, considerando a construção do sentido do texto à medida em que a interação se estabelece com base

nas informações contextuais. Logo, a informação contextual pode ser ativada e utilizada quando converge com o conhecimento do leitor.

Na figura abaixo, apresentamos pistas contextuais formuladas com base na teoria desenvolvida na pesquisa. Destacamos que a identificação dos alunos ocorreu para fins de análise (usamos as letras do alfabeto para nos referirmos aos sujeitos participantes do estudo).

Figura 5: Pistas contextuais.



Fonte: elaborado pela autora do estudo.

O leitor, durante a atividade de leitura, segue as pistas cotextuais e contextuais porque, na interação com o texto, empregam-se níveis distintos de conhecimento: acerca das circunstâncias da elocução; das propriedades convencionais da situação; do conhecimento comum de informações e princípios (DASCAL, 2006). Dentro da situação de elocução, o leitor consegue aplicar esses conhecimentos, pois identifica as características textuais e recupera as informações textuais através da compreensão leitora.

As características situacionais são identificadas por meio de subentendidos, em que o sentido é construído com base nas entrelinhas, contando com informações extralinguísticas em nível específico, ou seja, o leitor “precisa selecionar características situacionais que, embora não estejam explícitas no texto, possam contribuir para sua interpretação (DASCAL, 2006). Conforme este autor, as

características linguísticas da elocução devem ser destacadas para haver uma compreensão satisfatória. Através da reformulação, feita pelo aluno, do texto sobre o qual foi proposta a atividade de retextualização, foi possível acompanhar o nível de compreensão leitora do aluno e as estratégias por ele empregadas.

4.9 Comentários específicos da análise de dados

Para uma exposição mais didática apresentamos a transcrição dos textos e, em seguida, a análise que foi elaborada tendo por base as categorias elencadas na seção anterior. A argumentação foi feita com base no referencial teórico construído para a pesquisa e, a partir dele, ressalta-se que o processamento leitor é de natureza complexa, não se pode definir como única a compreensão leitora e, do mesmo modo, afirmar que o texto produzido pelo aluno revela a sua compreensão global.

Consideramos que o gênero notícia, produzido pelo aluno, explicita um conteúdo sumarizado do texto-base, que não necessariamente o reproduz, mas se associa tematicamente. Assim, importa não só avaliar se o modo como esse conteúdo foi sumarizado corresponde à compreensão global do texto-base, reproduzindo-o, mas também como tal conteúdo foi reformulado e quais acréscimos foram feitos, considerando a relação com o conhecimento prévio organizado na memória do aluno.

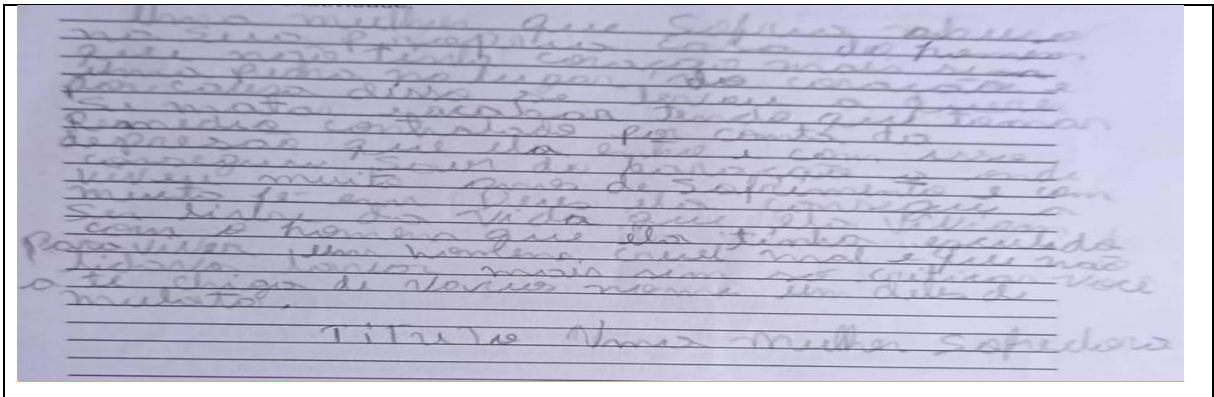
Os textos produzidos pelos alunos apresentam desvios da norma padrão em relação à ortografia, pontuação e, também, da textualidade no que diz respeito ao critério de coesão. Além disso, alguns textos têm a legibilidade comprometida. No entanto, esses aspectos não atrapalham a sua compreensão, por isso, não interferem consideravelmente na sua leiturabilidade.

Como exposto no estudo, conforme Dascal (2006), para cada tipo de pista são postulados níveis de conhecimentos: específico (propriedades convencionais da situação), intermediário (reconhecimento das entrelinhas) e o geral (envolve as experiências, o conhecimento de mundo do leitor). Esses níveis são considerados com base na operacionalização de pressupostos e subentendidos. A partir desses princípios, observamos os dados.

A narrativa escrita pela aluna **A** (imagem 1) apresenta informações não expressas na textualidade e, por meio de relações contextuais, em nível de conhecimento geral, em que se ressalta sua experiência de mundo sobre a violência doméstica, a aluna faz uma associação das ideias no texto, pressupondo que se trata

de uma relação conturbada e opressora “vivia com um homem cruel, sem coração⁸...” É importante assinalar que para que o leitor elaborar suas suposições a respeito da estrutura temática de um enunciado, ele seleciona, no processamento de informações, o elemento significativo que o estimula a fazer suas pressuposições, buscando associá-lo não só à estrutura do texto, mas também a representações em sua memória.

Imagem-1⁹



Na compreensão leitora, a partir do texto produzido, a aluna prediz que Joana é uma mulher que sofre abuso dentro da sua própria residência, isso fica explícito no trecho do texto por ela produzido: “uma mulher que sofria abuso na sua própria casa do homem que não tinha coração mais sim uma pedra no lugar do coração...”. A partir da recuperação de informações gerais, não exclusivas ao texto ou necessariamente previstas no texto, a aluna infere que Joana é mais uma mulher que sofre violência¹⁰ pelo companheiro. É possível que o segmento “Joana é mais uma mulata triste (...)”

⁸ Os trechos destacados entre aspas na Análise de dados são *ipsis litteris* das produções textuais dos alunos, que podem ser verificados nos Anexos e nas imagens.

⁹ Segue a transcrição do texto da imagem 1- Uma mulher sofridora

Uma mulher que sofria abuso na sua própria casa. O homem que não tinha coração, mas sim uma pedra no lugar do coração e por causa disso levou a querer se matar e acabou tomando remédio controlado por conta de depressão, em que ela entrou. Com isso, ela conseguiu sair do barracão aonde viveu muitos anos de sofrimento.

Porém com muita fé em Deus ela conseguiu se livrar da vida sofrida com o companheiro cruel e mau, além disso, ele não a valorizava, esse só fazia críticas e xingava.

¹⁰ No Piauí, 18 mulheres são vítimas de violência doméstica por dia. Segundo dados divulgados, pela Secretaria Estadual de Segurança Pública, através do Núcleo Central de Estatística e Análise Criminal (NUCEAC), 18 mulheres foram vítimas de violência doméstica por dia no Piauí entre os meses de janeiro e setembro de 2021. Ao todo, foram registrados no período, 4.909 boletins de ocorrência nas delegacias da Mulher. O número é 27,04% maior do que o registrado no mesmo período de 2020. Janeiro foi o mês que mais teve registros de boletins de ocorrências, totalizando 654 denúncias,

Joana errou de João” tenha sido um gatilho para essa associação. No entanto, não há marca específica no texto-base sobre violência física ou abuso.

O nível de conhecimento específico se caracteriza também na identificação do contexto imediato (participantes, local e tempo da interação) (KOCH, 2009). Desse modo, a aluna estabeleceu relação entre alguns elementos do texto com o seu conhecimento de mundo. Apesar de a leitora ter identificado informações disponíveis no contexto, por meio de marcas linguísticas explícitas, elas não foram associadas ao esperado pelo texto. O segmento “tentou contra a existência” foi associado ao cenário de violência doméstica construído por essa leitora, mas versos como “errou no amor”, “errou de João”, também podem ser associados à desilusão amorosa, abandono.

Identificamos como tópico na produção da aluna, o sofrimento, assim como propõe o seu título para o texto (“Uma mulher sofredora”). Para ela, a Joana era uma mulher que vivia com um homem cruel e que não lhe dava valor, somente a criticava, inclusive, destaca o termo “mulata” como um dentre os vários xingamentos recebidos por Joana. A aluna extrapola o texto-base, a impressão é a de que há um forte vínculo emocional no texto produzido por ela.

No quarto verso da letra do samba, o contexto da palavra “medicada” ativou elementos que constituem o *frame*, representando o conhecimento sobre hospital, doenças e remédios. Isso induziu a leitora a supor que Joana sofre de depressão e, por isso, toma remédio controlado. Na produção textual, é possível identificar que a leitora inferiu que a mulher “levou a querer se matar e acabar tendo que se tomar Remédio controlado por conta da depressão que ela entrou...” e automedicou-se, tomando remédio além da dose (“errou na dose”), realizando ação contra a própria existência.

Nesse fragmento, a busca ao conhecimento geral, possivelmente, acentuou-se a partir do verso “tentou contra a existência”, “por causa de um tal João”. No trecho analisado, a leitora conseguiu associar, em nível geral, por meio de inferências extrapoladoras, um problema de saúde que as mulheres adquirem a partir de maus-tratos sofridos por seus companheiros. Ainda, é possível que essa aluna tenha

seguido do mês de agosto, com 620 denúncias. Os meses de março (445) e abril (457) foram os que menos tiveram registros de boletim de ocorrência. Acessado em: <https://portalodia.com/noticias/piaui/no-piaui,-18-mulheres-sao-vitimas-de-violencia-domestica-por-dia-388919.html>

relacionado as informações textuais com suas experiências de vida, em nível de conhecimento geral. O conhecimento intermediário, as informações nas entrelinhas, não foi ativado pela aluna, já que ultrapassou os limites do texto e desconsiderou pistas linguísticas, tais como “depois de medicada/retirou-se pro seu lar” (o lar que não mais existe), “errou de amor”, pistas que podem refutar sua predição inicial de violência doméstica, para associar a casamento desfeito, abandono e não, necessariamente, pelo que se entende por violência doméstica.

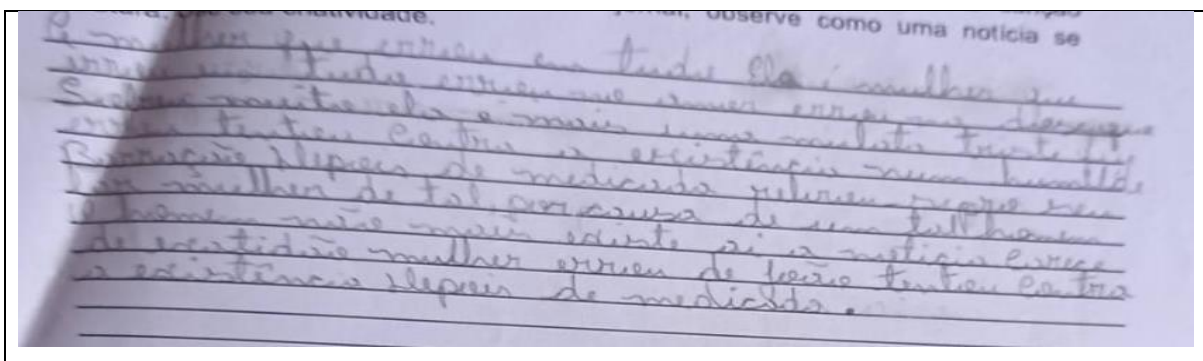
Nesse texto, parte das informações, ao serem retomadas no processo de retextualização, dão coerência ao texto do aluno, mesmo não mantendo uma relação autêntica com o texto-base. As inferências estabelecidas por essa leitora partem do texto e se inter-relacionam com o seu conhecimento de mundo e, talvez, experiências vividas, compartilhadas. Destacamos que o texto-base foi o ponto de partida e não a âncora para a reformulação, porque o texto da aluna A reformula o texto-base com acréscimos, os quais não estão, necessariamente, previstos na textualidade. As ideias adicionadas ao texto produzido mantêm relação indireta com as informações do texto original, porque foi através das pistas disponíveis na materialidade do texto, que a leitora conseguiu fazer suas inferências, mesmo que extensivas. É possível que o contexto metalinguístico tenha levado a leitora **A** a inferir que “Joana de tal” (qualquer mulher) superou as dificuldades e saiu do triste lar. Vejamos o trecho do texto: “Com isso conseguiu sair do barracão aonde viveu por muitos anos de sofrimento e com muita fé em Deus ela conseguiu ser livre da vida que ela vivia”. Por outro lado, o texto traz uma informação que pode refutar a sua predição: “retirou-se pro seu lar”.

A aluna expõe no texto a sua religiosidade como uma maneira de sanar os problemas de vida e, com base nos dados coletados no questionário, a leitora é uma pessoa religiosa, informou que gosta de ler a Bíblia, ou seja, faz leituras de livros religiosos. Com isso, as leituras já realizadas se expressam em seu texto, quando, por exemplo, cita a fé como uma medida para sanar o problema.

A aluna **B** (ver imagem 2), em sua produção, cita Joana como uma mulher que erra em tudo. Nesse texto, podemos identificar que essa leitora mantém relação direta com o texto-base. As pistas linguísticas marcadas na letra do samba, como: “errou”, “dose”, “amor”, “mulata” são reproduzidas em seu texto. As inferências presentes nesse texto ficam no nível intratextual e, conforme Marcushi (2011), foram ativadas a partir da camada interna do texto, pois pouco se acrescentou informações extratextuais. Assim, essa aluna iniciou sua compreensão na microestrutura textual,

ou seja, nos recursos textuais explícitos (DIJK, 2016). Esses elementos contribuíram para o leitor dar sentido ao texto.

Imagem-2¹¹



A aluna ainda inferiu no texto que a mulher tenta o suicídio numa humilde casa, ficando subentendido que a mulher pertence à classe média baixa¹². O trecho do texto retextualizado, “depois de medicada retirou-se do seu lar mulher de tal por causa de um tal homem, que a faz sofrer...” e “a mulher depois de medicada retirou-se do seu lar por causa de um tal homem ...”, comprova que a leitora fica presa a pistas explícitas no texto. A partir das pistas linguísticas “mulher”, “barracão” e “errou”, a aluna processou as informações e as relacionou com as circunstâncias no texto. Entretanto, o seu texto é uma cópia do texto-base, invertendo posição de versos e itens lexicais. Não há acréscimos de informações e, ainda, apresenta incoerências em relação ao texto-base, quando afirma que “tentou contra a existência depois de medicada”.

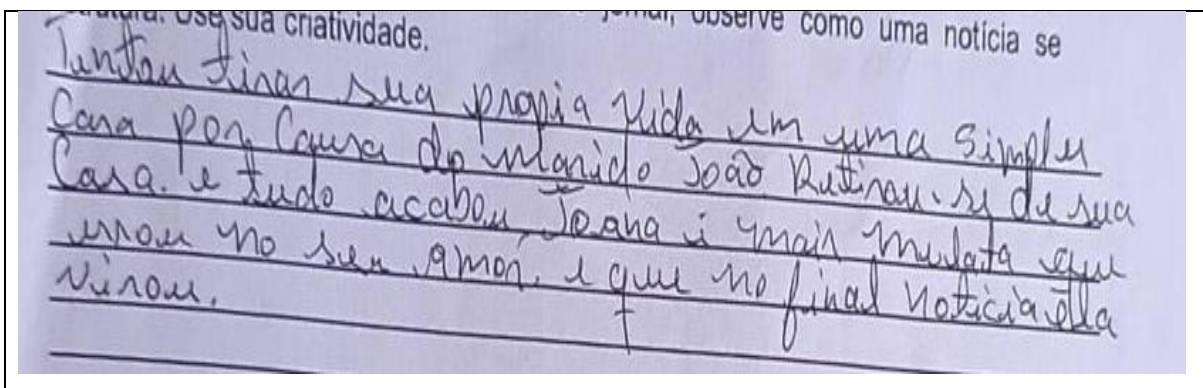
¹¹ Segue a transcrição do texto da imagem 2- A mulher que errou tudo, errou no amor, errou na dose. Ela sofreu muito, pois é mais uma mulata que errou e tentou contra sua própria existência, no seu humilde barracão. Em seguida se mediu e se medicou e foi para o seu lar a mulher de tal, por causa de um tal homem. Ele não mais existe, aí a notícia precisa de exatidão. A mulher errou de João e tentou contra sua vida depois de medicada.

¹² A classificação de classe social leva em consideração que as linhas de pobreza absolutas indicam qual parcela da população que, abaixo desses limites, é considerada pobre, sendo muito utilizadas em países onde faz sentido discutir ainda condições de vida muito precárias. De uma forma geral, essas linhas tomam por base os requerimentos calóricos mínimos para subsistência das pessoas (linhas de indigência ou extrema pobreza) e, a partir da multiplicação de um coeficiente, estima-se uma linha de pobreza que deveria ser suficiente para custear gastos em necessidades básicas como transporte e vestuário, além de alimentação. É uma visão que não considera o padrão de vida médio prevalecente no país e sua variação depende fundamentalmente do valor fixado para a linha de pobreza em determinado momento e lugar. Outros países, em contraste, com maior nível de padrão de vida utilizam linhas relativas, com base em um percentual da média ou da mediana dos rendimentos. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>

Identificamos que essa leitora fez apenas uma leitura em nível superficial, sem relação adequada ao que é informado no texto.

O aluno **C** (ver imagem 3) iniciou o texto dizendo que: “tentou tirar sua própria vida em uma simples casa...”. Nesse fragmento do texto retextualizado, ele conta com a pressuposição do leitor do seu texto em relação ao conhecimento sobre quem “tentou tirar própria vida”, como se o leitor soubesse a quem ele se refere. Podemos dizer que o aluno selecionou as informações essenciais no texto, reduzindo-o de modo coerente, como indicamos: “Tentou tirar sua própria vida em uma simples casa por causa do marido João retirou-se de sua casa e tudo acabou, Joana é mais uma mulata que errou no seu amor e que no final notícia ela virou”. A referência ao título do texto-base evidencia a proximidade que o aluno manteve em relação a esse texto, ficando restrito à tarefa de resumir, porque a retextualização pode “interferir” tanto no código, quanto no sentido do texto-base.

Imagem-3¹³



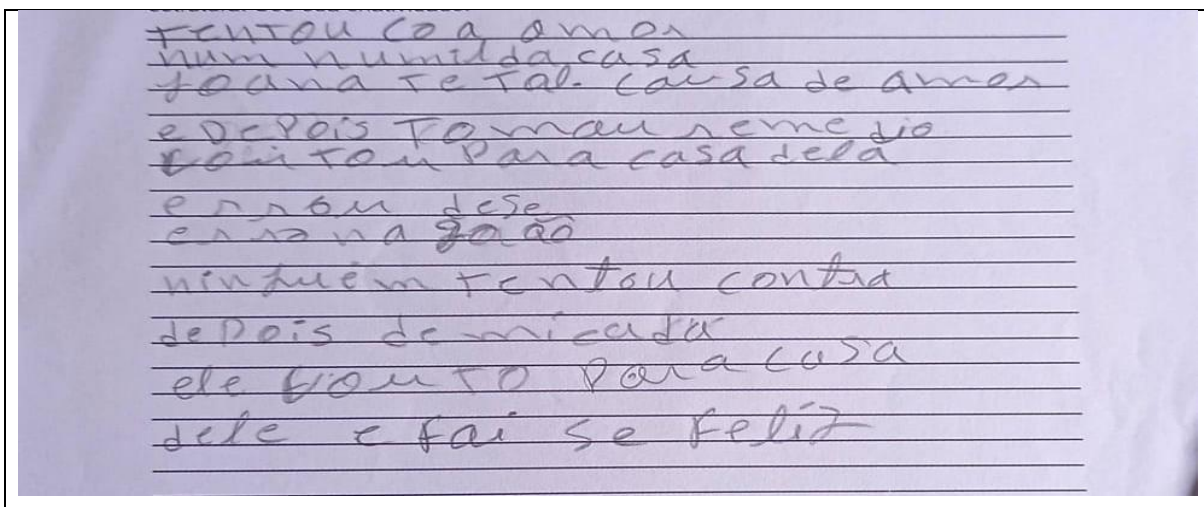
O aluno se apoiou nas pistas cotextuais, como os marcadores de pressupostos, e também nas pistas contextuais, no conhecimento específico da situação (DASCAL, 2006). Ele entendeu as informações óbvias do texto e usou o conhecimento intermediário para entender e associá-las ao conteúdo implícito.

A partir dos níveis de conhecimento específico e intermediário, no trecho diz que: “Joana é mais uma mulata que errou no seu amor e que notícia ela virou...”. As marcas textuais oriundas do texto original “Joana”, “mulata” e “errou” marcam os pressupostos do texto retextualizado e induz ao subentendido da causa de Joana

¹³ Transcrição do texto da imagem 3- Tentou tirar sua própria vida em uma simples casa, por causa do seu marido João, retirou-se de sua casa e tudo acabou. Joana é mais uma mulata que errou no seu amor e no final virou notícia.

ter virado notícia de jornal. No que diz respeito às inferências do texto do aluno **C**, elas ficam nos níveis intratextual e intermediário, devido às informações disponíveis, como “Joana”, “mulata”, barracão” e “errou” na letra do samba, as quais influenciaram o leitor a inferir que Joana sofreu por causa do companheiro João. Desse modo, as inferências, pressupostos e subentendidos se constituem por meio das pistas cotextuais, aquelas que são marcadas pelos elementos linguísticos e pelas informações implícitas que o leitor consegue identificar (DASCAL, 2006).

A partir da análise do texto da aluna **D** (imagem 4), foi possível compreender que ela apresentou as informações pelo viés sentimental, o “amor”. Inicialmente, afirmou que: “tentou co amor num humilde casa Joana de tal causa de amor e depois tomou remédio e voutou para casa dela...”. Neste trecho, refere-se à vida humilde e que, por ter amor pelo companheiro, tentou manter-se no relacionamento. Percebemos uma incoerência de informações no trecho do texto, pois informa que Joana retorna para o lar e “foi ser feliz”. Nesse texto, a leitora fica presa à letra da canção, mas não “capta” de modo adequado o conteúdo nas entrelinhas, o nível de conhecimento que essa leitora usou para estabelecer suas inferências ficou na base específica, pois não conseguiu articular as informações que estão no nível intermediário do texto, ou seja, os dados das entrelinhas não foram compreendidos. Isso a levou a ficar ancorado nos dados linguísticos disponíveis.

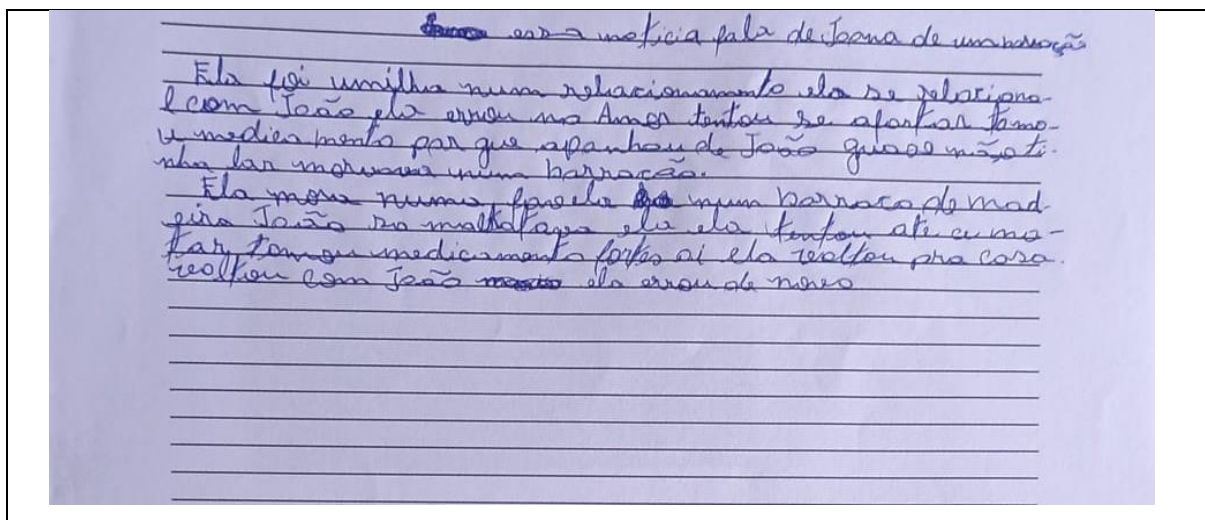
Imagem-4¹⁴

O processo de retextualização implica na compreensão e reformulação e observamos que essas habilidades não foram desenvolvidas adequadamente pela aluna. Podemos ressaltar, também, que no processo de retextualização proposto para os alunos cabia a passagem de uma modalidade a outra, de um gênero a outro e isso pressupunha o entendimento de características composicionais e estilísticas do gênero notícia, esse conhecimento não foi demonstrado por essa aluna, uma vez que reproduz a estrutura da canção em versos.

O aluno E (ver imagem 5) formulou o seu texto como se estivesse respondendo a questões de leitura, relacionadas ao que está explícito no texto. Se o perguntássemos “de que trata a notícia?”, “o que aconteceu com Joana?”, “Por quê?”, “Onde ela morava?”, “Como ficou Joana?”, certamente ele teria correspondido, em parte, à atividade, porque o texto que esse leitor produziu foi constituído apresentando respostas a essas perguntas, extraindo informações do texto com pequenos acréscimos.

¹⁴ Transcrição do texto da imagem 4- Tentou com amor

Numa humilde casa. Joana de tal, por causa de um amor, depois tomou remédio e voltou para casa dela. Errou na dose, errou de João. Ninguém tentou contra ela depois de medicada. Ele voltou para e foi ser feliz.

Imagem-5¹⁵

O aluno informa em seu texto que Joana sofreu no relacionamento, foi humilhada, apanhou e a casa era de péssimas condições e, mesmo assim, ela retornou à sua casa. Observamos que expressões como “amor” e “medicamentos” marcam pressupostos no texto produzido pelo aluno. Desse modo, o leitor ficou preso às informações do cotexto. As informações contextuais não são observadas, não há recuperação das entrelinhas do texto. De certo modo, ele emprega o seu conhecimento geral para realizar as inferências, uma vez que percebemos que o sujeito consegue acrescentar informações além daquelas disponibilizadas pelo texto original, mas que fogem ao esperado. Segundo esse aluno, devido aos maus-tratos, Joana tentou se suicidar tomando medicamentos fortes, porém ela voltou para casa e continuou o relacionamento com João, errando novamente.

A partir as análises apresentadas, percebemos que os alunos construíram o cenário de violência doméstica, apresentando situações comuns a mulheres que são vítimas desse tipo de violência, como, por exemplo, o retorno ao lar apesar do sofrimento ou o abandono¹⁶.

¹⁵ Transcrição do texto da imagem 5-Essa notícia fala de Joana de um barracão

Ela foi humilhada num relacionamento e se relacionou com João. Aquela errou no amor, tentou se afastar, tomou medicamento, porque apanhou de João. Ela quase não tinha lar, morava no barracão.

Ela morava numa favela, num barracão de madeira, João só a maltratava. Joana tentou até se matar, ela tomou remédios fortes, aí ela voltou para casa e reatou com João, errou novamente.

¹⁶ A Lei Maria da Penha, dentre outras medidas protetivas, prevê em seu artigo 22, inciso II, a obrigação de o agressor se afastar do lar comum do casal, objetivando resguardar a integridade física e psíquica da mulher que sofre violência. Não é incomum encontrar casos em que, apesar da aplicação de medidas protetivas, mulheres aceitem o retorno dos companheiros e passam a viver juntos, o que não impede novos episódios de agressão.

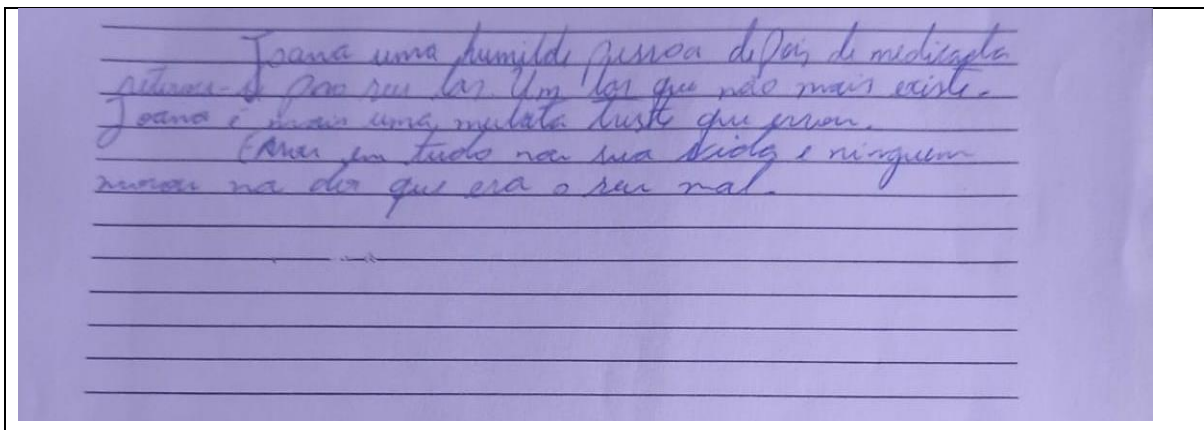
Versos do texto-base, como “errou no amor”, “errou na dose”, “errou de João” e “tentou contra a existência” foram pistas textuais seguidas pelo leitor para obter essas conclusões. Para Dascal (2006), o contexto metalinguístico específico requer do leitor conhecimento das circunstâncias linguísticas relevantes à elocução da situação. A partir disso, e da maneira como o aluno apresentou no seu texto, entendemos que Joana fez uma escolha equivocada em relação ao companheiro e, por causa de João, tentou contra a existência. O aluno extrapolou o texto quando disse que Joana “apanhou de João” (ver anexo 7), assim, ele se distancia das informações do texto-base. Entretanto, para realizar essa inferência extrapoladora, parte de pistas linguísticas presentes no texto.

Nesse texto, o aluno identificou os marcadores de pressupostos e identificou o subentendido presentes no texto. Assim, ele utilizou as informações cotextuais e, para inferir, aplicou o conhecimento específico. Desse modo, ocorre um extrapolamento das informações quando o leitor aplica seu conhecimento de mundo, porém a compreensão é estabelecida, já que parte das informações se encontram no texto.

É importante lembrar que o leitor faz “a travessia” do texto empregando estratégias de interpretação. Defendemos o modelo pragmático de interpretação em que as intenções comunicativas revelam ou expressam aos outros estados mentais ou proposicionais (DASCAL, 2006). Nesse sentido, o leitor expressa suas crenças, ideias e ideologias ao reformular o texto, nesse caso, apresentando a sua compreensão.

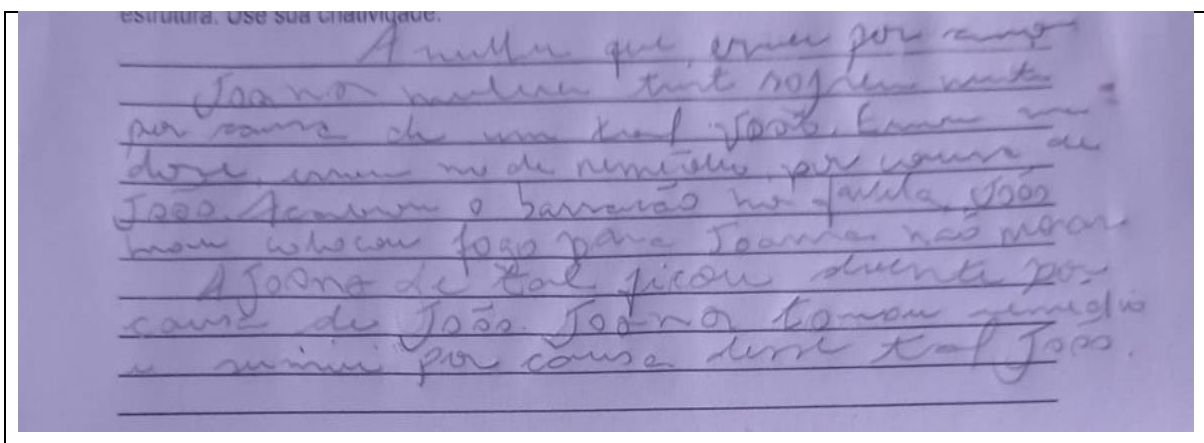
As pistas linguísticas atuam nessa interpretação como o gatilho que prende o leitor para realizar suas inferências. Assim, a interpretação de um texto é realizada por meio da organização da elocução e dos elementos que o constituem, portanto, é levado em consideração o conhecimento linguístico e o conhecimento extralinguístico para dar sentido à interpretação.

No texto **F** (ver imagem 6), o leitor expõe Joana como “uma humilde pessoa que depois de medicada retirou-se para o seu lar”. O leitor parte dos elementos linguísticos disponíveis no texto e realiza inferências que ficam no nível intratextual, pois não ultrapassa as informações disponibilizadas no texto-base.

Imagem-6¹⁷

Quando o leitor expressa no seu texto que “errou em tudo na sua vida e ninguém morou na dor que era o seu mal”, ele partiu do marcador de pressuposto “errou” e inferiu que Joana cometeu inúmeros erros.

A produção textual da aluna **G** (ver imagem 7) possui inferências ligadas aos marcadores de pressuposição, como “errou na dose” e “errou de remédio”, fazendo uma relação com as ideias presentes no texto-base.

Imagem-7¹⁸

¹⁷ Transcrição do texto da imagem 6- Joana uma humilde pessoa depois de medicada se retirou para seu lar. Um lar que não mais existe Joana é mais uma mulata triste que errou. Errou em tudo na sua vida e ninguém na dor era o seu mau.

¹⁸ Transcrição do texto da imagem 7- A mulher que errou por amor Joana. Ela é uma mulher triste sofreu muito por causa de um tal João. Errou na dose, errou de remédio, por causa de João. Acabou o barracão, na favela. João mau colocou fogo para Joana não morar.

A Joana de tal ficou doente, por causa de João. Ela tomou e sumiu, por causa desse tal João.

As inferências realizadas por meio dessas pistas são coerentes, no entanto, há acréscimos que não se relacionam ao texto como, por exemplo, informar que Joana sumiu do barracão no qual João ateou fogo. A expressão “dose de remédio” está interligada ao pressuposto de que Joana ficou doente por causa do “tal João”. Esse leitor parte das informações explícitas no texto, mas não as considera totalmente.

5 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Diante do exposto, foi observado que os alunos partem das pistas linguísticas do cotexto para realizar as inferências, ficando, muitas vezes, presos a elas. Assim, há uma maior incidência de os alunos considerarem apenas a informação textual explícita, pois, na maioria dos textos analisados, os alunos espelharam o texto-base.

Podemos dizer que, para muitos alunos, o lar acabou por não ter como ser mantido, uma vez que associaram à situação econômica e financeira o fato de que muitas famílias perdem seus lares por não terem condição de mantê-los e também pelo fato de a desestruturação familiar ser causada por agressões por parte dos companheiros. Além disso, citaram a separação como um fator para destruição do lar. Dessa maneira, inferiram situações corriqueiras do cotidiano das pessoas, sendo enfatizado que as escolhas erradas de Joana foram responsáveis para o fim de sua casa. Nessas inferências, o acréscimo de informações ao texto é realizado por meio dos recursos linguísticos do cotexto e das informações do contexto que contam não só com elementos inferíveis no texto, mas com a vivência do leitor.

Cabe destacar que os alunos ultrapassaram os limites do texto e trouxeram suas vivências pessoais e gerais para o novo texto. Podemos afirmar que dos sete textos apresentados, cinco se “fixaram” no texto, ainda que acrescentassem informações não esperadas. Na retextualização, o conhecimento geral é pertinente quando o leitor consegue inter-relacioná-lo com as ideias do texto-base, mas a “recriação” também é uma habilidade que envolve esse processo retextualização.

Em relação ao contexto metalinguístico superficial, os sujeitos que participaram da pesquisa conseguiram identificar os verbos e outras expressões que estimularam a ativação de conhecimentos que estão no entorno da superfície linguística.

Os textos produzidos pelos alunos têm um grau de informatividade baixo, eles não desenvolveram os acréscimos, exceto o texto A, no qual a aluna expande um pouco mais as ideias apresentadas. Pontos relacionados ao domínio de critérios textualizadores¹⁹ ainda são falhos, a exemplo da falta de articulação das ideias na produção escrita, assim, alguns alunos apresentaram as informações soltas no texto.

Ao realizarem a leitura do texto, observamos que os estudantes empregaram diferentes estratégias metacognitivas, tais como: marcaram trechos e sublinharam as

¹⁹ Nesse sentido nos referimos aos recursos linguísticos da linguagem culta.

palavras que consideraram mais importantes. O significado de algumas palavras foi um impasse para a leitura, pois sentiram dificuldade de compreender a semântica da expressão no contexto do texto, demonstrando pouco domínio vocabular (o que se relaciona, também, com os níveis de leitura).

Quando os alunos se aproximavam bastante das ideias do texto original, consideramos que estavam no nível intratextual, pois usaram expressões que pertenciam ao original. Ao se distanciarem da autenticidade do texto-base e usaram os marcadores de pressupostos, consideramos como nível intermediário e ao extrapolarem as informações, consideramos o nível extratextual. Nesse contexto, foi dada uma atenção às inferências Pragmáticas, que são aquelas construídas por meio de elementos contextuais e estão atreladas ao pressuposto e subentendido²⁰.

A partir dos objetivos conseguimos identificar as marcas textuais que induziram a produção de inferências, bem como a recuperação de informações contextuais, por meio dessas pistas linguísticas, e que os alunos conseguiram inferir os pressupostos, em relação aos subentendidos a dificuldade foi maior.

É válido ressaltar que fatores como classe social e o tempo afastado da escola (informações obtidas a partir dos questionários aplicados) podem ter tido interferência nesses resultados.

²⁰ Quando comparamos as inferências pressupostos e subentendidos observamos que os alunos tiveram maior facilidade de estabelecer os pressupostos, porque as marcas textuais linguísticas contribuem para produção dessa inferência, como no subentendido requer um grau maior de informatividade os alunos apresentaram mais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inferências têm um papel essencial na compreensão leitora, pois, por meio delas, acontece esse processo que permite ao leitor o preenchimento de lacunas comuns ao texto. O texto, por sua vez, possui as pistas textuais para que o leitor faça a travessia, produzindo o encadeamento de informações dadas e novas. Portanto, o leitor articula as informações disponibilizadas no texto com seu conhecimento de mundo.

Dentro desse contexto, as inferências Pragmáticas estão no nível intermediário do texto, considerando que para acontecer sua produção o leitor segue as pistas do contexto, dependendo de como o sujeito interage com o texto. Esse tipo de inferência retrata a ideologia do leitor, suas vivências e experiências culturais.

A significação das palavras é muito importante durante o processo de compreensão leitora, porque dentro do contexto situacional do texto, o leitor atribui significados aos vocábulos e percebemos nas produções analisadas que a dificuldade de inferir subentendidos está relacionada ao fato de que o aluno identifica a expressão linguística que marca o pressuposto e infere a pressuposição, mas o não dito, isto é, o que não é marcado expressivamente no texto ficou inacessível ao aluno. O subentendido está relacionado às estruturas maiores do texto, como as sentenças, então, o leitor usa um conhecimento mais amplo para conseguir a informação presente nas entrelinhas.

Com base nos dados analisados, percebemos que os leitores, para a produção de inferências e construção de sentidos, partiram das pistas metalinguísticas explícitas, tal como é esperado. No entanto, não conseguiram avançar a partir das informações presentes nas entrelinhas do texto. Em relação à produção do texto escrito, foi observado que os alunos ainda têm dificuldade de entender vocábulos dentro do contexto textual e, do mesmo modo, dificuldade em articular as ideias de forma coerente.

Nesse sentido, o gênero jornalístico é acessível aos alunos, mas fazer uma análise das informações e buscar a compreensão, foi uma atividade que levou os alunos a aprofundarem seus conhecimentos acerca do gênero notícia. A partir da proposta, foi exposto aos alunos que as informações apresentadas nos jornais, impresso ou digitais, merecem uma criticidade do leitor, porque a temática pode falar

de um problema que ocorre muito próximo dos sujeitos ou, até mesmo, consigo. Logo, por meio da criticidade, o cidadão pode reivindicar seus direitos perante a sociedade.

O texto-base se refere ao significado explícito, é por meio desse recurso que os alunos conseguiram estabelecer as inferências. Assim como exposto, os alunos utilizaram a materialidade textual e reproduziram sua compreensão em nível referencial, faltando uma elaboração em nível crítico. Partimos da ideia de que as marcas linguísticas influenciam a inferir, como bem pontuado por Levinson (2020), assim, as inferências estão atreladas aos marcadores de pressupostos. Com base nessas informações, fazemos uma relação com os objetivos propostos nesta dissertação, confirmamos que os alunos identificam pistas linguísticas e que essas pistas funcionam, de fato, como gatilho para a realização de inferências.

A retextualização é uma estratégia de leitura que permite ao leitor articular as informações dadas do texto com as informações construídas pelo leitor ao longo da sua vida. Com a proposta de retextualizar a letra de um samba em forma de notícia, foi oportunizado aos alunos identificarem que os fatos reais também são expostos em gêneros diferentes do jornalístico, portanto, os leitores puderam perceber que a realidade pode ser retratada de forma lúdica, fazendo sentir prazer pelo som da música, a entonação das palavras e, até mesmo, se sensibilizarem com informações repassadas pelo samba.

Dessa maneira, concluímos que os alunos da EJA da V etapa têm uma maior facilidade de retextualizar os pressupostos. Em relação ao que nos propusemos a pesquisar, entendemos que existe uma dificuldade do leitor da EJA em extrair do texto as informações que ficam implícitas a ele. No entanto, ressaltamos que isso está relacionado aos objetivos do leitor e à sua adaptação ao texto. Nesse processo, entendemos que o aluno pode realizar inferências durante a leitura e após ela, é o que definimos como inferências obrigatórias e facultativas.

Nesta pesquisa, consideramos que as implicaturas, pressupostos e subentendidos são inferências. Logo, identificamos esses recursos textuais dentro das produções e constatamos que as pistas linguísticas contribuem para as suas produções. O percurso que os alunos seguiram foi a leitura silenciosa, marcando trechos do texto e debatendo o texto-base, a fim de entender a temática contida na produção.

Outro ponto da pesquisa que deve ser evidenciado é que os alunos conseguiram, ao inferir a informações nas suas produções, trazer suas experiências

de vida e suas respectivas leituras para o novo texto. Desse modo, entendemos que inferir não é só preencher as lacunas do texto, mas também acrescentar novas informações que dão coerência a ele.

Defendemos, por fim, que a realização de oficinas de leitura e produção textual, o investimento na formação docente e a elaboração de projetos interdisciplinares, que tenham como princípio o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, são estratégias de aprendizagem a serem desenvolvidas regularmente na escola. Obviamente, as oficinas têm de ser planejadas, a fim de explorar gêneros textuais que circulem no cotidiano dos estudantes e os estimulem a querer aprender mais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F. A COGNIÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIAL: um dos temas centrais da Linguística no século XXI. **Língua, linguística e literatura**. Vol. 3, número 1, 2005.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.
- BACICH, L; NETO, A. T; TREVISSANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação-Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. - São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGAGNOLLO, R. M. A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo. **Estudos Linguísticos** - N. 28 – 2014.2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12482/12495>. Acesso em: 20 agosto de 2021.
- BRANCO, E. P; ADRIANO, G.; BRANCO, A. B. G; IWASSE, L. F.A. **Recursos Tecnológicos e os Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores a distância. UFSCAR, 2020.
- BRANDÃO, H. H. N. Pragmática linguística: delimitação e objetivos. In: **Retóricas de ontem e de hoje**. Org. MOSCA, L. L.S. M. Humanitas-FFLCH/USP, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, M. S. **Saúde atualiza dados epidemiológicos da Covid-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/saude-atualiza-dados-epidemiologicos-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CARVALHO, Marina da Silva e CARVALHO, M.A. F. O conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada no texto. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**. Nova fase n.º xxv - 2020 segundo semestre.
- CAVALCANTI, M.C. **Interação-Leitor**: Aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CETIC. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. 3600 KB; PDF Edição bilíngue: português / inglês Vários colaboradores Vários tradutores ISBN 978-65-86949-27-8.

COLAVITTO , N.; ARRUDA, A. L. M. ; Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização ; Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências.** Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

CORREIA, D. M; NASCIMENTO, F. L. Covid-19, ensino remoto e a educação de jovens e adultos. **BOCA.** Ano III | Volume 6| Nº17| Boa Vista | 2021 <http://www.ioles.com.br/bocal>SSN: 2675 1488 <http://doi.org/10.5281/zenodo.4700205>

CUNHA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA MATEUS, K. A. DE; POMPONET LIMA, M. M.; MENEZES, M. C. DE; COSTA, S. B. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-22, 18 ago. 2020.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão.** Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006, p.729.

DELL' ISOLA, R. L. P. **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural.** 2 ed. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

_____, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto socio-cultural.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa, ela borada sob a orientação da Profa. Dra. Magda Becker Soares. UFMG, Belo Horizonte, 15 de dezembro de 1988.

DIJK, T. A. V. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva.** Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer.** São Paulo: Cultrix, 1977.

FILLMORE, C. J. **Frame semantics.** Selected Papers from the 1981 Seoul International Conference in Linguistics. Seoul: Hanshin Publishing Co. 1982, p. 111-137. Disponível em:

:/Users/marci/Downloads/Fillmore%201982%20Frame%20Semantics%20(1).pdf.
Acesso em: 04 de maio. de 2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2002. 96 p.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2º ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: P. Cole and J. Morgan (ed.), **Pragmatics (Syntax and Semantics)**, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975.

HINE, C. **Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge**. Oxford: Berg, 2005.

INEP, MEC. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem**; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019, Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:~:text=Perfil%20dos%20estudantes%20%E2%80%93%20Os%20alunos,58%2C6%25%2.

JOU, G.I. **As habilidades Cognitivas na Compreensão da Leitura**: um processo de intervenção no contexto escolar. Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia: Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Julho de 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11063/000309806.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2021.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KAWAMOTO, E. M; CAMPOS, L.M. L. História em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª edição, Campinas, SP: Pontes. 2002.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção de sentidos**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, I.G.V. **Estratégias pragmáticas de processamento textual**. Cad. Est.Ling, Campinas, (30): 35-42, Jan./Jun. 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296610725.pdf>

_____, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEÃO, L. B. C. **Implicaturas e a violação das máximas conversacionais**: uma análise do humor em tirinhas. Work. Pap. Linguística: 65-79, Florianópolis, jan./mar, 2013.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37.

LEVINSON, E. C. **Pragmática**. Tradução Luís Carlos Borges/ Anibal Mari-2ª ed-São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LIMA, F.R; SILVA, J. da. Saberes Pedagógicos no Reconhecimento e Valorização dos Letramentos Sociais na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Revisitando a Formação Continuada e a Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número XX Jul-dez 2019 Trabalho 03 Páginas 33-53.

MACÁRIO, R.O; RODRIGUES, L. P. A leitura na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência pedagógica para a formação de leitores mediada com revistas1 **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 26, e214922, 2021.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**. Rio de Janeiro: mar. de 2003.

MACHADO, R. F. **Sentido, estrutura e contexto situacional**. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais- O ensino em foco. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS. ISSN-1808-7655.

MARCONDES, D. **A Pragmática na Filosofia Contemporânea**. Rio de Janeiro: editor Jorge Zahar, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Quando a referência é uma inferência**. GEL de 2000, São Paulo, 2000.

_____, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi; KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado no Brasil**: construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp v.1, p. 219 – 254, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa.** 3ª ed. São Paulo: TA Queiroz, 2000.

MARTINS, M. As Bases Neurobiológicas da Leitura. In: ALVES, Rui Alexandre; LEITE, Isabel. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC.** Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. 557p.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, Belo Horizonte, 2º sem. 2002.

MOURA, H. M. M. 1999. **Significação e Contexto: Uma Introdução a Questões de Semântica e Pragmática.** Série Didática – Pós-Graduação em Linguística (UFSC). Vol. 1 – Semântica. Florianópolis, SC: Editora Insular Ltda. 110p. ISBN 85-85949-74-0.

OLIVEIRA, I.F. S. **Pressuposição: da sentença ao texto.** Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Linguística. João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, E. **Dados sobre conectividade em escolas e acesso de estudantes à internet mostram cenário em que a educação entrou na pandemia em 2020 e indicam possível desafio no ensino remoto.** Portal G1, 2020. Acessado em > <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1ª ed-São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, A.E. **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

SALETE, M. **Ler para ensinar ler: o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

SANTOS, L. W. S. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, K. C. A.; BECHER-COSTA, S. B. A; FRANCO, C. P. (Orgs.). **Ensino de Leitura:**

fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SEARLE, J.R. **Teoria dos atos de fala II**. Edições Loyola. São Paulo: Brasil, 1996.

SEDUC PI – Secretaria Estadual de Educação do Piauí – **Propostas de Conteúdos para Educação de Jovens e Adultos**. Teresina-PI. 2019.

SILVA, M. BUSSE, S. As redes de conexão da inferenciação no gênero textual artigo de opinião. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**, 2013.

SILVEIRA, S. S. As implicaturas. Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em >
<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1851/1/400557.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos – 132)

_____, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução Cataldo Costa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, vol. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORMAN, R. O conceito de ciência em psicologia. In: OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M; RIBEIRO, M.M.S.M. (Org). **Psicologia em Debate**. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 361-387, jul./dez. 2012.

UNESCO - CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Ação educativa, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VOGT, C. **Linguagem, Pragmática e Ideologia**. 2ª ed. Aumentada. Editora Hucitec, São Paulo, 1989.

ZAVAGLIA, A. RENARD, c. M. C., & JANCZUR, c. (2015). A tradução comentada em contexto acadêmico: reflexões iniciais e exemplos de um gênero textual em construção. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**. 25(2), 331–352.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA DIAGNÓSTICO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS ALUNOS

1-Quantos anos você tem?

2-Sexo

Marcar apenas uma alternativa:

- FEMININO*
- MASCULINO*
- OUTRO* _____

3- Em relação à sua vida estudantil, responda:

Marcar apenas uma alternativa: Em relação à sua vida estudantil, responda:

- Sempre estudou
- Parou um certo tempo de estudar e voltou
- Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, voltou para escola mas
- Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano
- Outro* _____

4- Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?

Outro:

- filhos
- trabalho

- mudança de cidade
- relacionamento
- Outro: _____

5- Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?

6- Qual é sua profissão?

7- Quais leituras você realiza em sua casa?

8- Você gosta de ler?

- Sim*
- Não*
- Às vezes*

9- Quais os assuntos que você gosta de ler?

10- Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

11- Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

12- Você costuma ler mais pelo?

- Celular Computador Livro
- Tablet
- Outro _____

13- Em qual ambiente você realiza suas leituras?

- em casa
- na escola
- no shopping
- no trabalho
- Outro: _____

14- Ao ler um texto, você costuma?

- Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
- Destacar trechos importantes
- Marcar Marcar parágrafos
- Outro: _____

15- O que mais dificulta sua relação com a leitura?

ATIVIDADE DE LEITURA

Escreva o seu nome _____

1. Apresentamos o texto "Notícia de jornal", que é um samba escrito por Haroldo Barbosa, em parceria com Luis Reis, no ano de 1975. O samba foi gravado pelo cantor Chico Buarque de Hollanda.

2. Ouça o samba



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

3. Leia atentamente a canção:



Tentou contra a existência
Num humilde barracão
Joana de tal, por causa de um tal João

Depois de medicada
Retirou-se pro seu lar
Aí a notícia carece de exatidão

O lar não mais existe
Ninguém volta ao que acabou
Joana é mais uma mulata triste que errou

Errou na dose
Errou no amor
Joana errou de João
Ninguém notou
Ninguém morou na dor que era o seu mal
A dor da gente não sai no jornal

Tentou contra a existência
Num humilde barracão
Joana de tal, por causa de um tal João

Depois de medicada
Retirou-se pro seu lar
Aí a notícia carece de...

Agora, oralmente vamos discutir o texto.

- A) Qual a temática do texto?
- B) Onde aconteceram os fatos?
- C) Quais os personagens presentes na canção?

ANEXO 2: QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO

1. Quantos anos você tem?
31 anos

2. Sexo
 Marcar apenas uma alternativa:
 Feminino
 Masculino
 Outro _____

3. Em relação à sua vida estudantil, responda, marque apenas uma alternativa:
 Sempre estudou
 Parou um certo tempo de estudar e voltou
 Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, mas voltou para escola
 Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano
 Outro _____

4. Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?
 a) filhos
 b) trabalho
 c) mudança de cidade
 d) relacionamento
 e) Outro _____

5. No período da pandemia você teve aulas remotas?
 a) sim
 b) não
 c) outro _____

6. Em relação ao acesso às aulas remotas você teve dificuldade de participar devido a:
 a) falta de internet
 b) a conexão da internet não era de qualidade
 c) falta de aparelho celular
 d) falta de computador
 e) não teve dificuldade para acompanhar as aulas

7. Nesse período da pandemia você realizou leitura de algum livro? Se sim, qual?
Sim livro relacionado a língua

8. Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?
Vários motivos em deles foram estudos das minhas filhas

9. Qual é sua profissão?
Domestica

10. Quais leituras você realiza em sua casa?

Vários tipos de leituras a principal foi
Sobre a igreja

11. Você gosta de ler?

- a) sim
b) não
c) às vezes

12. Quais os assuntos que você gosta de ler?

Sobre notícias e da igreja

13. Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

não gosto muito de ler jornais mas
sempre assistir na TV

14. Você costuma ler mais pelo?

- a) celular
b) computador
c) tablet
d) Outro _____

15. Em qual ambiente você realiza suas leituras? Marque um X nas alternativas que corresponda sua resposta:

- a) em casa
b) na escola
c) no shopping
d) no trabalho
e) Outro: _____

16. Ao ler um texto, você costuma:

- a) Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
b) destacar trechos importantes
c) Marcar parágrafos
d) Outro _____

17. O que mais dificulta sua relação com a leitura?

na internet porque gosto de ler no
celular

QUESTIONÁRIO

1. Quantos anos você tem?

34 anos

2. Sexo

Marcar apenas uma alternativa:

 Feminino Masculino Outro _____

3. Em relação à sua vida estudantil, responda, marque apenas uma alternativa:

 Sempre estudou Parou um certo tempo de estudar e voltou Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, mas voltou para escola Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano Outro _____

4. Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?

a) filhosb) trabalhoc) mudança de cidaded) relacionamentoe) Outro _____

5. No período da pandemia você teve aulas remotas?

a) simb) nãoc) outro _____

6. Em relação ao acesso às aulas remotas você teve dificuldade de participar devido a:

a) falta de internetb) a conexão da internet não era de qualidadec) falta de aparelho celulard) falta de computadore) não teve dificuldade para acompanhar as aulas

7. Nesse período da pandemia você realizou leitura de algum livro? Se sim, qual?

Não

8. Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?

Preciso terminar o estudo

9. Qual é sua profissão?

Auxiliar de Produção

10. Quais leituras você realiza em sua casa?

Não sou muito de ler

11. Você gosta de ler?

- a) () sim
b) (X) não
c) () às vezes

12. Quais os assuntos que você gosta de ler?

13. Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

Não

14. Você costuma ler mais pelo?

- a) () celular
b) (X) computador
c) () tablet
d) Outro _____

15. Em qual ambiente você realiza suas leituras? Marque um X nas alternativas que corresponda sua resposta:

- a) (X) em casa
b) () na escola
c) () no shopping
d) () no trabalho
e) () Outro: _____

16. Ao ler um texto, você costuma:

- a) () Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
b) (X) destacar trechos importantes
c) () Marcar parágrafos
d) () Outro _____

17. O que mais dificulta sua relação com a leitura?

QUESTIONÁRIO

1. Quantos anos você tem?

38

2. Sexo

Marcar apenas uma alternativa:

 Feminino Masculino Outro _____

3. Em relação à sua vida estudantil, responda, marque apenas uma alternativa:

 Sempre estudou Parou um certo tempo de estudar e voltou Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, mas voltou para escola Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano Outro _____

4. Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?

a) filhosb) trabalhoc) mudança de cidaded) relacionamentoe) Outro _____

5. No período da pandemia você teve aulas remotas?

a) simb) nãoc) outro _____

6. Em relação ao acesso às aulas remotas você teve dificuldade de participar devido

a:

a) falta de internetb) a conexão da internet não era de qualidadec) falta de aparelho celulard) falta de computadore) não teve dificuldade para acompanhar as aulas

7. Nesse período da pandemia você realizou leitura de algum livro? Se sim, qual?

Sim

8. Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?

família

9. Qual é sua profissão?

Damística

10. Quais leituras você realiza em sua casa?

aplicativa

11. Você gosta de ler?

- a) sim
b) não
c) às vezes

12. Quais os assuntos que você gosta de ler?

revista

13. Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

sim

14. Você costuma ler mais pelo?

- a) celular
b) computador
c) tablet
d) Outro _____

15. Em qual ambiente você realiza suas leituras? Marque um X nas alternativas que corresponda sua resposta:

- a) em casa
b) na escola
c) no shopping
d) no trabalho
e) Outro: _____

16. Ao ler um texto, você costuma:

- a) Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
b) destacar trechos importantes
c) Marcar parágrafos
d) Outro _____

17. O que mais dificulta sua relação com a leitura?

em gosto

QUESTIONÁRIO

1. Quantos anos você tem?

17

2. Sexo

Marcar apenas uma alternativa:

() Feminino

Masculino

() Outro _____

3. Em relação à sua vida estudantil, responda, marque apenas uma alternativa:

Sempre estudou

() Parou um certo tempo de estudar e voltou

() Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, mas voltou para escola

() Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano

() Outro _____

4. Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?

a) () filhos

b) () trabalho

c) () mudança de cidade

d) () relacionamento

e) Outro nunca deixei de estudar.

5. No período da pandemia você teve aulas remotas?

a) sim

b) () não

c) () outro _____

6. Em relação ao acesso às aulas remotas você teve dificuldade de participar devido a:

a) () falta de internet

b) () a conexão da internet não era de qualidade

c) () falta de aparelho celular

d) () falta de computador

e) não teve dificuldade para acompanhar as aulas

7. Nesse período da pandemia você realizou leitura de algum livro? Se sim, qual?

não, só assistia vídeos e aulas.

8. Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?

terminar meus estudos para tirar minha carteira de motorista

9. Qual é sua profissão?

Ainda estou trabalhando com meu pai na sucata

10. Quais leituras você realiza em sua casa?

Do gibis mesmos

11. Você gosta de ler?

- a) () sim
 b) () não
 c) às vezes

12. Quais os assuntos que você gosta de ler?

Gibis

13. Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

De digitais, no Wattpad, Facebook, Jnata, e no Kt

14. Você costuma ler mais pelo?

- a) celular
 b) () computador
 c) () tablet
 d) Outro _____

15. Em qual ambiente você realiza suas leituras? Marque um X nas alternativas que corresponda sua resposta:

- a) em casa
 b) na escola
 c) no shopping
 d) no trabalho
 e) Outro: _____

16. Ao ler um texto, você costuma:

- a) () Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
 b) () destacar trechos importantes
 c) Marcar parágrafos
 d) () Outro _____

17. O que mais dificulta sua relação com a leitura?

nada não é minha dificuldade

QUESTIONÁRIO

1. Quantos anos você tem?

38

2. Sexo

Marcar apenas uma alternativa:

Feminino

Masculino

Outro _____

3. Em relação à sua vida estudantil, responda, marque apenas uma alternativa:

Sempre estudou

Parou um certo tempo de estudar e voltou

Ficou de 2 a 5 anos sem estudar, mas voltou para escola

Passou 10 anos ou mais sem estudar e retornou à escola nesse ano

Outro _____

4. Caso tenha passado algum tempo sem estudar, responda, qual o motivo de ter deixado de frequentar a escola?

a) filhos

b) trabalho

c) mudança de cidade

d) relacionamento

e) Outro _____

5. No período da pandemia você teve aulas remotas?

a) sim

b) não

c) outro _____

6. Em relação ao acesso às aulas remotas você teve dificuldade de participar devido a:

a) falta de internet

b) a conexão da internet não era de qualidade

c) falta de aparelho celular

d) falta de computador

e) não teve dificuldade para acompanhar as aulas

7. Nesse período da pandemia você realizou leitura de algum livro? Se sim, qual?

não

8. Qual o motivo que leva você a estudar atualmente?

achar muito Bem estudar

9. Qual é sua profissão?

nenhuma

10. Quais leituras você realiza em sua casa?

nenhuma

11. Você gosta de ler?

- a) sim
b) não
c) às vezes

12. Quais os assuntos que você gosta de ler?

textos

13. Você costuma ler jornais impressos ou digitais? Se sim, com qual frequência?

não

14. Você costuma ler mais pelo?

- a) celular
b) computador
c) tablet
d) Outro _____

15. Em qual ambiente você realiza suas leituras? Marque um X nas alternativas que corresponda sua resposta:

- a) em casa
b) na escola
c) no shopping
d) no trabalho
e) Outro: _____

16. Ao ler um texto, você costuma:

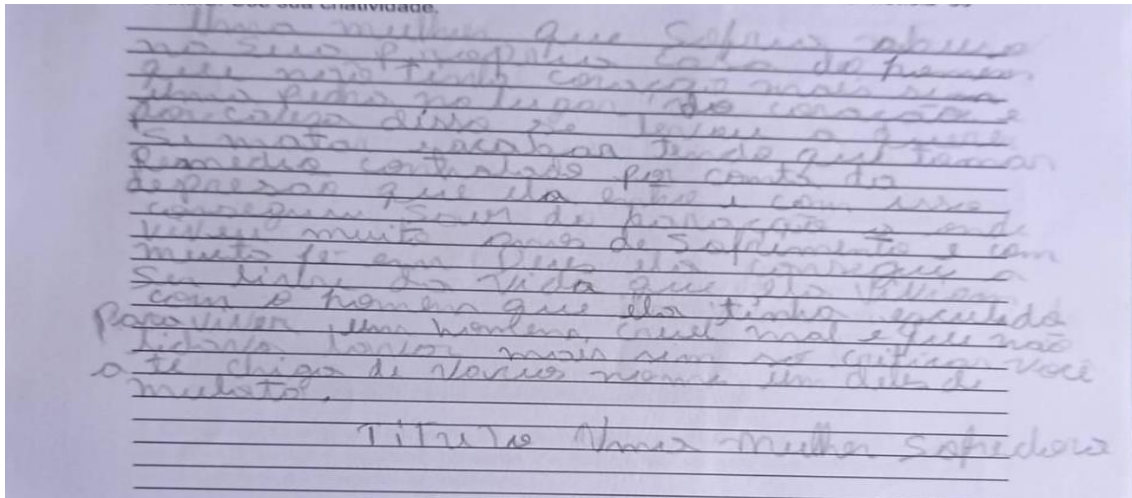
- a) Anotar nos espaços em branco Resumir ideias do parágrafo
b) destacar trechos importantes
c) Marcar parágrafos
d) Outro _____

17. O que mais dificulta sua relação com a leitura?

~~Quando estiver distraído não consigo ler nada~~

~~quando estiver distraído não consigo ler nada~~

ANEXO 3: Transcrição do texto (A)

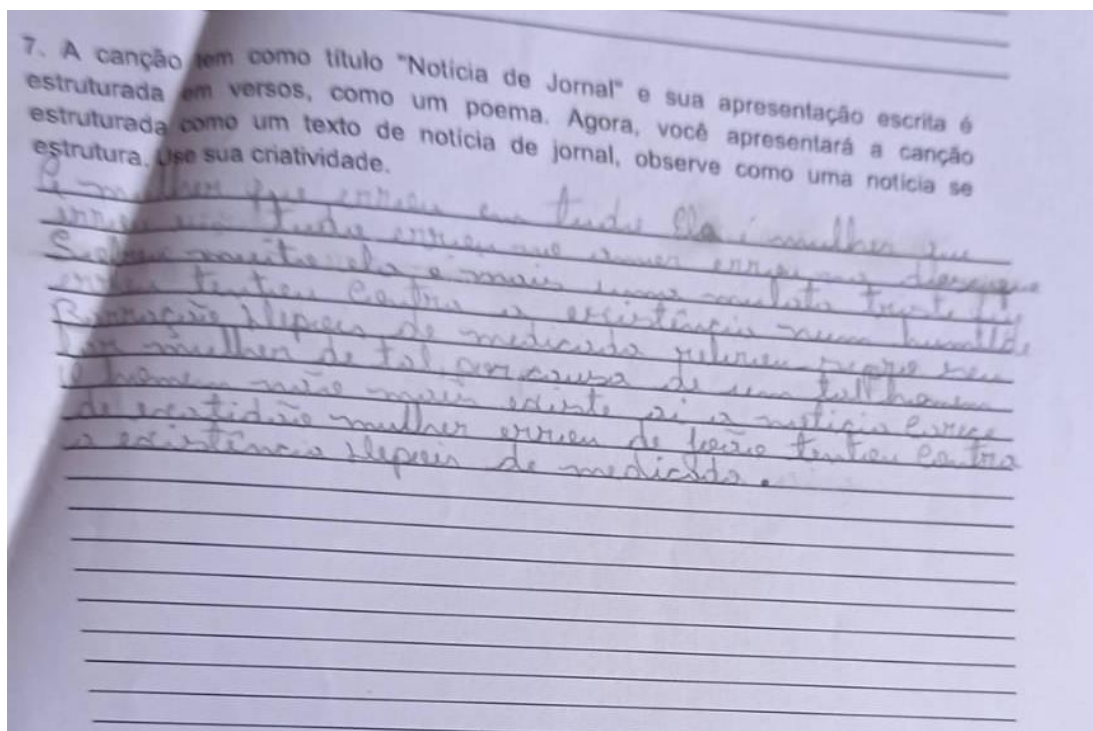


Uma mulher que sofria abuso na sua própria casa do homem que não tinha coração mais sim uma pedra no lugar do coração e por causa disso levou a querer se matar e acabar tendo que tomar remédio controlado por conta da depressão que ela entrou e com isso conseguiu sair de baracão a onde viveu muito anos de sofrimento e com muita fé em Deus ela consegue a ser livre da vida que ela viviam com o homem que ela tinha escolhido para viver um homem cruel mal e que não lidava com o trabalho mais sim só criticar você até chegar de vários nome um deles de mulata.

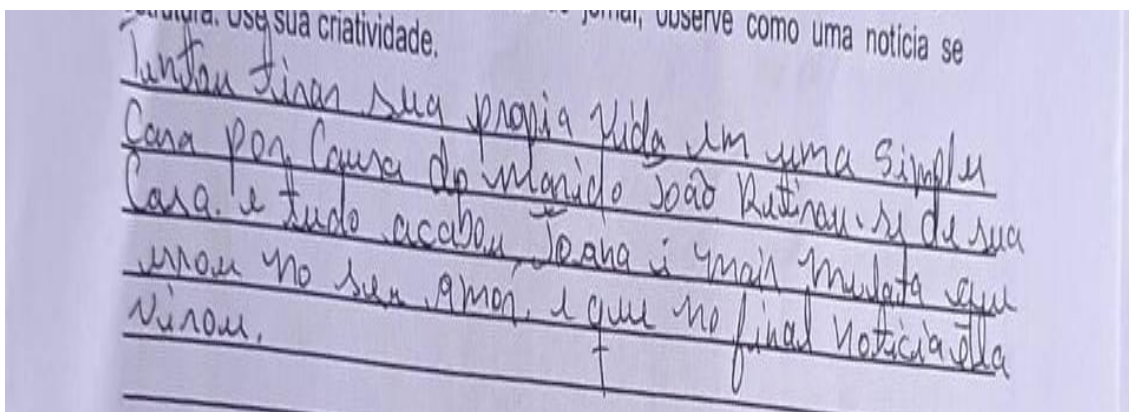
Título Uma mulher sofredora

.

ANEXO 4: Transcrição do texto (B)

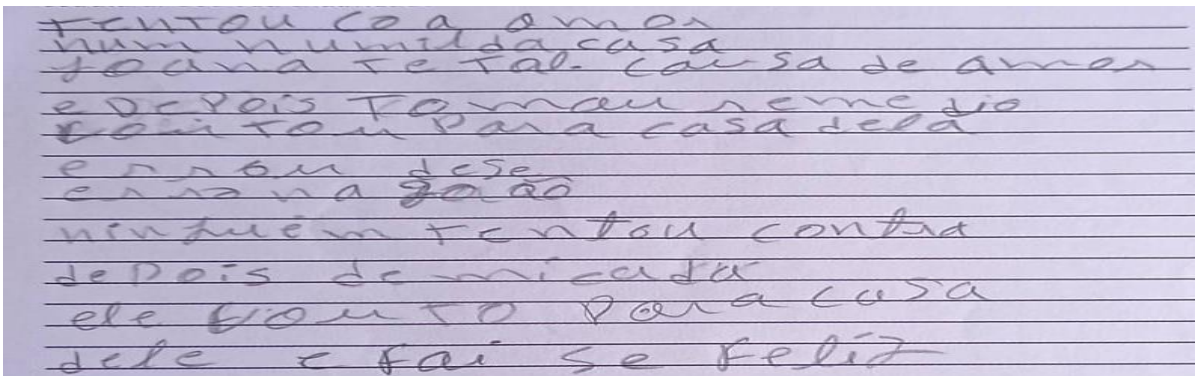


A mulher que errou em tudo Ela é uma mulher que errou em tudo errou no amor errou na dose que sofreu muito ela é mais uma mulata triste que errou tentou contra a existência num humilde Barração Depois de medicada retirou-se pro seu lar mulher de tal, por causa de um tal homem. O homem não mais existe aí a notícia carece de exatidão mulher errou de João tentou contra a existência depois de medicada.

ANEXO 5: Transcrição do texto (C)

Tentou tirar sua própria vida em uma simples casa por causa do marido João retirou-se de sua casa e tudo acabou, Joana é mais uma mulata que errou no seu amor e que no final notícia ela virou.

ANEXO 6: Transcrição do texto (D)



Tentou co a amor

Num humilda casa

Joana de tal causa de amor

e Depois tomou remedio

voltou para casa dela

errou dose

errou no João

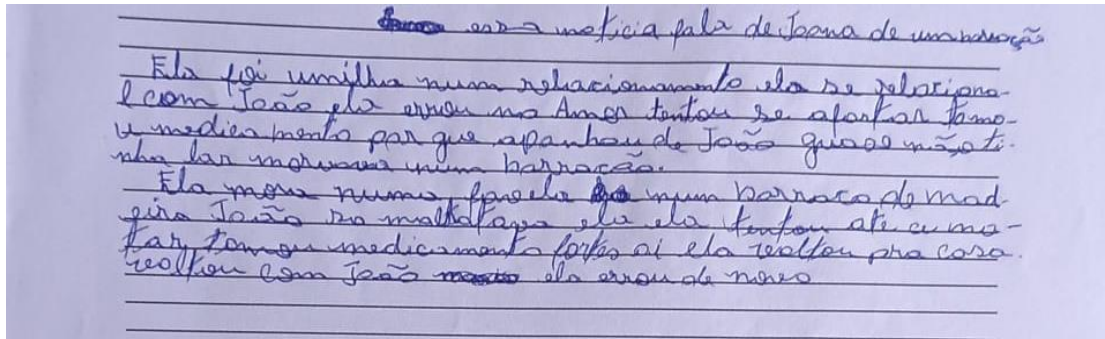
ninguém tentou contra

depois demicada

ele voutou para casa

dele e foi se feliz

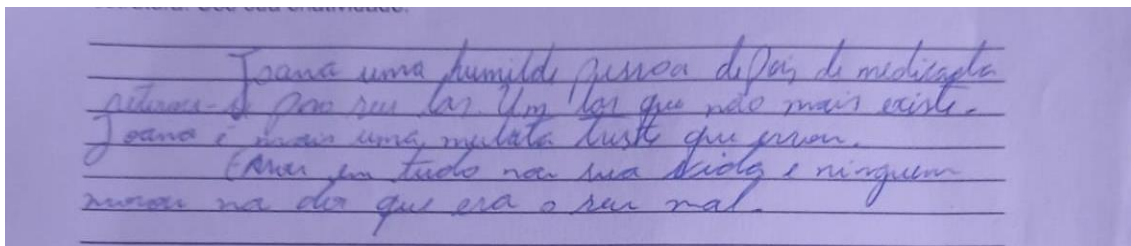
ANEXO 7: Transcrição do texto (E)



Essa notícia fala de Joana de um barracão

Ela foi umilha num relacionamento ela se relacionou com João ela errou no Amor tentou se afastar tomou medicamento, porque apanhou de João quase não tinha lar morava num barracão.

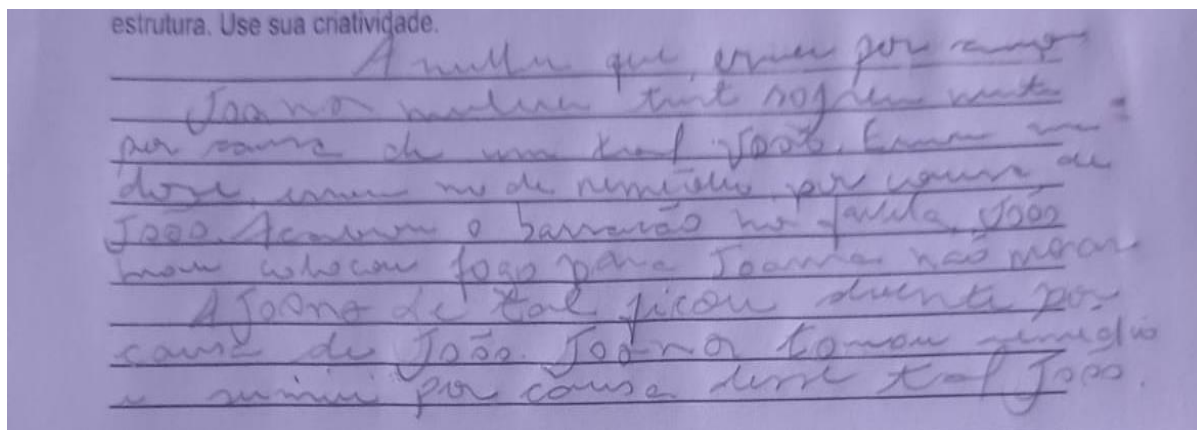
Ela mora numa favela num barracão de madeira João só maltratava ela ela tentou até a matar tomou remédios fortes ai ela voltou pra casa voltou com João ela errou de novo.

ANEXO 8: Transcrição do texto (F)

Joana uma humilde pessoa depois de medicada retirou-se pro seu lar. Um lar que não mais existe Joana é mais uma mulata triste que errou.

Errou em tudo na sua vida e ninguém morou na dor que era o seu mal.

ANEXO 9: Transcrição do texto (G)



A mulher que errou por amor Joana Mulher triste sofreu muito por causa de um tal João. Errou na dose errou de remédio por causa de João. Acabou o barracão na favela João mau colocou fogo para Joana não morar.

A Joana de tal ficou doente por causa de João. Joana tomou remédio e sumiu por causa desse tal João.