

Emanuel de Abreu Silva

DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

POSSÍVEIS CAMINHOS A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA CRÍTICA, DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
E DA EXPLORAÇÃO DE INFERÊNCIAS



Emanuel de Abreu Silva

DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO:

**POSSÍVEIS CAMINHOS A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA CRÍTICA, DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
E DA EXPLORAÇÃO DE INFERÊNCIAS**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2025

©2025 por Emanuel de Abreu Silva

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Walter Rodrigues

Revisão: do autor

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586

Silva, Emanuel de Abreu

Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências [recurso eletrônico] / Emanuel de Abreu Silva. - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2025.

158 p.: il.: PDF , 4,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-355-8 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-355-8

1. Letramento crítico. 2. Pedagogia crítica. 3. Análise do discurso. 4. Educação linguística. I. Título.

CDD 372.6

CDU 373.5:81'243

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino da língua materna: 372.6
2. Ensino de língua e desenvolvimento crítico: 373.5:81'243

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em setembro de 2025.



Resumo

Esta publicação deriva de tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob orientação da Professora. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa. O Letramento Crítico (LC) é um conceito bastante discutido no ensino de leitura e diversos estudos mostram como foi, e segue sendo, imprescindível para o desenvolvimento da formação crítica, em sala de aula (SOARES, 1998; 2003; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, CASSANY, 2006; KLEIMAN, 2008; COSTA, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; ABREU-SILVA, 2018). Atualmente, sua importância se faz mais evidente, em vista da democratização da internet e da disseminação indiscriminada de textos possibilitada por ela, o que, muitas vezes, se dá sem qualquer crivo crítico das pessoas que os compartilham. Dessa maneira, é necessário promover discussões sobre possibilidades de fornecer aos leitores maneiras para atuar de forma não ingênua sobre os textos com os quais têm contato. Para tanto, esta tese visa a contribuir para o desenvolvimento do LC no Brasil, principalmente em contextos de ensino de língua espanhola, considerando que ele deve ser uma das bases para a prática docente. Parte-se do pressuposto de que, para desenvolvê-lo, as atividades de leitura devem ser construídas sobre premissas da Pedagogia Crítica que possibilitam formar leitores autônomos, proativos, menos acríticos e capazes de compreender as distintas ideologias que fazem parte dos discursos presentes nos textos e em suas vidas (FREIRE, 1987, 1994, 2013; PENNYCOOK, 1994; GIROUX; 1991; BRAHIM, 2007; BEHRMAN, 2011; SCOCUGLIA, 2019). Sustenta-se também que as premissas da Análise de Discurso Crítica devem subsidiar a capacidade dos leitores em compreender a existência das dimensões discursivas, muitas vezes veladas, que perpassam a leitura e são imprescindíveis à compreensão leitora (van DIJK, 1997, 1999, 2003, 2005, 2009; MAGALHÃES, 2001; FAIRCLOUGH, 1995). Ademais, defende-se que a capacidade inferencial tem papel central para a criticidade (DELL'ISOLA, 1988; KOCH, 1993; SANTOS, 2008, CAIN ET. AL., 2001; MONFORT E MONFORT, 2013; RIPOLL E AGUADO, 2014; GUTIÉRREZ-CALVO, 2014; LEÓN ET. AL., 2003, 2013; SALCEDO, 2015), visto que ela permite desvelar dimensões implícitas dos textos que guardam marcas ideológicas, de poder, de domínio, de objetivos e intenções etc., compreender a associação desses campos para o alcance do LC permite lançar luz sobre a habilidade em reconhecer a indissociabilidade entre cognição, discurso e sociedade. Esta pesquisa se desenvolve sob paradigmas qualitativos e quantitativos de cunho exploratório-interpretativista (YIN, 2016), dividindo-se em três fases principais: a primeira corresponde ao arregimento teórico, a segunda ao levantamento e análise de dados e a última à elaboração e análise de exemplos. A partir de questionários respondidos por professores de espanhol, com o fim de tomar conhecimento acerca de suas perspectivas sobre o tema e possibilidades para a aplicação das premissas defendidas nesta tese, pôde-se observar que há demanda por propostas didáticas que fomentem o desenvolvimento do Letramento Crítico e por estudos mais voltados à prática, com foco em abordagens que dialoguem com as necessidades de professores e alunos. Assim, esta tese propõe a elaboração de percursos didáticos que visem a fornecer insumos para que atividades de leitura sejam elaboradas com vistas à exploração ostensiva das bases dos campos supracitados. Através desta pesquisa, pode-se observar que é necessário ampliar as discussões sobre o LC e a contribuição das inferências, para superar formas tradicionais de práticas leitoras, expondo as diversas dimensões que compõem os textos, destacando sua incompletude, a não linearidade, a inexistência da neutralidade e as relações sociais e de poder. Além disso, ela evidenciou que é possível construir percursos didáticos que respondam às demandas contemporâneas dos alunos, que lhes permitam sustentar seus pontos de vista, desenvolver sua capacidade crítica e inferencial e, possivelmente, atuar ativamente em suas sociedades.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Pedagogia Crítica; Análise de Discurso Crítica; Inferências; Língua Espanhola.

Resumen

La Literacidad Crítica (LC) es un concepto bastante discutido en la enseñanza de lectura y diversos estudios demuestran cómo fue, y sigue siendo, elemental al desarrollo de la criticidad en clases (SOARES, 1998; 2003; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, CASSANY, 2006; KLEIMAN, 2008; COSTA, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; ABREU-SILVA, 2018). Hoy día, su importancia es más incuestionable, debido a la democratización del internet y la difusión indiscriminada de textos que él posibilita, lo que, a menudo, ocurre sin el escrutinio crítico de las personas que los comparten. Así que, es necesario promover debates sobre posibilidades de proporcionar a los lectores manera para que actúen de forma no ingenua sobre los textos con los que tienen contacto. Para ello, esta tesis trata de contribuir al desarrollo de la LC en Brasil, primordialmente en contextos de enseñanza de la lengua española, considerando que ella debe ser una de las bases para la práctica docente. Se asume que, para su desarrollo, las actividades de comprensión lectora deben construirse sobre premisas de la Pedagogía Crítica que permitan preparar lectores autónomos, proactivos, menos acríticos y aptos a comprender las diferentes ideologías que componen los discursos presentes en textos y en sus vidas (FREIRE, 1987, 1994, 2013; PENNYCOOK, 1994; GIROUX; 1991; BRAHIM, 2007; BEHRMAN, 2011; SCOCUGLIA, 2019). Se argumenta, asimismo, que las premisas del Análisis Crítico del Discurso deben fundamentar la capacidad de los lectores para comprender la existencia de dimensiones discursivas, muchas veces veladas, que atraviesan la lectura y son esenciales para la comprensión lectora (van DIJK, 1997, 1999, 2003, 2005, 2009; MAGALHÃES, 2001; FAIRCLOUGH, 1995). Además, se argumenta que la capacidad inferencial tiene rol central en la criticidad, pues permite desvelar las dimensiones implícitas de textos que guardan marcas ideológicas, de poder, de dominación, de objetivos e intenciones, etc. (DELL'ISOLA, 1988; KOCH, 1993; SANTOS, 2008, CAIN ET. AL., 2001; MONFORT E MONFORT, 2013; RIPOLL E AGUADO, 2014; GUTIÉRREZ-CALVO, 2014; LEÓN ET. AL., 2003, 2013; SALCEDO, 2015), comprender la asociación de esos campos nos permite arrojar luz sobre la capacidad de reconocer la inseparabilidad entre cognición, discurso y sociedad y, en consecuencia, alcanzar la LC. Esta investigación se desarrolla bajo paradigmas cualitativos y cuantitativos de carácter exploratorio-interpretativo (YIN, 2016), y se divide en tres fases principales: la primera corresponde al marco teórico, la segunda a la colecta y análisis de datos y la última a la elaboración y análisis de ejemplos. A partir de cuestionarios respondidos por profesores de español, con el fin de conocer sus perspectivas sobre el tema y las posibilidades de aplicación de las premisas defendidas en esta tesis, se pudo observar que hay la demanda por propuestas didácticas que fomenten el desarrollo de la LC y por estudios más volcados a la práctica, basados en enfoques que dialoguen con las necesidades de docentes y estudiantes. Esta tesis, por consiguiente, propone la elaboración de recorridos didácticos que tratan de proporcionar insumos para que se elaboren actividades de lectura con el fin de explotar ostensible los campos mencionados. A través de esta investigación, se pudo observar que es necesario ampliar las reflexiones acerca de la LC y el aporte de las inferencias, para superar formas tradicionales de prácticas lectoras, exponiendo las diversas dimensiones que componen los textos, destacando su incompletitud, no linealidad, no neutralidad y relaciones sociales y de poder. Además, se pudo demostrar que es posible construir recorridos didácticos que respondan a las demandas contemporáneas de los estudiantes, que les permitan sostener sus puntos de vista, desarrollar su capacidad crítica e inferencial y, posiblemente, actuar activamente en sus sociedades.

Palabras-clave: Literacidad Crítica; Pedagogía Crítica; Análisis Crítico del Discurso; Inferencias, Lengua Española.

À Professora Elzimar Marins,
meu profundo agradecimento pela orientação generosa e pela
sabedoria que guiaram cada página desta pesquisa. Sua integridade e
dedicação são o modelo que inspira minha atuação.

Sumário

OS PASSOS DADOS EM UM CAMINHO TORTUOSO	9
PRIMEIRAS REFLEXÕES	11
PERCURSO TEÓRICO: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO	21
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO: EDUCAR É UM ATO POLÍTICO.	22
AANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: TODO TEXTO É SOCIAL E IDEOLOGICAMENTE MOLDADO	35
LETRAMENTO CRÍTICO: AINDA HÁ TRABALHO A SER FEITO.	43
AS INFERÊNCIAS: A PONTE ENTRE CONHECIMENTOS DE MUNDO E INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS NOS TEXTOS.	54
MEMÓRIAS DE CURTO E LONGO PRAZO E A CONTRIBUIÇÃO DOS FRAMES.	59
TIPOS DE INFERÊNCIAS	67
AS INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS	69
TIPOS DE INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS	71
INFERÊNCIAS LÉXICO-LINGUÍSTICAS:	71
INFERÊNCIAS EXPLICATIVAS:	71
INFERÊNCIAS PREDITIVAS:	72
ELABORATIVAS-ASSOCIATIVAS:	72
AS INFERÊNCIAS E A CRITICIDADE	73
PERCURSO METODOLÓGICO	76
TIPO DE PESQUISA	76
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	78
LEVANTAMENTO DE DADOS	78
TRAÇANDO O PERFIL DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	80

OS PROFESSORES CRIAM ATIVIDADES SOB AS REMISSAS DO LETRAMENTO CRÍTICO?	85
PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES NO QUE TANGE ÀS INFERÊNCIAS	97
ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE EXEMPLOS	104
AS TAREFAS CRÍTICAS E OS PERCURSOS DIDÁTICOS: CAMINHOS PARA APROVEITAR OS MOMENTOS CRÍTICOS	106
AS TAREFAS CRÍTICAS.....	108
PERCURSOS DIDÁTICOS	112
PERCURSO DIDÁTICO 1: CHARGE.....	114
ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 1: CÓMIC	120
DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES PROPOSTAS	122
PERCURSO DIDÁTICO 2: CARTAZ PUBLICITÁRIO.....	127
ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 2: CARTEL DE PUBLICIDAD.....	134
REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO PROPOSTO.....	135
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PERCURSOS PROPOSTOS.....	141
REFLEXÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148

OS PASSOS DADOS EM UM CAMINHO TORTUOSO

Gostaria de iniciar esta tese falando sobre o contexto social e político no qual ela se insere, principalmente devido a que ela se torna um trabalho testemunhal acerca das dificuldades sob as quais o ensino de espanhol foi colocado, nos últimos anos, no Brasil, o que levou esta pesquisa a ser moldada e remoldada, ao longo do tempo, para adaptar-se aos descuidos dos poderes públicos em relação a esse componente curricular e aos seus profissionais. O desenvolvimento de meus estudos começou na pesquisa de mestrado, em 2016. Naquele ano, o espanhol ainda era componente presente nas escolas públicas do país, diversos profissionais dedicados ao ensino do idioma estavam amparados pela lei 11.161/05, conhecida popularmente como “lei do espanhol” que, mesmo de maneira precária, em muitos contextos, garantia seus empregos. Naquele cenário, meus estudos nasciam com o desejo de contribuir para a melhoria do ensino de leitura em espanhol nas escolas.

Um ano depois, já em processo de escrita da dissertação e de análise de dados, a presidenta Dilma Housseff sofre golpe e é destituída de seu cargo, fato que trouxe inúmeras consequências negativas para o país e para o ensino do espanhol. A lei do espanhol foi revogada, através da lei 13.415/17, e minhas perspectivas em relação à área de estudos a que me dedicava foram severamente abaladas, no entanto, busquei ver as significações de meus resultados sob uma ótica de reconstrução, caminhando em direção à vontade de mostrar a importância de pesquisas para o ensino de leitura no Brasil, não apenas para essa disciplina específica, como também para todo o ensino de idiomas. A defesa do trabalho em 2018 apresentou ao público mais uma entre várias pesquisas que foram e são desenvolvidas anualmente no país, nadando contra a corrente e relutando em não perder forças diante de tantos ataques.

É com essa esperança que os estudos foram ampliados no doutorado, em projeto de pesquisa apresentado ainda na seleção, eu propunha levar para as salas de aula de escolas públicas as teorias e questionamentos suscitados na dissertação, buscando preencher lacunas e mostrar o caráter social que todo estudo científico deve ter. Assim, o projeto inicial buscava explorar premissas do Letramento Crítico e contribuir para que os alunos de espanhol se conscientizassem de seu protagonismo para a construção de significações e futuras ações sobre suas realidades.

Porém, em 2019 os ataques ao ensino do idioma seguiram ocorrendo, diversas escolas, por determinação da secretária de educação de Minas Gerais, retiraram o componente curricular de suas grades, professores da disciplina que eram concursados foram designados a assumir turmas de português. No entanto, havia outras instituições que lutaram por manter o espanhol como oferta e conseguiram permanecer nesta luta por mais um ano. Em que pesem essas dificuldades, minha pesquisa foi se adequando gradualmente. O objetivo que era, inicialmente, aplicar oficinas de leitura em distintas escolas para levantamento de dados, foi reduzido a duas escolas públicas da zona norte de Belo Horizonte cujas diretorias se prontificaram a auxiliar na pesquisa, mas, ao final de 2019 uma delas, com bastante pesar, me informou da impossibilidade de realização do estudo, pelos motivos referidos anteriormente.

A outra instituição me permitiu ofertar as oficinas de leitura, no contraturno, para alunos do terceiro ano do ensino médio e que se encaixassem em um projeto de oferta de atividades extracurriculares que a escola possuía. Uma vez mais, adequiei a pesquisa para mais esse recorte e tudo foi programado para que o levantamento de dados fosse realizado em fevereiro de 2020, início do período letivo. Agora, seriam ofertadas 10 oficinas de leitura para um público de 50 alunos, no mínimo, durante o semestre. O projeto já havia sido informado para os interessados, todos os procedimentos éticos foram realizados, as assinaturas dos diretores e coordenadores da escola foram recolhidas e as oficinas estavam prontas para aplicação.

No entanto, mais uma adversidade: uma semana antes no início da aplicação, as escolas estaduais de Minas Gerais aderiram à uma greve de professores em busca de melhores condições de trabalho, o que me levou a adiar os planos da pesquisa e aguardar o fim da referida greve. Duas semanas depois, todas as atividades escolares do país foram suspensas devido à pandemia da Covid-19, que tem ceifado milhares de vidas no Brasil, e cujas consequências estão sendo sentidas pela sociedade brasileira e não sabemos por quanto tempo perdurará.

Dessa maneira, esta pesquisa passou por mais uma adequação, mudando seu direcionamento. Observei que, com tantos obstáculos enfrentados por professores de espanhol, seria importante promover um diálogo com meus pares, permitindo conhecer, de maneira panorâmica, seus pontos de vista sobre a temática de minha pesquisa. Para

fazê-lo promovi um levantamento de dados através de questionários respondidos por professores de maneira remota, o que, sob uma ótica otimista, mostrou-se bastante profícuo, uma vez que permitiu a participação de professores provenientes de diversas regiões do Brasil e ampliou o escopo da pesquisa, ademais possibilitou verificar um perfil docente bastante diversificado e deu origem aos dados apresentados na pesquisa.

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Sob a luz da Linguística Aplicada, mais especificamente inserida nos estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, esta tese pretende contribuir com os estudos sobre o Letramento Crítico (LC) no Brasil e, em especial, com o ensino de língua espanhola. Para isso, defende-se nela uma perspectiva de LC que associa premissas da Pedagogia Crítica (PC), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da ostensiva exploração da capacidade inferencial dos leitores.

Cabe salientar que esta tese visa a preencher uma lacuna deixada na pesquisa de mestrado, deste autor, intitulada: **As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)**¹¹, na qual lanço olhar sobre as atividades de leitura que fomentam o LC nos livros de espanhol selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2017)². Especialmente, como elas contribuem para desenvolver a criticidade, a partir da capacidade inferencial dos estudantes. Aquela pesquisa, grosso modo, pôde constatar que as inferências têm protagonismo para o alcance do LC, mas que faltavam, de alguma maneira, atividades mais voltadas à exploração dessa associação de forma mais patente e orientada. Portanto, a partir dessa lacuna, a presente pesquisa objetiva suprir uma pequena parte dessa escassa oferta de insumos para a elaboração de exemplos reflexivos e práticos com base nas premissas defendidas, naquele e neste momento.

Passados alguns anos, esta pesquisa encontra-se inserida em um contexto social no qual o Letramento Crítico se mostra cada vez mais urgente, pois somos

¹ A leitura da pesquisa anterior é importante, pois, nesta tese, busco dar prosseguimento a ela com vistas a preencher algumas de suas lacunas.

² Por el Mundo en Español (MORAES et al., 2016), Entre Líneas (SILVA; MESQUITA, 2015) e Cercanía (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015).

bombardeados por textos de toda sorte, sejam publicidades, notícias, reportagens, fotografias, manchetes, figurinhas, memes etc. Isso se dá, principalmente, pela democratização do acesso à internet que, sem dúvidas, trouxe inúmeros benefícios às sociedades.

Concomitantemente a isso, veio à tona de maneira evidente a necessidade em romper com tradições de leituras ingênuas e passivas diante dos textos (FREIRE, 1988) que os veem como detentores de todos os significados necessários a sua compreensão, neutros e isentos de ideologias. Além disso, e mais danoso, vivemos em tempos de inverdades e manipulações que usufruem dessa passividade frente à leitura. Por meio de redes sociais, textos e discursos que servem à desinformação do público e trazem graves riscos à sociedade são reproduzidos sem qualquer crivo crítico do público. Em vista disso, é importante buscar maneiras de contribuir para a superação dessas leituras acríticas e caminhar em direção ao posicionamento proativo e crítico dos leitores sobre o que leem. Mas, como fazer isso?

Sustento que o caminho mais profícuo está em elaborar e executar atividades, sob as perspectivas do LC, que permitam aos sujeitos identificar os discursos que perpassam os textos e suas sociedades, fomentando a problematização de suas realidades e os tornando capazes de lutar por mudanças sociais. Faz-se necessário que as aulas de leitura se convertam em momentos não de reprodução, mas de conflito, de transgressão, de análise crítica e de autocrítica (ORLANDI, 1999) e de ampla exploração da capacidade inferencial dos alunos (ABREU-SILVA, 2018), contribuindo para que nossos alunos sejam conscientizados sobre as dimensões implícitas dos textos que são perpassadas por vieses ideológicos, crenças e valores sociais, intenções subjacentes, posicionamento de enunciadores e/ou instituições etc. (CASSANY, 2006; COSTA, 2011).

Assim, este trabalho está conduzido por duas principais hipóteses: a) para o desenvolvimento do LC, é necessário elaborar atividades de compreensão leitora cujas bases estejam em consonância com premissas da PC e da ADC e com a ostensiva exploração da capacidade inferencial; b) é possível demonstrar, através de atividades de leitura, que as inferências têm protagonismo para o desenvolvimento do Letramento Crítico, visto que elas contribuem para a compreensão de dimensões implícitas nas quais

residem ideologias, alusões a elementos socioculturais, objetivos, intenções, críticas, manipulações etc. e podem contribuir para que os alunos se conscientizem de que os textos não são meramente um aglomerado de palavras sem funções sociais ou isolados de contextos sócio-históricos.

A partir dessas hipóteses, suscito os seguintes questionamentos: nós, professores, estamos familiarizados com o conceito de LC? Reconhecemos a importância das inferências para a leitura e o letramento crítico? É possível elaborar atividades de leitura para subsidiar aos professores ferramentas que explorem a capacidade inferencial de seus estudantes e, conseqüentemente, desenvolvam o LC? É possível criar atividades que convertam práticas tradicionais de leitura em momentos de análise crítica discursiva, a partir de uma linguagem simples, mas não simplista? Como seria o encaminhamento de uma atividade elaborada sob as perspectivas teóricas propostas por esta tese?

É pela busca por respostas que este estudo se guia e espera-se que elas demonstrem que o trabalho com base na exploração das premissas aqui defendidas possa oferecer um material para mostrar caminhos possíveis para o alcance da autonomia dos leitores, transformando as aulas de leitura em espaços de profundas reflexões.

Diante do exposto, esta tese se empenha em tecer uma associação de distintos campos do saber e que são a linha mestra desta pesquisa. Acredito, primeiramente, ser importante abordar os estudos sobre a Pedagogia Crítica, Freire (1986; 1988; 1994; 2001; 2005; 2013);

Giroux (1991); Pennycook (1994); Brahim (2007) e Behrman (2011) cujos pressupostos estão na base do que entendo como LC, uma vez que as práticas de ensino fundamentadas neste campo do saber visam a tornar os sujeitos mais autônomos, proativos, menos ingênuos e capazes de compreender as distintas ideologias que fazem parte dos discursos presentes nos textos e em suas vidas.

Outro campo teórico que subsidia as reflexões elaboradas é a Análise de Discurso Crítica, cujos objetivos principais se relacionam à análise das relações entre discurso, poder, domínio e manipulação, Fairclough (1995); Fairclough e Wodak (1997);

van Dijk (1997; 1999;

2003; 2005; 2009) e Magalhães (2001). Através de perspectivas multidisciplinares que combinam discurso, cognição e sociedade, esta tese se afilia à premissa de que há dimensões discursivas, muitas vezes veladas, que perpassam a leitura e que são imprescindíveis para o desenvolvimento do LC.

No que tange ao LC, os estudos de Gee (1999); Cervetti et. al, (2001); Soares (2003); Luke (2004); Cassany (2006); Street (2003; 2006); Street e Street, (2004 [1991]); Knobel e Lankshear (2007); Menezes de Souza (2011); Costa (2012); Janks (2012) são caros a esta pesquisa, pois suas proposições são importantes para o entendimento da importância do LC em nossos contextos e como, a partir dele, os estudantes se tornam capazes de lutar por mudanças sociais.

Por fim, é importante discorrer sobre a contribuição das inferências para o LC e para a criticidade. Essa estratégia se mostra importante devido ao caráter central que possui para a compreensão leitora León (2003); van Dijk (2004; 2009), pois possibilitam a compreensão de informações implícitas sobre os e nos discursos, contextos, possíveis objetivos e intenções etc. Compreender suas contribuições para o LC permite lançar luz sobre a habilidade em reconhecer a indissociabilidade entre cognição, discurso e sociedade. Dessa maneira, visou a correlacionar

as teorias supracitadas com os estudos de Cain et. al. (2001); Monfort e Monfort (2013); Ripoll e Aguado (2014); Gutiérrez-Calvo (2014); Koch (1993); Santos (2008); León et. al. (2013); Salcedo (2015). Pode-se apontar que a proposta de associar as áreas supracitadas e sua exploração em atividades de leitura é uma das contribuições originais desta tese para a área na qual se insere, devido à escassez de estudos com essas características.

A dita associação proposta pode permitir, principalmente, contribuir para a mitigação de uma problemática observada nas práticas leitoras. Ao longo dos séculos XX e XXI, os estudos sobre ensino de leitura permitiram superar tradições mecanicistas do processo que focavam a decodificação de letras em sons Silva (1999); Koch (2003). Posteriormente, passou-se a valorizar a cognição dos leitores Kleiman (1995); Conde (2002). Atualmente, os atuais paradigmas levam em consideração as novas necessidades

sociais dos leitores e o caráter lexical, gramatical, discursivo, histórico, contextual, multimodal etc. dos textos, ademais veem a leitura como fenômeno social e dialógico Freire (1988; 2005); Kleiman (1995); Allan e Freebody (1997); Menezes de Souza (2011); van Dijk (2005; 2009); Cassany (2006; 2010); Costa (2012).

Apesar dessa evolução, ainda enfrentamos dificuldades para explorar melhores formas de desenvolvimento das habilidades leitoras, em salas de aula, no Brasil, principalmente no que tange ao fomento do Letramento Crítico. Sendo, então, essa a grande problemática que esta tese busca mitigar.

Urge, em vista disso, a necessidade de mitigação dos baixos índices de leitura dos brasileiros, em grande medida provenientes dessas dificuldades. Esses índices, em geral, são avaliados por exames que aferem, dentre outras competências, o letramento em leitura, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o *Programme for International Student Assessment* (PISA). A modo de exemplo, nesse último, os alunos brasileiros, em 2018, ocuparam a 57ª posição entre os 79 países avaliados, média de 413 pontos, apresentando fracos resultados em leitura, inclusive se comparados a outros países em desenvolvimento, como Chile (444 pontos), Uruguai (426 pontos), Costa Rica (426 pontos) e México (420 pontos) (OCDE, 2018).

Ainda que o PISA seja elaborado para avaliar a competência leitora em língua materna, podemos inferir que os resultados podem se refletir na leitura em língua estrangeira, visto que ele propõe avaliar “a escala de letramento em leitura” divididos em “sete níveis de proficiência”

(BRASIL, 2016, p.4) compostos por habilidades que perpassam aspectos linguísticos, textuais e discursivos, cujas características são comuns à compreensão de qualquer texto em diferentes idiomas.

Tais habilidades também são observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em sua seção sobre “Competências e Habilidades” (BRASIL, 1999, p. 14) e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em sua seção “habilidades, competências, e meios para alcançá-las” (BRASIL, 2006, p. 151). Ademais, podemos encontrar reflexões sobre ela em Solé (1998); Barton

e Hamilton (2004); Cassany (2004), dentre outros, que condizem com as habilidades avaliadas no PISA.

A seguir, sintetizo as habilidades avaliadas nos PISA de 2008 e 2015, em suas versões para a leitura em língua portuguesa no Brasil (PISA, 2015) e, em sequência, em língua espanhola na Espanha (PISA, 2008), para que possamos ter um panorama das similaridades às quais me refiro e que servem para sustentar os pontos de vista recém mencionados:

1. Elaborar múltiplas **inferências**;
 2. Demonstrar compreensão detalhada de um ou mais textos e integrando informações;
 3. Levantamento de hipóteses com base em conhecimento especializado, perceber **múltiplas perspectivas** externas aos textos;
 4. **Inferir** informações relevantes para a coerência global;
 5. Aprender a lidar com contextos ou conteúdos não familiares;
 6. Interpretar o texto como um todo, utilizando conhecimentos públicos ou formais para **analisar criticamente** o conteúdo;
 7. Identificar a ideia principal de um texto, considerando as diferentes características textuais;
 8. Localização de um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de **ser inferidos** ou satisfazer diversas condições;
 9. Localização de um ou mais fragmentos independentes cujas informações são dadas de forma explícita e evidente e exijam correlações simples entre a informação do texto e o conhecimento do leitor;
 10. Reconhecimento de estruturas sintáticas simples cujo contexto e tipo de textos sejam conhecidos.
- (BRASIL, 2016 – adaptado – grifo meu.).

1. Comparación y contraste de información, la **capacidad para hacer inferencias**, y la identificación y listado de pruebas;
2. **Elaborar inferencias** sobre la intención del autor y que señale en qué se basa para inferir dicha intención;
3. Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información del texto;

4. **Inferir** qué información del texto es relevante para la tarea;
 5. Manejar información en conflicto;
 6. **Valorar de manera crítica o formular hipótesis** haciendo uso de conocimientos especializados;
 7. Manejar conceptos contrarios a las **expectativas** y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados;
 8. Utilizar un **nivel elevado de inferencia** basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual;
 9. Utilizar conocimientos públicos o formales para **formular hipótesis**;
 10. **Analizar de manera crítica un texto**;
 11. Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios;
 12. Manejar información importante en conflicto; realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto;
 13. Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios; identificar la idea principal del texto;
 14. Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto;
 15. Reconocer la intención del autor de un texto sobre un tema habitual; realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
- (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2008 – adaptado – grifo meu.)³.

Não considero os processos de aprendizagem de língua materna os mesmos para línguas estrangeiras, porque envolvem procedimentos, capacidades e habilidades distintas. O que busco é ponderar acerca de um conjunto delas, congruentes para a compreensão leitora, independentemente do idioma no qual se leia um texto, desde níveis mais simples até aqueles mais complexos, esses relacionados ao alcance do LC. O que aponta para a possibilidade de extensão das premissas aqui defendidas e dos

³ A utilização do documento voltado para a avaliação de alunos espanhóis foi feita em vista da

percursos didáticos propostos, em capítulo específico, ao ensino de outros idiomas.

Quanto aos sete níveis de leitura avaliados, cabe destacar os seguintes: **abaixo de 1b** (cujas habilidades não são especificadas), **1b** e **1a**, os quais requerem habilidades mais instrumentais e elementares, como localização e correlação de informações simples e explícitas. Segundo o documento:

Nesse nível [1b], as tarefas requerem que o leitor localize um único fragmento de **informação explícita** em uma **posição evidente** em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos – por exemplo, uma narrativa ou uma lista simples [...]. (PISA, 2015, p. 102, grifo meu.).

Nesse nível [1a], as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com **informação explícita**, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a **informação no texto e um conhecimento do cotidiano**. Normalmente, a **informação exigida no texto é evidente** e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (PISA, 2015, p. 102, grifo meu.).

Dos alunos brasileiros avaliados, 50% teve desempenho enquadrado nesses níveis, ou seja, conseguem apenas elaborar uma leitura que implique a localização de informações explícitas de um texto ou, em algumas das avaliações, nem mesmo isso. Esses dados demonstram que, no ensino brasileiro, pode haver foco no código, na busca de informações explícitas, no apagamento dos conhecimentos prévios dos alunos, em detrimento da exploração da capacidade inferencial dos alunos e do desenvolvimento do LC.

No outro extremo, nos níveis mais elevados (5 e 6), nossos alunos apresentam resultados baixos e reforçam o déficit da capacidade de leitura crítica dos estudantes brasileiros. É importante destacar que existem, no Brasil, diversos fatores relacionados ao mau desempenho dos estudantes, não apenas em leitura, tais como falta de estrutura de trabalho mínima para os professores, baixos salários, cortes de investimentos governamentais, alunos sem motivação e/ou condições mínimas sociais para o

disponibilização e do fácil acesso do documento em site oficial governamental.

desenvolvimento intelectual etc. Embora eu os considere de extrema importância, não serão discutidos nesta tese.

Vejamos o que dizem esses níveis:

Nesse nível [5], tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize informações profundamente integradas, **inferindo** sobre quais informações no texto são relevantes. Tarefas de **refletir** pedem **avaliação crítica** ou levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. (PISA, 2015, p. 101 – grifo meu.).

Nesse nível [6], as tarefas normalmente requerem que o leitor **faça múltiplas inferências**, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, e que demonstre a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, podendo envolver a integração de informações de mais de um texto. (PISA, 2015, p. 101 – grifo meu.).

Apenas 1,41% dos estudantes brasileiros apresentaram tais habilidades, é um número muito abaixo do desejável e necessita uma ampla análise e reflexão dos fatores que levam a esse quantificador, além de propostas que ofereçam insumos para auxiliar na melhoria desses números. Ao observar os níveis recém citados, seja em português ou em espanhol, vemos que as inferências e a capacidade crítica são tratadas de maneira conjunta e ocupam lugar de destaque para o alcance dos níveis mais elevados de leitura, ou do LC, para os efeitos desta pesquisa.

A exposição de dados e das habilidades avaliadas nos PISA está aqui sendo feita para apontar para a importância em haver mais pesquisas sobre a leitura que tenham como referência a busca por habilidades que permitam caminhar em direção ao desenvolvimento do LC e que explorem a capacidade inferencial de forma ostensiva e orientada, permitindo aos alunos extrapolar os limites da materialidade textual, algo buscado com as tarefas críticas propostas no trabalho em tela.

Esta tese, então, vem à luz para aportar contribuições para contextos que demandam práticas de letramento crítico que visem a dar voz aos excluídos, aos invisibilizados, que permita a atores sociais que normalmente são fragilizados a lutar por mudanças sociais. Justifica-se também este estudo, visto os poucos estudos, no Brasil, cujo foco seja transformar as práticas leitoras em espaços de análises críticas

discursivas, o que se dá com a contribuição das inferências e, conseqüentemente, permitindo alcançar o letramento crítico. Em vista disso, são necessárias propostas que contribuam para que os professores elaborem atividades de leitura que explorem os textos com o fim de atender às necessidades do mundo contemporâneo, formando leitores proativos e conscientes de seu lugar social.

Isso dito, o objetivo principal desta tese é oferecer subsídios para que os professores possam fomentar o Letramento Crítico em suas atividades de leitura, demonstrando que isso se dá com a articulação de premissas da Pedagogia Crítica e da Análise Crítica do Discurso, e com a ostensiva exploração da capacidade inferencial dos alunos. Com o fim de alcançar esse objetivo maior, outros específicos foram traçados, ao longo da tese: a) fazer um levantamento de dados diretamente com professores de espanhol, com o fim de conhecer melhor o público para o qual esta pesquisa se volta, identificando e refletindo sobre suas perspectivas, quanto a: inferências, letramento crítico, estratégias de leitura e produção de atividades de leitura, com o fim de poder contribuir com as demandas suscitadas pelo participantes; b) organizar de maneira didática, não simplista, os princípios da PC, ADC, e do LC, para que se faça acessível para a elaboração de atividades de leitura sob suas premissas; c) oferecer insumos para contribuir à ostensiva exploração da capacidade inferencial dos alunos; d) fornecer insumos para que as aulas de leitura se tornem análises críticas dos discursos que perpassam os textos; e) refletir sobre a importância de um trabalho de leitura baseado com esse enfoque, expondo possíveis caminhos para a execução prática das premissas teóricas acionadas nesta tese; e f) construir referências teórico-práticas para que professores possam elaborar atividades com foco na Tarefas Críticas propostas nesta tese.

No que concerne à organização, concebo este trabalho como um amplo percurso investigativo, cuja leitura de cada seção abre caminho para a compreensão da seguinte. Além destas **Primeiras Reflexões**, a tese está composta por outros seis capítulos, a saber: o **Percurso teórico: caminhos para o letramento crítico**, no qual aponto o marco teórico e crítico desta tese, discorrendo sobre a Pedagogia Crítica, a Análise de Discurso Crítica e o Letramento Crítico.

A seguir, discorro sobre **As inferências: a ponte entre conhecimentos de mundo e informações implícitas nos textos** e apresento **As tarefas críticas: caminhos para aproveitar os momentos críticos**. Nesses capítulos, reflito sobre a emergência desses campos do saber e procuro embasar a construção dos percursos didáticos, propostos no capítulo 5, apontando que há muito trabalho a ser feito para o desenvolvimento da criticidade, em salas de aula.

Intitulado **Percurso metodológico**, o capítulo 4, visa a contextualizar os fundamentos metodológicos que guiaram a execução desta tese. Nele discorro sobre as três fases principais nas quais esta tese se dividiu, a primeira compreende o levantamento bibliográfico, a segunda corresponde à coleta e análise de dados e a terceira consiste na elaboração e análise de exemplos.

As reflexões suscitadas a partir do levantamento bibliográfico e dos dados fornecidos pelos professores são de grande importância para esta pesquisa, uma vez que dão suporte para a penúltima etapa desta pesquisa, chamada **Propostas de percursos didáticos**, cujo objetivo é apresentar exemplos práticos reflexivos, elaborados sob as premissas das bases teóricas acionadas. Apresento, para tanto, duas propostas, para trabalhar com charge e anúncio publicitário, nas quais aponto algumas possibilidades para explorar a ampla gama de dimensões que compõem um texto e que devem ser observadas, em sala de aula, para o alcance do LC.

Este capítulo é seguido pelas **Reflexões Finais** no qual apresento as últimas ponderações sobre a pesquisa, sobre as lacunas e sobre as perspectivas para estudos futuros, discuto outras questões que podem ser respondidas em estudos futuros que complementem este e reflito sobre impressões deixadas após seu desenvolvimento.

PERCURSO TEÓRICO: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta seção, apresento a fundamentação teórica da pesquisa. Defendo que as premissas da Pedagogia Crítica (PC), da Análise de Discurso Crítica (ADC) e a capacidade inferencial, sejam exploradas de forma inter-relacionada, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do Letramento Crítico (LC).

Os dois primeiros campos do saber são bases do que compreendo como LC e a

terceiro é um processo cognitivo que possibilita aos leitores acionar conhecimentos socioculturais, presentes nas memórias de curto e longo prazo, para modificar e/ou construir novas informações. Assim, os capítulos que seguem discorrem, primeiramente, sobre a PC, passando pela ADC e chegando ao Letramento Crítico. A seguir, apresento o capítulo dedicado às inferências para demonstrar como podem ancorar as significações construídas com base nos campos supracitados.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO: EDUCAR É UM ATO POLÍTICO.

Esta seção se dedica a compreender os pressupostos da PC desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire, ao longo de sua vasta obra, e que perfazem o LC, tanto é que são citados em quase todas as pesquisas que se dedicam ao LC e à criticidade. O reconhecimento da importância das reflexões de Freire está presente, dentre outros autores, em Cassany (2006, 2010), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Luke (2002) quando afirmam que foi em Freire que os princípios da criticidade se mesclaram de maneira definitiva com a educação. Portanto, compreender Freire é iniciar o caminho para entender e defender o LC.

A partir de seu fazer docente, o educador elaborou reflexões sobre a necessidade de a educação desenvolver saberes a partir do mundo dos educandos que tivessem o fim de possibilitar um aprendizado voltado “para a decisão, responsabilidade social e política” (FREIRE, 1999, p. 88). O autor propõe que o ensino deve possibilitar às pessoas oportunidades para compreender o mundo em que vivem e perceber as problemáticas que o perpassam, promovendo discussões que levem a mudanças estruturais na sociedade.

Paulo Freire, em *Educação Como Prática da Liberdade* (1999), afirma que o Brasil, que vivera período de ditadura militar, urgia por uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua **problemática**. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, **consciente** deles, ganhasse a força e a coragem de **lutar**, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em **diálogo** constante com o outro. Que o predispuisse a constantes **revisões**. À **análise**

crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (1999, p. 90 – grifo meu.).

Esse excerto apresenta um panorama dos objetivos do educador em sua obra, e para responder à necessidade referida, é imprescindível compreender que os homens são seres construídos através das relações com o outro e com o seu meio, algo que o sistema de ensino não pode apagar ou silenciar, dessa maneira, para empreender reflexões sobre problemáticas dos seres-humanos é fundamental considerar que o homem “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1999, p.39).

Ele assevera que esta é uma de tantas contribuições que os educadores podem dar à sociedade: a conscientização dos sujeitos sobre suas realidades, “uma educação crítica e criticizadora” (op. Cit., p. 85-6), uma educação com o fim de romper com a ingenuidade dos saberes mostrando a necessidade de elaborar a “leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 2018, p.9) que desenvolva a educação crítica e libertadora, “ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 1999, p. 86), aqui podemos observar um princípio importante para o LC. Quando desenvolvida a partir das propostas de Freire, a educação se torna, em consequência, mais democrática, pois permite que as pessoas participem proativamente das atividades de suas comunidades “ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. [...] este é o saber democrático” (FREIRE, 1999, p. 92). Essa educação leva o homem a exercer novos papéis frente aos problemas de seus contextos sociais, em vez da aceitação ingênua e acrítica.

Assim, quanto mais conscientes das circunstâncias de seu tempo, mais democráticos, políticos, críticos e proativos serão os indivíduos, logo, mais ansia por mudanças e direitos iguais terão, em vista disso a leitura crítica, opositora à ingênua, se mostra imprescindível para nossos tempos.

A busca pelo ensino democrático, libertador, transformador demanda, segundo palavras do autor, a superação da educação tecnicista e mecanicista que se funda na concepção de que o educador é o detentor do conhecimento, que conduz os educandos

ao aprendizado a partir da memorização de informações: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos” (FREIRE, 1988, p. 38), esta concepção compreende os alunos como receptáculos vazios que devem ser preenchidos pelos professores, dessa forma

quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1988, p. 37).

Essa visão, denominada educação bancária, transforma a sala de aula em um espaço de transmissão de conteúdos, de memorização, de prescrição, de aceitação ingênua do mundo como nos é dado, e nos provoca o seguinte questionamento:

como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cnicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. (FREIRE, 2011, p. 45).

Ela oculta o fato de que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1988, p. 34). A educação bancária não permite o diálogo entre educador-educando, impede o companheirismo e aprofunda o distanciamento entre estes atores sociais, uma vez que “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (op. Cit., p. 38). Ademais, ela abre margem para que os educandos sejam vistos como organizadores dos arquivos recebidos, como “gaveteiros” ou “coleccionadores de conteúdos” de “palavras esvaziadas de realidade”.

Essa educação, de caráter positivista, se vale do mito da meritocracia dos homens, silencia os oprimidos, as classes sem poder, apaga e silencia o mundo extramuro e o que o aprendiz traz para a escola, o que leva “[...]à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (FREIRE, 1988, p. 96).

A superação dessa educação era necessária nos tempos de Paulo Freire e segue sendo em nossos tempos. O rompimento definitivo com essa concepção, que infelizmente ainda não conseguimos fazer, se dá em prol de um ensino que está a serviço da libertação e não mais da opressão, do compartilhamento de conhecimentos em sala de aula e não mais da simples transmissão, essa é mais uma das bandeiras levantadas pelo LC.

A educação para a libertação, conscientizadora, transformadora e crítica visa a tornar os sujeitos mais autônomos através da politicidade nas práticas educativas e do entendimento da educação como um processo não-neutro, perpassado por conflitos sociais, históricos e políticos (FREIRE e MACEDO, 1994 [1987]; FREIRE 1988). Mostrando aos indivíduos que a educação se forja “com ele e não para ele” (FREIRE, 1988, p. 21), visando a recuperar a humanização dos homens “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante” (FREIRE, 1988, p. 49).

Educar para libertar deve promover o engajamento necessário à libertação de si e do outro, à transformação das realidades, trazer à luz a obrigação ética de conscientizar os homens enquanto produtores de suas histórias. Por conseguinte, se torna tarefa ética dos sujeitos transformar as situações opressoras nas quais se encontram e o LC busca isso através de novas posturas frente à leitura do mundo e da palavra. Freire reitera que

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (1988, p. 46).

Esta é justamente a Pedagogia do Oprimido que “no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1988, p.25). A educação como prática da liberdade é conscientizadora sobre o nosso papel na história e em nossa sociedade, o que implicaria o reconhecimento do “eu” para, então, interagir com o “outro”, já que é a partir do conhecimento de nossas realidades que podemos perceber as alheias. o que também contribui para um ambiente minimamente democrático e compartilhado ou, no mínimo, mais empático.

É a partir da conscientização dos oprimidos sobre as relações de opressão na qual estão inseridos, que os homens “se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor” (FREIRE, 1988, p.33). Como destaca Menezes de Souza (2011, p. 2)

Isso faz parte do desenvolvimento do processo político de reflexão crítica que Freire definiu como **conscientização** – um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção

do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação. (grifo meu).

Ela também possibilita aos homens se inserir no processo histórico enquanto sujeitos ativos, nos permitindo a auto percepção de nossa ingenuidade para nos tornarmos críticos. Este processo implica

educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 1988, p.36).

A “conscientização” (FREIRE e MACEDO, 1987; FREIRE, 1988) envolve a valorização do contexto dos estudantes, não se pode construí-la sem o desvelamento das realidades e a sua compreensão enquanto conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, “tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização” (FREIRE, 1997, p. 47), ele também depende do papel de professores “progressistas” (FREIRE, 1997, p. 37) críticos engajados em lutas e atuando como conscientizadores acerca das relações de poder vigentes, com responsabilidade ética, social e política, que não aceitem “nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável” (FREIRE, 2001, p. 46).

Professores progressistas devem se dotar de qualidades indispensáveis para o

melhor desempenho de seus educandos, o que Paulo Freire aponta como a humildade que implica o respeito a si próprios e aos outros e o reconhecimento de que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (op. Cit., p. 37); A amorosidade que dá significado ao trabalho e implica amor à luta por mudanças, esse amor deve ser “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (op. Cit., p.38); A tolerância que implica a experiência democrática *per se*, “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo” (op. Cit., p. 39).

Essas qualidades tornam professores e educandos em sujeitos transformadores de suas realidades, conscientes dos conflitos em que vivem, “o conflito é a parteira da consciência” (FREIRE, 1988) e da politicidade do mundo. Ademais, permitem a conscientização sobre a ação dialógica na qual os sujeitos se encontram para a transformação do mundo colaborativamente, quanto a esse ensino dialógico, que se executa em “um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 1988, p.17) visa a união dos oprimidos entre si com o fim da libertação, o ensino antidialógico se vale da imposição indispensável ao ato dominador, esses também são pressupostos subjacentes ao LC.

Conforme Scocuglia:

este tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo (2019, p. 41).

O entendimento dialógico leva ao saber crítico, pois transforma as salas de aula e, em especial, as atividades de leitura, em espaços de reflexão, que levam em consideração os contextos imediatos de estudantes e professores, desvelando os conflitos de nosso tempo, considera o *continuum* educação-política/política-educação, não podendo esses eixos serem separados e permitem a formação de indivíduos reflexivos, participativos, autônomos, capazes de atuar ativamente para a mudança social, através da aproximação crítica com suas realidades. O desenvolvimento do

Letramento Crítico pode ser “o método ativo” defendido por Scocuglia.

Ademais, inseridos nesse processo, “homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da *raison d’être* das coisas e dos fatos” (FREIRE, 2018, p. 112):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1988, p. 44).

Freire (2001) aponta que a reflexão sobre a política e a educação é necessária, uma vez que a vida dos indivíduos está perpassada por atos políticos, logo, essa consciência leva mulheres e homens a engendrar-se em lutas para mitigar as injustiças sociais e a escola tem a obrigação ética de conscientizar os educandos sobre os atos políticos que as produzem.

Segundo o autor

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. (FREIRE, 2001, p. 21).

O protagonismo que se espera da escola na conscientização sobre as lutas sociais faz cair por terra o “mito da neutralidade da educação” (FREIRE, 1989, p.15), visto que é impossível, como insistem movimentos conservadores, que ela seja descomprometida ou alheia à política e à luta de classes. Do mesmo modo, o LC também se dedica a negar a neutralidade de leituras e interpretações.

Em vista disso, a escola deve assumir a postura ética, democrática e crítica a favor dos oprimidos, os educadores devem ser conscientes da politicidade de suas

práticas, isso está no cerne da prática escolar que se pretende crítica. Sob o viés crítico, negar a politicidade da educação é impossível, da mesma maneira que negar que os atos políticos educam (FREIRE, 1989).

No entanto, o que vemos é que a escola é utilizada para perpetuar as ideologias das classes dominantes, como um aparelho ideológico do estado, servindo aos interesses dos que tem o poder e impedindo qualquer que seja o progresso que diminua, por mínimos que sejam, seus privilégios

para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades. Nunca tivemos um caso desses na história e não acredito que venham a dar o exemplo neste século. (FREIRE e SHOR, 1986, p.29).

É por isso que o pensamento crítico deve se incorporar à vida cotidiana da escola, através da educação libertadora que não se valha de meras técnicas. Freire e Shor (1986) apontam que os diálogos críticos sobre um texto ou um momento da sociedade permitem que educadores e educandos vejam as razões pelas quais determinado contexto é como é “exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela” (p.27).

As críticas geradas em sala de aula, então, transpassariam os muros da escola e poderiam se tornar ações críticas na e à sociedade. O pensamento crítico não aceita o *status quo*, ele incentiva o educando a desvelar a manipulação e a desconstruir os “mitos da sociedade [...] nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção” (FREIRE e SHOR, 1985, p.104). Em tempos atuais, desconstruir mitos é urgente em nossa sociedade.

Desta forma, retomo o que Freire chama de “aprender a leitura do mundo – leitura da palavra”, que é nuclear para a leitura crítica dos textos, pois demanda o reconhecimento de uma gama inumerável de conhecimentos sobre o mundo, a forma como os leitores se relacionam com eles e os acionam, deixando de ler ingenuamente e elaborando formas críticas de compreensão, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”

(FREIRE, 1989, p.9).

Temos ciência de que esse processo não se dá entre uma aula e outra, ou entre uma série escolar e outra, não pode ser dado, nem esperar que todos os leitores o façam de maneira universal, ao contrário “a leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo” (FREIRE, 2001, p. 268), processo esse que é lento, desafiador, contínuo e diferente em cada um de nós. As atitudes críticas que derivam das leituras críticas dos textos devem ser levadas para o mundo pelos educandos e esses devem ter a consciência de

- a) Que assume o papel de sujeito deste ato;
- b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo;
- c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude;
- d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor;
- e) Que o ato de estudar demanda humildade.
(FREIRE, 1981, p. 9).

Os trabalhos de Paulo Freire influenciam e fazem parte de inúmeros trabalhos em todo o mundo, principalmente aqueles que se inserem em perspectivas críticas de conhecimento, é o caso do estudo de Brahim (2007), que visa a discorrer sobre as relações entre a Pedagogia Crítica, o Letramento Crítico e a Leitura Crítica. A autora destaca que o trabalho de Freire explicita a necessidade de pedagogias com abordagens socioculturais e sócio-políticas que lancem luz sobre as questões sociais e as relações econômicas e culturais que as compõem, principalmente, as novas relações de poder surgidas nas sociedades globalizadas. Tais pedagogias são capazes de promover práticas críticas no sentido de auxiliar os indivíduos a se tornarem autônomos e interpretarem as ideologias ocultadas nos discursos que perpassam a sociedade como um todo. Além disso, como assevera Breunig (2008), é com base nos trabalhos de Freire que podemos promover ou buscar contribuir para a insurgência de vozes silenciadas de camadas

sociais minorizadas (mulheres, negros, indígenas, pobres, favelados, LGBTQIA+ etc.) que, conseqüentemente, alcançariam as vozes dos opressores com o objetivo de construir a conscientização social igualitária ou, no mínimo, menos injusta. Behrman destaca que a Pedagogia Crítica é uma vertente que traz como pressupostos essas questões que

promovem práticas que incluem a identificação de múltiplas vozes em textos, discursos culturais dominantes, múltiplas leituras de textos e o reconhecimento de fontes de autoridade que utilizam os textos para promover seus discursos dominantes. (2011, p. 481)

Para Hopkins-Gillispie (2011, p.5), “a pedagogia crítica tende a adotar uma abordagem teórica e política para a educação, concentrando-se nas necessidades e na autonomia de cada aluno e enfatizando a importância do pensamento crítico” que reforça o caráter emancipador preconizado por Freire em sua obra, pois ele nos conduz a preocupações sobre o desenvolver de práticas que visem a fornecer aos estudantes meios para resistir à opressão, melhorar suas vidas e fortalecer o processo democrático para todos, assegurando assim a possibilidade de mudança social progressiva e justiça social.

Para a autora, a obra do brasileiro fornece aos educadores progressistas instrumentais para mudar a face da educação, democratizando as relações de poder aluno-professor para uma forma mais emancipatória, “menos ingênua” (FREIRE, 1988), que respeite as singularidades e multiculturalidades, sem imposição de conhecimentos ou propagação de relações verticalizadas.

No entanto, ainda que a obra de Freire forneça essa base progressista, isso não se dá de maneira natural ou apenas com a denominação de progressista de um professor. Freire (2001) destaca que os educadores que se vejam nesse espectro devem, de fato, assumir essa postura, o que implica negar a “neutralidade” escolar ou de suas práticas, devem estar conscientes de que também fazem parte da luta de classes e que estão inseridos em relações de poder que são anteriores à sala de aula.

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de

classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. Ou a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem prático e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 26-7).

Luke (2002) indica que, à luz do trabalho de Freire, bons legados foram deixados a partir do desenvolvimento de projetos educacionais sob suas bases, como as críticas às políticas econômicas e o engajamento em causas sociais como a luta contra a repressão sexual, silenciamentos de vozes minorizadas, lutas feministas, luta por distribuição de terras, lutas contra propagandas ideológicas, contra a marginalização e silenciamentos de toda sorte. Assim, é importante que professores que desejem se dedicar a uma educação que se pretenda crítica considerem as premissas da PC, as reflexões de Paulo Freire e as obras com as quais seus estudos contribuem.

Sobre as bases da Pedagogia Crítica de Freire, Pennycook (1994) apresenta os objetivos que devem ser buscados em projetos de ensino que visem a se desenvolver a partir dos trabalhos do educador brasileiro. Tais objetivos servem de base para as reflexões propostas pelo LC e podem ser vistos como um panorama geral sobre o trabalho de Freire, no entanto, não dispensam, de forma alguma, uma leitura cuidadosa de sua obra.

Pennycook (1994) baseia-se na leitura que Giroux (1991) faz da obra de Paulo Freire para indicar os seguintes procedimentos necessários à PC:

1. discutir as maneiras pelas quais a educação produz não apenas conhecimento, mas também assuntos políticos;
2. entender a ética como central para a educação;
3. entender as diferenças, tanto em termos de como as identidades dos alunos e professores são formadas, como as diferenças entre os grupos são mantidas;
4. negar a noção de conhecimento curricular como um texto sagrado em favor da compreensão de

diferentes tipos de culturas e conhecimentos presentes nas escolas;

5. buscar não apenas criticar formas de conhecimento, mas também trabalhar para a criação de novas formas;

6. reformular qualquer conceito de razão que faça reivindicações particulares sobre a verdade, particularmente as reivindicações universalistas da Razão do Iluminismo;

7. incluir não apenas uma linguagem crítica, mas também uma visão de um mundo melhor pelo qual vale a pena lutar;

8. fazer com que os professores se vejam como, na frase de Giroux, “intelectuais transformadores”;

9. adotar a noção de “voz” que enfatiza a natureza política dos assuntos e buscar maneiras pelas quais os alunos possam alcançar vozes que não foquem no individual, mas, sim, fomentar explorações críticas sobre as vozes presentes nos temas. (PENNYCOOK, 1994, pp. 298-9 traduzido por mim)⁴.

Finalizo este capítulo, apontando cinco proposições retiradas de *Pedagogia da Autonomia* (2002), que sintetizam e retomam o que foi apresentado sobre a PC e se mostram úteis para a minha pesquisa e dão suporte para os objetivos buscados em práticas pedagógicas baseadas nos estudos de Freire, em consequência, para o LC. A primeira delas consiste em reconhecer que 1) **“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”** (FREIRE, 2002, p.31), o autor ratifica que os professores e a Escola têm o dever de respeitar os saberes socialmente construídos trazidos pelos aprendizes para o ambiente escolar e fazê-lo permite abrir as portas de um ambiente multicultural e

⁴ No original: First, he discusses the ways in which education produces not only knowledge but also political subjects; citizens might act in different social, cultural and political ways. Second, ethics needs to be understood as central to education; Third, we need to understand differences both in terms of how student and teacher identities are formed and how differences between groups are maintained. Fourth, Giroux points to the importance of opposing the notion of curriculum knowledge as a sacred text in favor of a understanding of how different types of culture and knowledge are given precedence in schools. Fifth, critical pedagogy should seek not only to critique forms of knowledge but also to work towards the creation of new forms. Sixth, any concept of reason that makes particular claims on truth, particularly the universalist claims of Enlightenment Reason, needs to be reformulated. Seventh, a critical pedagogy must include not only a language of critique but also a vision of a better world for which it is Worth struggling. Eighth, teachers need to see themselves as, in Giroux's phrase, 'transformative intellectuals'. Finally, critical pedagogy works with a notion of 'voice' that emphasizes the political nature of the subject and searches for ways in which students can come to voice that are not so much celebrations of individual

significativo nas salas de aula construído por diversas vozes.

Em segundo lugar, devemos saber que 2) **“Ensinar exige criticidade”** (FREIRE, 2002, p.32) a partir do que se defende nesta tese, esse é o divisor de águas entre uma “prática tradicional” de ensino e uma “prática crítica”, o autor sustenta que deve haver a superação da curiosidade ingênua baseada nos saberes “metodicamente rigorosos” a partir da qual essa curiosidade vai tornando-se crítica, inquieta, insatisfeita, indócil, indagadora e busca desvelar algo, é a partir deste momento que começamos a questionar as realidades naturalizadas, dando foco à reflexão instigadora e impassível.

Diretamente relacionado à proposição anterior, o professor nos chama a atenção para o reconhecimento de que 3) **“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”** (FREIRE, 2002, p.39). Isso se funda em não excluir o mundo fora da sala de aula e em não colocar o professor como o centro do conhecimento, quanto mais analisamos nossas posições, mais nos tornamos capazes de promover a superação da curiosidade ingênua em direção à curiosidade crítica, mas isso depende de que nos questionemos e nos engendremos numa constante reflexão das práticas, além de não ter medo de errar.

A próxima proposição é consequência da anterior. Ao afirmar que 4) **“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”** (FREIRE, 2002, p.58), o autor nos insta a respeitar o mundo trazido para o contexto de ensino e saber utilizá-lo de forma útil para o aprendizado. Assim, o professor expressa sua autoridade não por ordens, mas pela conscientização do aluno acerca de sua autonomia.

Por fim, as proposições destacadas, sob o ponto de vista da tese em tela, passam pela base da obra de Freire que seria o entendimento de que 5) **“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”** (FREIRE, 2002, p.96). No Brasil, o ensino formal ainda é visto como transmissão de conteúdos com a finalidade de preparar para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Em geral, não se vê que o ensino é a ferramenta do Estado mais eficaz para a reprodução de ideologia das classes dominantes e de manutenção de privilégios.

Esta seção se dedicou a refletir sobre a importância da PC para a superação da

narration as They are critical explorations of how we are speaking subjects.

chamada educação bancária e a aceitação ingênua do mundo. Pôde-se refletir sobre o caráter emancipador das práticas de leitura em sala de aula que passam a contribuir para que os estudantes se percebam enquanto protagonistas de suas interpretações, se conscientizando sobre suas realidades e as problemáticas que a perpassam. A PC permite que os professores fomentem o diálogo, a análise crítica das realidades, a não ingenuidade frente aos textos, lutas por igualdade e, podem levar a mudanças reais na sociedade. Na seção seguinte, trataremos da ADC que, como veremos, se inspira em muitas das premissas da PC para a execução de suas análises.

A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: TODO TEXTO É SOCIAL E IDEOLOGICAMENTE MOLDADO.

A ADC é o segundo campo teórico que fundamenta a concepção de LC assumida nesta pesquisa. A abordagem deste campo do saber, apresentada nesta tese, transita entre os pressupostos de Fairclough (com base na Perspectiva dialético-relacional) e de van Dijk (com base na Teoria Sociocognitiva), esses dois autores se complementam, visto que van Dijk, ao se referir à perspectiva de Fairclough, aponta uma lacuna, pois considera que qualquer estudo que ignore a interface cognitiva incorre no erro de especular, de maneira vaga, sobre as estruturas sociais que afetam os discursos e vice-versa (van DIJK, 2003).

Em vista disso, não adoto uma vertente em detrimento da outra, mas sim as utilizo de maneira conjunta, de acordo com os interesses de minha proposta de pesquisa. Por conseguinte, compreendo a ADC como um campo dotado de interfaces linguísticas, discursivas e cognitivas.

A ADC (FAIRCLOUGH, 1989; 1995; 2001; 2010; MAGALHÃES, 2001; van DIJK, 1997; 1999; 2003; 2005; 2009;) se configura como uma orientação investigativa acerca dos discursos com foco em desvelar o abuso de poder, as desigualdades e as injustiças praticados e reproduzidos através de textos escritos e orais, verbais ou não verbais, inseridos em contextos sociais e políticos.

Fairclough (2001; 2010) refere-se a ela como um conjunto de orientações de pesquisa científico-sociais que podem e devem servir como recursos para lutas sociais e

que pressupõem um agrupamento variado de abordagens para a análise social de discursos. Segundo o autor, a ADC “implica trabalhar de uma forma ‘transdisciplinar’ através do diálogo com outras disciplinas e teorias que abordam os processos contemporâneos de mudança social”⁵.

Esse campo do saber se desenvolveu como proposta de uma “teoria social do discurso, visando à análise da mudança discursiva em seu contexto sócio-histórico” (MAGALHÃES, 2001, p. 17), que se mostrava necessária devido à falta, nos estudos da linguagem analíticos tradicionais, de reflexões adequadas sobre a natureza social da linguagem e seu papel na reprodução de relações de poder e domínio. Isto posto, ela surge pelo desejo e com o objetivo de investigar a linguagem como um construto socialmente constituído e que constitui o social e não apenas como estrutura normativa e estática. A ADC entende a linguagem enquanto performada pelos sujeitos no interior das práticas sociais, as quais são perpassadas por relações de poder. Logo, entendê-la sob esse viés implica a aceitação de diversos discursos coexistentes, sejam os que circulam imediatamente e/ou anteriores ao contexto que podem se mesclar para a construção de outros discursos.

No que se refere ao Discurso, para a ADC, é um modo de ação socialmente e historicamente situado em relação a várias instâncias sociais e a seus contextos imediatos, compreendendo esses últimos como o contexto nos quais estão inseridos os sujeitos e em que ocorrem as interações e eventos discursivos. Em Fairclough (2001, p. 34), encontramos que os discursos são “modos de significar áreas da experiência, a partir de uma perspectiva particular (por ex.: discursos patriarcais versus feministas da sexualidade)”.

Para Magalhães, é justamente a consideração do discurso inerente ao “situacional, institucional e societal que interessa à ADC” (2001, p. 16). Ela reforça que para este campo

o discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de

⁵ No original: “entails working in a ‘transdisciplinary’ way through dialogue with other disciplines and theories which are addressing contemporary processes of social change” (2001, p. 1).

representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. (MAGALHÃES, 2001, p.17).

Ademais, sobre a importância da perspectiva de Fairclough, a autora destaca que, além da consideração dos contextos nos quais ocorrem os eventos discursivos, a visão da linguagem investida de poder e ideologias tem como contribuição direta a consideração de sua capacidade “de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social” (2001, p. 16).

Ampliando as reflexões sobre a ADC com base em Fairclough (1995), podemos considerá-la como um marco investigativo que se ocupa em explorar sistematicamente as relações de causalidade opacas entre “(a) práticas discursivas, eventos e textos e (b) estruturas, relações e processos sociais e culturais mais amplos” (op. Cit., p. 35). Essa abrangência se justifica a partir da concepção de que tais práticas, eventos e textos são ideologicamente moldados por relações e lutas de poder, por isso explorar a opacidade dos discursos é urgente nas sociedades modernas e a Escola, dentro de uma perspectiva crítica, deve ter o cuidado de não reproduzir as ideologias dominantes. A opacidade consiste nas relações entre o discurso, a ideologia, o poder e o domínio que não se mostram ao público de maneira explícita, pelo contrário, compõem os discursos de maneiras implícitas e sutis, são difíceis de perceber nas práticas sociais, para a pesquisa em tela, é no fenômeno da opacidade que reside o poder de atuar sobre o público constituindo-se muitas vezes em formas de manipulação e, por essa razão, as inferências se mostram como um construto importante, pois permitem que os leitores desvelem dimensões que estão ocultas no discurso.

A proposta de Fairclough, portanto, agrega aos estudos da linguagem uma interface sóciodiscursiva, sob a qual devemos considerar as análises inseridas em um quadro tridimensional. Neste quadro tridimensional de análises, reitera o autor (1995; 2001), cada evento discursivo possui três dimensões, sendo: a) **os textos** (orais ou escritos); nesta dimensão de análise são consideradas quatro categorias principais, segundo proposta de análise: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; b) **as práticas discursivas**, que envolvem a produção e a **interpretação dos textos**; nesta dimensão são consideradas, de acordo com Magalhães (2001, p. 25), “três categorias

principais as quais, no entanto, também envolvem traços textuais formais: a força dos enunciados, ou os tipos de atos de fala que eles constituem, a coerência e a intertextualidade dos textos; e c) as **práticas sociais**, dimensão em que são analisadas as práticas sociais nas quais os discursos estão circulando e as relações de poder engendradas através deles; investiga-se “se estas reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes (MAGALHÃES, 2001, p.25).

Magalhães atesta que o quadro tridimensional é integrador no sentido em que adiciona a análise das práticas sociais às tradicionais formas de Análise do Discurso que, ao seu turno, consideram apenas duas dimensões, os textos e os processos de interação (produção e recepção). Desta forma, o quadro torna-se importante para expressar a urgência de interpretações que não sejam feitas em duas dimensões, “texto e significado” (MAGALHÃES, 2001, p. 24), mas também incluam as práticas sociais em que estão inseridos. Para a autora, quando Fairclough sugere a noção de dar profundidade às análises, ele abre passo para que os analistas críticos do discurso possam se integrar a lutas sociais e, conseqüentemente, comprometer-se com as sociedades tocadas por relações de poder.

A ADC, portanto, sob este marco tridimensional de Fairclough (1995; 2001), diferencia-se de outros estudos sistemáticos ao relacionar dimensões diferentes aos componentes textuais, e apresenta-se, potencialmente, para ser mais um recurso de luta para aqueles engajados em

causas sociais e isso pode se dar através das análises das relações de poder subjacentes aos eventos discursivos. A ADC, assim, visa a produzir conhecimentos e ações comprometidas com práticas conscientizadoras que possam ser úteis para processos de mudanças políticas e sociais, e que apoiem, acima de tudo, a resistência contra o domínio social e as desigualdades.

De acordo com van Dijk (2003, p. 144), a ADC “não é um método, nem uma teoria que possa simplesmente ser aplicada a problemas sociais”, deve ser entendida como uma perspectiva crítica e autocrítica sobre problemáticas sociais que se evidenciam através dos discursos, além disso, e merece destaque, ela não pretende ser neutra, mas, sim, estar do lado dos que sofrem com as desigualdades ou ter

solidariedade com os oprimidos. Para o autor, diferentemente de outros saberes, a ADC não nega posicionamento ou advoga pela imparcialidade, pelo contrário, ela quer explicitamente definir-se em uma posição sociopolítica, ou seja, ela expressa seu viés político.

É crucial para o analista crítico do discurso ter ciência sobre seu papel na sociedade e sua responsabilidade de desvelar e atuar sobre as relações de poder simbólicas presentes nos discursos, conseqüentemente, a ADC cobra a responsabilidade de assumir posições explícitas de combates sociais e políticos (van DIJK, 2009). Este princípio é observado na PC, visto que na obra de Paulo Freire a autoconsciência e autorreflexão devem fazer parte da educação enquanto pesquisa contínua, logo os trabalhos que de pretendam críticos, como o presente, devem expor seus posicionamentos. Nas palavras de van Dijk,

Sempre que seja possível, se ocupará destas questões a partir de uma perspectiva que seja coerente com os interesses dos grupos dominados. Leva seriamente em consideração as experiências e as opiniões dos membros de tais grupos, e apoia sua luta contra a desigualdade.⁶ (VAN DIJK, 2003, p. 144).

Para o autor, os analistas críticos do discurso demonstram seus vieses nas análises e reitera que um saber enviesado não significa um mal saber, pelo contrário, “como bem sabem muitos estudiosos, em especial se são mulheres ou pertencem a alguma minoria, a pesquisa crítica não só deve ser boa, mas, sim da mais alta qualidade, se quer ser aceita”⁷ (van DIJK, 2003, p. 144). Desta forma, a ADC não se camufla na suposta neutralidade de estudos, pelo contrário ela atende aos interesses das classes dominadas e que sofrem com o abuso de poder. Através da adoção de linguagem acessível, não esotérica, nos termos de van Dijk (1999), que possa ser compartilhada com todos, a ADC deve dialogar com todas as esferas sociais, principalmente com as classes dominadas.

A ADC depende de uma sólida base linguística, uma sofisticada teorização sobre

⁶ No original: Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad.

⁷ No original: “como bien conocen muchos estudiosos, en especial si son mujeres o pertenecen a alguna minoría, la investigación crítica no sólo ha de ser buena, sino de la más alta calidad, si quiere ser aceptada”.

os contextos sociais e levar em consideração tanto a cognição pessoal como a social, ademais, os estudos críticos do discurso apresentam-se como amplamente transversais, compostos por diversas disciplinas que contribuem com suas próprias teorias, instrumentos e métodos de pesquisa. A ADC não possui um receituário analítico pronto para qualquer situação, pelo contrário, ela abre um amplo leque de perspectivas críticas que se aplicam para cada estudo de determinada situação social.

Por exemplo, um analista que se proponha a analisar o sexismo e os inúmeros preconceitos oculto na seguinte fala: “*quem quiser vir aqui fazer sexo com uma mulher, fique à vontade*”, proferida pelo atual presidente do Brasil, de extrema-direita, em 2020, dificilmente adotará as mesmas perspectivas se for analisar a fala de um defensor dos direitos humanos. Dessa forma, para van Dijk (2003, p. 147) é necessário “para cada estudo [...] recorrer à completa análise teórica de uma questão social, de forma que sejamos capazes de selecionar qual discurso e quais estruturas sociais analisaremos e relacionaremos”⁸.

Como já foi dito, van Dijk corrobora as premissas de Fairclough, no entanto, incorpora a interface cognitiva às análises. O autor destaca, sua grande contribuição para a ADC, ou “**Análise Sociocognitiva do Discurso**”, como outrora defendera (van DIJK, 2003, p. 146), consiste na adição da interface cognitiva às análises críticas, visto que para ele é impossível separar discurso, sociedade e cognição. Ademais, reitera que as abordagens da ADC não devem desconsiderar essa interface cognitiva, reforçando que “as práticas atuais no campo da análise do discurso, psicologia e ciências sociais nem sempre parecem refletir esta natureza obviamente integrada do discurso, cognição e sociedade”⁹ (VAN DIJK, 2009, p.73).

Em vista disso, propõe a triangulação “**Discurso-Cognição-Sociedade**” (op. Cit. p. 146). Segundo essa proposta, o discurso envolve a **linguagem** (uso linguístico, interação verbal e comunicacional); a **sociedade**, que deve ser compreendida a partir de relações e interações sociais de pequenos grupos ou comunidades (micro-nível) e

⁸ No original: “para cada estudio [...] procederse al completo análisis teórico de una cuestión social, de forma que seamos capaces de seleccionar qué discurso y qué estructuras sociales hemos de analizar y relacionar”.

⁹ No original: “las prácticas actuales en el ámbito del análisis del discurso, de la psicología y de las ciencias sociales no siempre parece reflejar esta naturaleza obviamente integrada del discurso, la

relações e interações grupais entre instituições, sociedades, comunidades que compartilham conhecimentos, valores e crenças de ordem social mais amplo e geral (macro-nível); e a **cognição** tanto individual como social (conhecimentos, crenças e valores pessoais, e representações ideológicas de classes e grupos sociais). Segundo o autor,

[...] a cognição é individual e social e ambos os aspectos da cognição dependem do discurso (por exemplo, na aprendizagem e na persuasão) e são expressos de várias maneiras no discurso. Na verdade, a mente humana é, portanto, inconcebível sem discurso, e vice-versa, e ambos pressupõem e ao mesmo tempo definem uma grande parte das dimensões sociais da comunicação e interação.¹⁰ (van DIJK, 2008, p. 71).

van Dijk não considera um erro ou uma falha que outros estudos da ADC não considerem a interface cognitiva, mas apenas uma lacuna, uma ausência, o que se justifica, talvez, pela multiplicidade de abordagens e pela infinidade de dimensões que podem ser analisadas em um mesmo discurso. Portanto, torna-se difícil que uma analista observe todas concomitantemente, assim, optam por debruçar-se sobre as que se apresentam como problemáticas a partir de seus vieses de análise, algo que veremos nas propostas de percursos didáticos.

Para ele (2008; 2009), a cognição é mediadora entre sociedade e discursos, não existindo viabilidade se o discurso e a sociedade não estiverem relacionados em processos contínuos, atividades ou representações mentais. Ademais, “o uso da linguagem, os discursos e a comunicação entre pessoas reais possuem dimensões intrinsecamente cognitivas, emocionais, sociais, políticas, culturais e históricas”¹¹ (2009, p. 152).

van Dijk projeta uma interação entre esses pontos sem priorizar nenhum na proposta de triangulação (sociedade-discurso-cognição), afirma que todos os vértices

cognición y la sociedad”.

¹⁰ En resumen, la cognición es a la vez individual y social, y ambos aspectos de la cognición dependen del discurso (por ejemplo, en el aprendizaje y en la persuasión) y se expresan de forma variada en el discurso. Realmente, la mente humana es pues inconcebible sin el discurso, y viceversa, y ambos presuponen y a la vez definen gran parte de las dimensiones sociales de la comunicación y de la interacción.

¹¹ No original: “el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas”.

são condições conceituais e empíricas para a definição da humanidade e suas organizações sociais, cognitivas e discursivas. A relação dos vértices fica mais clara se expusermos a seguinte reflexão do autor sobre o que considera discurso

Deve-se entender o "discurso" como uma forma de uso linguístico e, de uma forma mais geral, como um tipo de interação social, condicionada pela cognição e socialmente contextualizada pelos participantes, considerados como membros sociais em situações sociais.¹² (van DIJK, 2008, p. 68).

A interface cognitiva pode ser explicada, com base no autor (van DIJK, 1998), da seguinte maneira: as estruturas da superfície dos discursos (sons, grafias, formas sintáticas, palavras) são processadas na memória de curto prazo. Adicionalmente, a construção de significações, representações semânticas, reflexões mais aprofundadas para compreensão do discurso são processadas através da memória de longo prazo (ou episódica)¹³

Dessa forma, a formação dessas memórias está condicionada aos contextos sociais nos quais estamos inseridos e que, conseqüentemente, nos permeiam de discursos pré-existentes ou “já-ditos”. É na memória episódica que armazenamos nossas representações mentais mais cristalizadas (modelos mentais), tais como identidades sociais, crenças, preconceitos, ideologias etc.: “é aí onde a cognição proporciona a necessária interface entre a sociedade e a estrutura social, por uma parte, e o uso linguístico ou discurso, por outra”¹⁴ (van DIJK, 2008, p. 69).

Será, principalmente, com a contribuição da ADC, considerando a dimensão sociocognitiva, que muitos dos significados implícitos ou indiretos poderão ser desvelados, trazidos à luz e analisados nos textos, durante atividades de leitura, uma vez que as informações implícitas são identificadas, ou construídas, com base nos conhecimentos prévios dos leitores e não apenas a partir da estrutura formal dos textos (van DIJK, 2003).

¹² No original: Debería entenderse "discurso" como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales.

¹³ Uma revisão mais ampla sobre as memórias de curto e longo prazo pode ser encontrada em ABREU-SILVA (2018).

¹⁴ No original: es ahí donde la cognición proporciona la necesaria 'interface' entre la sociedad y la estructura social, por una parte, y el uso lingüístico o discurso, por otra”.

Além disso, a soma das palavras do texto sem um fundo sociocultural e discursivo nada mais é que um conjunto de palavras alinhadas. É a partir da capacidade de depreender dados ocultos, implícitos, silenciados etc. nos discursos, relacionando as informações oferecidas pela materialidade textual com o arcabouço sociocultural do leitor para modificar conhecimentos ou construir novos, capacidade inferencial, que podemos relacioná-los a nossas realidades imediatas, compreender valores subjacentes, representações ideológicas, estratégias manipulativas etc.

Para a tese em tela, essa é justamente uma das relações mais importantes da ADC com o LC e, em sala de aula, os professores podem e devem elaborar atividades de leitura como análises críticas discursivas dos textos que explorem a capacidade inferencial dos estudantes de maneira ostensiva, visto que ela permite explorar as memórias de curto prazo e episódicas e, ao mesmo tempo, desenvolve a capacidade crítica: “uma vez que as pessoas geralmente adquirem, expressam e reproduzem suas ideologias por meio do texto ou da fala, é bastante pertinente um estudo analítico do discurso da ideologia”¹⁵ (van DIJK, 2005, p. 9).

Fairclough e Wodak (1997) resumem os princípios básicos da ADC da seguinte maneira: 1. a ADC aborda problemas sociais; 2. as relações de poder são discursivas; 3. o discurso constitui a sociedade e a cultura; 4. o discurso elabora um trabalho ideológico; 5. o discurso é historicamente situado; 6. a ligação entre texto e sociedade é imediata; 7. a análise do discurso é interpretativa e explicativa; 8. o discurso é uma forma de ação social.

Nesta seção, pôde-se observar como os princípios e objetivos da ADC dialogam com os da Pedagogia Crítica. Desta forma, através de perspectivas transdisciplinares que combinam o discurso, a cognição e a sociedade, a ADC se torna fundamental para o desenvolvimento do LC em sala de aula. Em vista disso, a próxima seção se debruça sobre o LC propriamente dito e sua importância para o ensino atualmente.

LETRAMENTO CRÍTICO: AINDA HÁ TRABALHO A SER FEITO.

O campo de estudos nuclear no qual esta pesquisa se fundamenta é o LC o qual é compreendido como uma abordagem educacional ampla, transdisciplinar e transgressora que se materializa na promoção de mudanças sociais a partir de leituras

¹⁵ No original: “dado que las personas generalmente adquieren, expresan y reproducen sus ideologías por medio del texto o del habla, es muy pertinente un estudio analítico del discurso de la ideología”.

bem-sucedidas elaboradas a partir da interação dos leitores com os discursos presentes em diferentes textos.

Faz-se necessário retomar, primeiramente, as reflexões de Soares (2003) nas quais a autora afirma que o letramento se mostra como um conceito mais abrangente que alfabetizar, pois engloba a leitura, a escrita e os resultados sociais da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever que podem resultar em ações transformadoras nas sociedades. Assim sendo, o termo abarca o que concebemos como alfabetização integrando as relações entre a aquisição das tecnologias da escrita e da leitura e suas consequências sociais, ou seja, “inclui ampla gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade”¹⁶ (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p. 354).

São esses usos e resultados sociais que interessam para este trabalho e, principalmente, as reflexões críticas advindas deles que visam a mudanças sociais através do ensino. Portanto, esta tese se inscreve sob as premissas da dimensão ideológica do letramento, enfatizada nos Novos Estudos do Letramento (NLS)¹⁷ (GEE, 1999; STREET, 2003; CASSANY, 2006; CERVETTI et. al, 2001), que sustenta a visão de que o letramento não consiste em habilidades universais que podem ser ensinadas de maneira neutra, descontextualizada, alheia a aspectos socioculturais e isentas de ideologias (modelo autônomo ou versão fraca do letramento)¹⁸.

Pelo contrário, como afirmam Barton e Hamilton (1998), Cassany (2006), Fogaça e Jordão (2007), Zavala (2004; 2009), Costa (2012), o letramento é essencialmente social e ideológico, não está somente na mente das pessoas ou nos escritos, se faz presente também na interação interpessoal e influencia diretamente as relações sociais. Street e Street (2004 [1991]) afirmam que há distintos letramentos e que eles estão imersos dentro da escola e nas sociedades contemporâneas, de tal forma que é difícil separá-los dos domínios escolares e pedagógicos. Ao longo da história, as práticas letradas estão ligadas diretamente a outras instituições sociais, mas o contexto escolar

¹⁶ No original: “incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad”.

¹⁷ *New Literacy Studies* definição original em inglês.

¹⁸ Uma revisão sobre o modelo autônomo de Letramento pode ser encontrada em ABREU-SILVA (2018), assim como em CASSANY (2006); CERVETTI et. al (2001); SOARES (2003).

se torna um braço forte para que “concepções dominantes de letramentos” (p. 181) perpetuem as relações de poder vigentes. Logo, os letramentos, incluindo os escolares, devem ser considerados como práticas sociais compostas por estruturas de poder, de domínio, de individualidades e coletividades (COSTA, 2012).

É sob esta versão ideológica que podemos inserir as perspectivas críticas que focam os letramentos a partir de pontos de vista socioculturais ou “socioletramento”¹⁹ (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007). Para esses autores, elas são apropriadas para abordar os novos letramentos visto que ler e escrever só podem ser entendidos dentro de contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos que são parte integral na construção de sentidos. Então, não há leitura e escrita fora das práticas sociais.

A abordagem crítica visa a desvendar as próprias categorias da sociedade que temos como naturalizadas. Adotando-se essa perspectiva, espera-se que os leitores confrontem problemas sociais e, assim, atuem sobre eles de maneira ética, posicionando-se contra as relações de opressão, de domínio, de exploração etc. Como sugere Butler, ao discorrer sobre o assunto segundo o ponto de vista de Habermas “a perspectiva crítica é capaz de colocar fundamentos em questão, de desnaturalizar hierarquias sociais e políticas e, inclusive, de estabelecer perspectivas a partir das quais uma certa distância com o mundo naturalizado pode ser tomada” (BUTLER, 2013, p. 160).

Portanto, somar o crítico ao letramento se mostra importante no sentido de permitir aos leitores questionar e atuar sobre as relações de poder nas quais já nascemos inseridos, essa junção contribui para atuarmos de maneira proativa, através da consciência social e ética, nos distintos conflitos nos quais podemos nos ver cotidianamente. Ser crítico consiste em não se resignar com o mundo simplesmente como nos é dado.

Duboc (2014, p. 219) reitera a importância de compreender o sentido de crítico para o LC. Segundo a autora, “letramento crítico consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais”.

Desta maneira

A dimensão social do letramento tem alto potencial “revolucionário”, proativo, crítico e questionador, pois busca, a partir da leitura e escrita, perceber, atuar, mitigar e/ou transformar as situações sociais injustas em mais justas e igualitárias entre todos. Por isso, o modelo ideológico pode ser tomado

como embasado nas teorias do Letramento somadas às contribuições das teorias críticas. (ABREU-SILVA, 2018, p. 58).

Fica claro que os letramentos não se restringem apenas a saber ler e escrever, mas abarcam a capacidade de aplicar conhecimentos socioculturais específicos em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos. Isso constitui o que defino como Letramento Crítico.

Para os efeitos desta tese, compreende-se o discurso, sob a ótica da ADC, como interação situada, como prática social intermediada por algum tipo de enunciado que é materializado por gêneros discursivos orais ou escritos e que está inserido em contextos sociais, culturais, históricas e políticas. O discurso é o componente que dota o enunciado de sentidos históricos e ideológicos, produzindo efeitos de sentido. Em vista disso, ele não pode ser compreendido como um objeto isolado da realidade sócio-histórica onde foi construído.

A interação entre o leitor e discurso é de suma importância para o LC, pois o processo de letrar-se criticamente tem início a partir da conscientização dos sujeitos de que os sentidos não estão apenas nos textos e nas linguagens que os constituem, mas, também, nas significações que transpassam o código escrito, como destaca Cardoso:

[...] ao mesmo tempo que a linguagem é uma entidade formal, constituindo um sistema, é também atravessada por entradas subjetivas e sociais. O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. (1999, p.21).

É através da conscientização da coexistência de discursos, que são reprodutores

¹⁹ Original em inglês: socioliteracy

de relações de poder (CARDOSO, 1999) e residentes na opacidade dos textos, que o leitor pode compreender as relações ideológicas contidas neles, já que, segundo Orlandi (1999), a ideologia é materializada nos discursos e estes se materializam na língua. Logo, se entendemos que os textos são perpassados por discursos e estes veiculam ideologias que, ao seu turno, são intrínsecas a todas instituições e muitas delas são detentoras de poder, devemos reconhecer que os textos são instrumentos de propagação de relações de domínio e poder mantidas por ideologias dominantes. Desta forma, agir criticamente sobre eles transforma a leitura em um espaço de autonomia, independência, transgressão, luta e transformação.

Quanto ao termo ideologia, adota-se à concepção elaborada por van Dijk (1997; 1999 e 2002), na qual o autor reitera que o conceito, para sua completa definição, exige a compreensão

de diversos campos teóricos e filosóficos. Porém, reforça que, grosso modo, pode-se abordá-lo, para a implicação no campo dos estudos críticos discursivos, como uma forma de cognição social responsável pelo processamento, organização e armazenamento de nossas representações, conhecimentos, normas, valores, atitudes, propósitos e crenças individuais. Esses, ao seu turno, derivam da sociedade e se cristalizam na subjetividade, fundamentando-se em representações que são compartilhadas por grupos e culturas nas quais os indivíduos são inseridos, logo “uma ideologia da coerência a certas atitudes sociais que, por sua vez, co- determinam práticas sociais”²⁰ (van DIJK, 2009, p. 69).

Assim, as ideologias funcionam como uma memória cognitiva social na qual estão armazenadas as ideias de pertencimento ou exclusão de um grupo, as perspectivas sobre a sociedade em geral, os estereótipos, os preconceitos, as relações de poder entre grupo étnicos e sociais, os interesses desses grupos e suas estruturas.

Em *Discurso e Poder* (2009), o autor reflete sobre o conceito da seguinte maneira:

²⁰ No original: “una ideología da coherencia a ciertas actitudes sociales que, a su vez, codeterminan prácticas sociales”.

Ainda que o conceito de ideologia foi focado de maneiras muito diversas, em geral, se supõe que o termo se refere a uma “consciência” de grupo ou de classe que pode ser ou não elaborada explicitamente em um sistema ideológico que sustente as práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupos aos quais está destinada a satisfazer (em princípio, de maneira perfeita) seus interesses (de grupo ou de classe). Tanto a mesma ideologia quanto às práticas ideológicas derivadas dela frequentemente se adquirem, se expressam ou se organizam através de diversas instituições, tais como o Estado, os meios, a educação ou a igreja e também através de instituições informais como a família. (van DIJK, 2009, p. 67)²¹.

van Dijk (2016 [1989]), em consonância com Althusser (1970), ao abordar a relação entre poder e discurso, cita as organizações midiáticas de massa (jornais, redes de televisão e rádios, por exemplo; nos dias atuais, podemos incluir podcasts, blogs, redes sociais, Youtube etc.), que sistematizam a reprodução de ideologias através da reprodução de discursos que lhes interessam, por meio da produção, articulação, distribuição de informações com o intuito de influenciar o público. Para van Dijk, “Elas são as manufactureiras de conhecimentos públicos, crenças, atitudes, normas, valores, moral e ideologias. Portanto, seu poder simbólico também é uma forma de poder ideológico”²² (1989, p. 22).

É interessante notar que van Dijk (2009) se refere ao “poder ideológico” como uma forma de poder simbólico, ou seja, aquele que não é performado através da força física. Segundo Abreu-Silva (2020, p.11), esta classe de poder é a mais efetiva, pois consegue “atuar de forma sutil sobre as crenças e atitudes dos sujeitos buscando exercer controle, fazendo acreditar, atuar ou agir de determinada maneira, sobre outros indivíduos sem que esses percebam”, logo, sendo mais difícil para que o público se perceba assujeitado às ideologias (ORLANDI, 1999) e não busque transgredir a ordem vigente de poderes. Janks (2012) ressalta que sem a criticidade a possibilidade de

²¹ Aunque el concepto de ideología ha sido enfocado de maneras muy diversas, en general se supone que el término se refiere a una «conciencia» de grupo o de clase que puede estar o no elaborada explícitamente en un sistema ideológico que sustente las prácticas socioeconómicas, políticas y culturales de los miembros del grupo destinadas a satisfacer (en principio, de manera óptima) sus intereses (de grupo o de clase). Tanto la misma ideología como las prácticas ideológicas derivadas de ella frecuentemente se adquieren, se expresan o se organizan a través de diversas instituciones tales como el Estado, los medios, la educación o la Iglesia y también a través de instituciones informales como la familia. (van DIJK, 2009, p.67).

²² No original: “They are the manufacturer of public knowledge, beliefs, attitudes, norms, values, morals, and ideologies. Hence their symbolic power is also a form of ideological power”.

perceber a influência exercida pelos discursos é diminuída.

Além das mídias de massa, a escola funciona como outro aparelho de propagação de relações de poder simbólico exercidas através de discursos dominantes. Isto é importante para compreendermos como as escolas são utilizadas para a perpetuação das relações de domínio vigentes nas sociedades.

Althusser (1970) nos alerta sobre a existência dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)²³, que são instituições que agem sobre os sujeitos, em grande medida, pela ideologia e não pela repressão. Por outro lado, há os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) (polícia, exército, tribunais, presídios, manicômios etc.)²⁴ que agem com a repressão física. Esses aparelhos fazem prevalecer as ideologias dominantes, o que se dá principalmente porque as classes hegemônicas detentoras do poder de Estado são as que fazem as leis, regulamentos, normativas, e controlam os ARE.

Portanto, deve-se admitir que são elas que agem sobre os AIE, dentre eles a escola, visto que “um discurso de poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando as decisões [...]” (ORLANDI, 1999, p. 50).

Segundo Althusser (1970), retomado por Cardoso (2003), o AIE escolar é o mais efetivo nas sociedades contemporâneas por assumir a mais privilegiada posição formadora de indivíduos nas sociedades capitalistas. Isso se dá devido ao caráter prescritivo do ensino que propaga a ideia de aquisição de conteúdos. Devido a sua importância enquanto AIE, a escola pode e deve se tornar um espaço de desenvolvimento do LC com vistas a fomentar mudanças sociais. Para Orlandi

²³ Althusser (1970) define os seguintes AIE: “O religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o familiar; o jurídico; o político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o sindical, o da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), o cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). No entanto, para esta tese não me prolongarei sobre eles, ainda que reconheça que, sem exceção, todos influenciam no Ensino e nas escolas, principalmente o religioso, no atual contexto brasileiro.

²⁴ À guisa de explicitação das reflexões, Althusser (1970, p. 43) define os ARE sendo “o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão «funciona pela violência», — pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir

muito embora a escola seja um importante aparelho ideológico do Estado e como tal produza sujeitos sociais, a escola é também um lugar de conflitos e de luta ideológica, em que as consciências políticas podem ser constituídas, mas também alteradas num processo realmente revolucionário. (1999, p. 52).

No Brasil, por exemplo, sempre que há tentativas de mudar os paradigmas vigentes, os poderes dominantes atuam para detê-las, como aconteceu com o Programa de Alfabetização de Adultos coordenado por Paulo Freire em 1963, mas que foi cancelado após o golpe militar de 1964 e culminou no exílio do educador brasileiro.

Nos dias atuais, podemos citar o conhecido movimento “Escola sem partido” que visa a impedir, através de projetos de lei, que professores abordem pontos de vista pessoais sobre política e não ministrem aulas com temas referentes a gêneros, sexualidade, sexismo, machismo etc. De igual maneira, sob nosso atual contexto político e social, é inevitável refletir sobre os AIE religioso e político que sobremaneira se mesclam e vêm atuando para disseminar retrocessos ideológicos, inclusive atacando a Escola, visando a estabelecer seus vieses conservadores como hegemônicos.

Em vista das reflexões apresentadas, o desenvolvimento do LC, inevitavelmente constrói reflexões sobre relações de poder, discurso e ideologia e, como destaca LUKE (2002), permite utilizar textos e discursos para (re)construir, negociar e transformar as relações de identidade, poder, raça, gênero, sexismo, capital, injustiças sociais, pobreza etc., nas salas de aula. O autor discorre sobre a necessidade de promover a redistribuição de poder e de capital, deixando para trás as agendas educacionais liberais e neoliberais silenciadoras de vozes. Isso se daria através de projetos de reformulação da forma tradicional como vemos os textos.

Torna-se necessário, para tanto, superar a visão de que o Letramento Crítico se refere apenas à “compreensão de leitura de ordem superior e como resposta pessoal sofisticada à literatura”²⁵ (LUKE, 2002, p.1) em favor da visão que o concebe como gerador de conhecimento e desenvolvedor de projetos e ações críticas que levem os leitores a engajar-se em relações discursivas éticas, que rompam com padrões naturalizados, que questionem concepções universalmente convencionalizadas e nos

formas não físicas)”.²⁵

levem a modificar nossas realidades.

Luke, baseando-se na obra de Paulo Freire, afirma que fazer isso requer questionar-se, conscientizar-se e posicionar-se criticamente a partir do reconhecimento de um “eu” proativo em direção a um “outro” e assim promover discussões sobre formas de poder simbólicas presentes nessa relação, tais como patriarcado, silenciamento, opressão, marginalização etc. Para Luke, isso levaria a um projeto educacional que envolve duas formas de atuação sobre os textos: a intelectual (desconstrutiva e textual) e a tarefa analítica cognitiva (que engloba raiva política, alienação e alteridade), ou seja, parafraseando Freire: ler o mundo para ler as palavras.

Consequentemente, isso implica a necessidade de reconhecer o outro para reconhecer-se, ademais é necessário estar em contato com múltiplos discursos para que sejamos capazes de transitar entre diferentes campos sociais, engajando-nos em diferentes causas e/ou refutando outras e, em consequência, dotando-nos da capacidade de perceber conflitos que residem na opacidade dos discursos.

Menezes de Souza (2011) reitera a importância do LC para a resolução de conflitos e produção de significação, visto que ele permite que os indivíduos aprendam a interpretar criticamente suas próprias atitudes e a ler as outras partes envolvidas nas interações discursivas (isso inclui professores e alunos). Para o autor, ao estarmos em situações de conflitos, somos capazes de atuar sobre elas com o fim de solucioná-las a partir do “aprender a escutar/ouvir”. A percepção do “eu” revela a existência do “outro”, “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade” (ORLANDI, 1999, p. 53), logo, o LC exige que sejamos conscientes de que nossos valores e significados surgem na coletividade sócio-histórica e, portanto, é conhecendo o outro que eu me reconheço.

Menezes de Souza (2011) sustenta que autores e leitores estão no mundo e com o mundo, ambos são sujeitos fisiológicos e sociais diferentes, inseridos em ações sócio-históricas e participantes de conflitos de toda sorte, é sob este pressuposto que reside a necessidade de conscientização dos sujeitos, sob a qual podemos desenvolver conhecimentos menos ingênuos do mundo, como algo dado que simplesmente é assim

²⁵ No original: “higher order reading comprehension and sophisticated personal response to literature”.

porque foi feito assim. Devemos desenvolver um saber mais rigoroso de mundo, criticando as relações pré-concebidas, ainda que isso implique confrontar para transformar.

É possível mitigar confrontos sociais seculares através do LC. Menezes de Souza (2011) reforça que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (p.3), o que implicaria ultrapassar a visão de que o LC é apenas um processo de revelar as verdades ocultas dos textos, tornando importante entender que ele nos permite perceber como essas verdades interferem, influenciam e contribuem para nossos contextos imediatos e como é urgente utilizá-las para transgredir as relações vigentes.

Nos termos do autor, “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo” (p. 3). Menezes de Souza (2011, p.4) destaca dois pontos importantes para o desenvolvimento do LC:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos.

O LC é um conjunto de preceitos teóricos que concebe a leitura como uma prática social, nos conferindo o caráter de intérpretes de nossos contextos sócio-históricos, sujeitos conscientes das relações de poder, de conflitos e de dominação nos textos e, mais importante, nos exige a responsabilidade ética de agir a partir de nossos papéis políticos e educacionais.

Retomo Orlandi (1999, p. 53) para sustentar esta afirmação, quando ela reitera que

[...] é por meio de um ensino produtivo (produção de textos e discursos) que a sala de aula pode se constituir num espaço não só reprodutor, mas também transformador de sentido e de sujeitos; um verdadeiro espaço de interação, lembrando-se de que a interação pressupõe o conflito.

É em vista disso que Janks (2012; 2014) argumenta a favor da relevância contínua e sempre renovada do desenvolvimento do LC em tempos das novas relações com textos, discursos, suportes e de poder, principalmente advindas da produção de significados democratizada pela Web 2.0. Segundo a autora, ainda há trabalho a se fazer nesta área e mesmo

se vivêssemos em um mundo pacífico, sem governos ditatoriais ou regimes segregadores, ainda precisaríamos do LC.

Nas palavras da autora, “em um mundo pacífico, sem a ameaça do aquecimento global, conflitos ou guerras, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e à uma vida digna, ainda haveria uma necessidade do letramento crítico”²⁶. Assim, no mundo em que vivemos, cheio de diferenças socialmente impostas, de medos e injustiças, de ameaças eminentes de censura, do amplo crescimento de preconceitos, da onda religiosa extremista, o LC se mostra cada vez mais urgente, pois ele abre possibilidades para ações sociais e mudanças.

No contexto atual de democratização da web no qual há grande disseminação de notícias falsas e manipulação de ideias, existem discursos poderosos que falam através de nós e, muitas vezes, atuamos como agentes inconscientes para sua distribuição. Por isso, é importante entender os efeitos sociais dos textos, o que é permitido pelo LC, já que ele habilita o leitor a questionar inequidades estruturais perpetuadas através dos discursos presentes nos textos, muitas vezes de maneira velada, como as que envolvem gênero, raça, etnia, idioma, sexualidade, nacionalidade, acesso e classe.

Segundo Janks (2014), o trabalho contínuo do LC permitirá aos participantes envolver-se conscientemente com os recursos utilizados para servir aos interesses de apenas um lado dos participantes, reposicionando e reconstruindo os textos e, dessa forma negociar de maneira mais significativa e efetiva nos contextos histórico-sociais e econômicos nos quais vivemos e que produzem condições diferentes de possibilidades e restrições. Para a autora, a criticidade não é o ponto final, mas a reconstrução ética, transformativa e a ação social, sim.

²⁶ No original: “In a peaceful world without the threat of global warming or conflict or war, where everyone has access to education, health care, food and a dignified life, there would still be a need for

Nesta seção, busquei expor reflexões de autores sobre o LC e o que se busca por meio dele em sala de aula. Os fundamentos teóricos aqui apresentados permitem ampliar as concepções sobre o termo, a partir de novos pontos de vista que se somam, elaborando um conjunto teórico importante que permite elaborar percursos didáticos significativos e construtivos. Além do mais, foi possível mostrar que o LC é importante nos contextos atuais, talvez até mais importante que nunca, visto os retrocessos (não só) ideológicos que enfrentamos. É necessário compreender que as bases do LC são bastantes sólidas e construídas com a soma distintos campos do saber que produzem resultados profícuos.

AS INFERÊNCIAS: A PONTE ENTRE CONHECIMENTOS DE MUNDO E INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS NOS TEXTOS.

Muitas vezes, as relações de poder, de raça, de gênero, xenofobia, as estratégias discursivas que servem à manipulação de leitores, que são imprescindíveis para o fazer/compreender crítico, ocorrem de maneira oculta nos textos e são apreendidos apenas através de informações que nem sempre estão explícitas na materialidade textual. Em vista disso, sua compreensão depende de que o leitor relacione as evidências socioculturais nas quais está inserido com as fornecidas pelas relações discursivas em que se insere.

Por isso é importante compreender outro campo do saber, as inferências, que são a ponte entre discurso e contextos socioculturais, aportando a interface cognitiva ao desenvolvimento do LC, permitindo desvelar o que está implícito nos discursos. As inferências são um processo cognitivo de leitura que contribui para alcançar demandas do LC, uma vez que estão relacionadas a nossa capacidade para interagir com a materialidade textual, acionando e adicionando conhecimentos prévios e representações sociais armazenadas em nossas memórias de curto e longo prazo, para compreender as dimensões implícitas do discurso.

Dito alcance de demandas do LC ocorre de maneira dialógica fazendo com que interpretemos o fundo histórico, social, cultural e ideológico dos textos, muitas vezes de

critical literacy”.

seu enunciador e do discurso como um todo, confrontando, comparando e/ou contrastando com nosso arcabouço de conhecimentos para a construção de novas significações ou a modificação das que temos como naturalizadas. Sendo assim, construímos inferências com base em probabilidades, possibilidades ou evidências mais coerentes aos contextos socioculturais de leitura, de produção, reprodução, circulação, recepção e divulgação de determinado discurso.

Uma vez que essa relação dialógica é definida, a partir de índices presentes na materialidade textual que acionam nossa capacidade inferencial, estabelecemos a coerência local e global para o que lemos, ouvimos e vemos, são as inferências que possibilitam a construção de novos conhecimentos ou a modificação dos que já temos.

Pensemos no seguinte enunciado: “é brasileiro, gosta de futebol”. Que evidência sociocultural ancora a construção de significações? Quais evidências sociais nos permitem construir inferências para estabelecer coerências locais e globais? Possivelmente, de que há uma relação direta entre ser do Brasil e gostar de futebol. Esta inferência construída não é exata, mas possibilita o levantamento de uma tese, baseada em evidências socioculturais comuns no país, tais como “muitos brasileiros gostam de futebol”; “este esporte é o mais popular no país” etc.

Dessa maneira, nossa capacidade inferencial auxilia na realização de conjecturas construídas a partir de nosso arcabouço sociocultural que respondem a possibilidades dentro do contexto no qual o discurso está inserido (LEÓN, 2003), nos dotando da capacidade para

gerar, por exemplo, inferências sobre o lugar onde ocorre um acontecimento, sua disposição espacial, suas causas, as características dos personagens da narração (seus conhecimentos e crenças, seus traços físicos e psicológicos, suas situações afetivas e emocionais, as metas e planos que motivam suas ações). Os leitores podem também intuir diversos episódios que serão descritos mais adiante no argumento, assim como a atitude do escritor, as reações emocionais apropriadas que se desenvolvem no leitor e assim por diante. (LEÓN, 2003, p. 26)²⁷.

²⁷ No original: generar, por ejemplo, inferencias acerca del lugar donde acontece un suceso, su disposición espacial, las causas de sucesos, las características de los personajes de la narración (sus conocimientos y creencias, sus rasgos físicos y psicológicos, sus situaciones afectivas y emocionales, las metas y planes

No que tange à compreensão de discursos, nossa capacidade inferencial também nos permite levantar postulações sobre as possíveis vozes não explicitadas na materialidade textual, na compreensão das relações de poder ocultadas, nos discursos prévios que deixam marcas implícitas no atual, nas diferenças de identidades e de poder presentes nas entrelinhas do textos, na forma como o discurso é utilizado para orientar a visão do público, nas possíveis críticas sociais propostas, nas possíveis motivações para escolhas linguísticas, estilísticas, genéricas do enunciador etc. A depender da realidade social, poderão ser ou não confirmadas.

O processo é complexo e exige que leitores interajam com as informações e os limites do enunciado e, ao mesmo tempo, explorem seus conhecimentos socioculturais, que envolvem diferentes dimensões, tais como percepções subjetivas de mundo, perspectivas, posicionamento políticos e ideológicos, intenções e objetivos, saberes prévios pessoais ou sentidos comuns etc.

Cabe destacar, que o processo inferencial também ocorre em conversações, a partir de ações, gestos faciais etc. Qualquer interação interpessoal pode promover a construção de inferências, seja a partir de um tom de voz diferente, o choro de um bebê, uma maneira de olhar, um andar mais acelerado, a posição de um objeto em um espaço ou, até mesmo, um bocejo ou um dia nublado. Ou seja, as inferências estão presentes nas relações humanas de distintas formas e as elaboramos, muitas vezes, sem a consciência de que o fazemos. O tema é bastante

rico, complexo e demanda estudos mais aprofundados sobre as formas inferenciais que não sejam apenas através da leitura, no entanto não é o enfoque desta pesquisa.

Construir inferências é um processo mental que não se isola do social, histórico, cultural, religioso, político etc. e exige ampla capacidade de processamento cognitivo. É por isso que documentos oficiais como os editais e guias dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2016), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

que motivan sus acciones). Los lectores pueden también intuir diversos episodios que serán descritos más adelante en el argumento, así como la actitud y los motivos del escritor, las reacciones emocionales

(BRASIL, 2006) e pesquisas acadêmicas (DELL'ISOLA, 1988; CAIN E OAKHILL, 1999; LEÓN E ESCUDERO, 2003; COSCARELLI, 2005; LEÓN ET. AL., 2011, dentre outras) apontam que as inferências devem estar presentes nas práticas didáticas para o ensino de leitura e que sua exploração implica melhor compreensão e aprendizado Trabasso e Magliano (1996); León (2003); Santos (2008); van Dijk (2009); Escudero (2010); Abreu-Silva (2018).

Como destacam León et. al. (2011, p.16)

hoje se assume que qualquer processo de compreensão do discurso envolve um forte componente inferencial presente tanto no domínio local do processamento da frase, como no domínio mais global ou situacional em que o discurso se situa.²⁸

É importante ressaltar que os resultados dos estudos citados apontam também para a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema. Tomo como exemplo, o estudo de Ripoll e Aguado (2014) no qual os autores elaboraram uma análise de distintas pesquisas cujo objetivo é oferecer práticas para melhoria da leitura em língua espanhola, os resultados mostraram que as inferências estavam presentes na maioria delas, evidenciando sua utilidade e centralidade nas práticas leitoras.

Isto posto, o desenvolvimento de estudos que visem a compreender e elaborar práticas pedagógicas que oportunizem condições para que leitores explorem seu processo cognitivo de construção de inferências durante a leitura é necessário.

Cabe esclarecer que adoto o termo “construir inferências”, em detrimento de gerar, fazer ou produzir, a partir do entendimento dos vastos processos e elementos que implicam o alcance de novas informações a partir das dimensões que compõem um texto, ou seja, o verbo construir expressa melhor o processo enquanto elaboração, retomada de memórias, montagem de frames e construção de informações novas.

No que tange à definição de inferências, friso que não há uma unicidade ou unanimidade entre pesquisadores. Porém, há um entendimento geral sobre sua relação

apropriadas que se desarrollan en el lector y un largo etcétera.

²⁸ No original: Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones,

com nossa capacidade cognitiva de compreender e interrelacionar informações implícitas e explícitas em qualquer relação discursiva, seja em textos escritos ou conversações, ativando nosso arcabouço sociocultural, a fim de alcançar significações locais e globais.

Para Aravena e Soledad (2004, p. 146), elas

[...] correspondem a uma denominação geral para um conjunto vastíssimo de práticas de compreensão que podem ir desde conexões anafóricas entre dois elementos próximos até, por exemplo, interpretações complexas sobre um vínculo remoto entre dois acontecimentos mencionados em um texto.

Marcuschi (2011, p. 94) é assertivo quando escreve que “inferir é compreender”, o que corrobora o ponto de vista de León (2003, p. 4) quando afirma que as inferências estão no centro da compreensão humana e “se identificam com representações mentais que o leitor constrói, acrescentando, integrando e omitindo informação ao texto” para manter a coerência local e global.

Dell’isola (1988) e Ferreira e Dias (1994) afirmam que elas são compostas por atos cognitivos, inteligentes e intencionais, compostos por elementos criativos e que necessitam de raciocínios lógicos produzidos a partir da união de informações novas e antigas, com o fim de criar redes de informações interligadas que culminam na compreensão geral de um texto.

Essa constatação corrobora a definição de Escudero (2010), que as define como formas construtivas para completar as mensagens de um discurso. Monfort e Monfort (2013), por sua vez, definem as inferências como previsões ou deduções de uma informação que ocorrem a partir da retomada dos conhecimentos socioculturais, empíricos e lógicos dos leitores.

Chikalanga (1992), cujo trabalho é o que tem foco mais explicitamente voltado para a leitura, as define como a capacidade de apreender os significados implícitos dos discursos, o que implica processos cognitivos altamente sofisticados e complexos que

como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso.

têm como ativadores os conteúdos proposicionais (informações trazidas no texto) e conhecimentos prévios (socioculturais) dos participantes na relação discursiva.

Com base nos teóricos citados, compreendem-se as inferências como a capacidade (ora consciente, ora inconsciente) de perceber na materialidade textual mais do que suas palavras descrevem, através da ativação de nossos conhecimentos prévios e da capacidade em relacionar elementos textuais, discursivos, históricos e socioculturais presentes em *frames* que se mesclam criando novos conhecimentos emergentes com informações novas.

Antes de adentrar nos tipos de inferências e em suas classificações, é importante abarcar conceitos necessários à compreensão sobre a organização, o armazenamento e a recuperação de nossos conhecimentos e como esse conjunto contribui para a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos e, conseqüentemente, críticos na interpretação de textos. Abordo a teoria das memórias de curto e longo prazo e dos *frames*.

MEMÓRIAS DE CURTO E LONGO PRAZO E A CONTRIBUIÇÃO DOS FRAMES.

Os estudos sobre a organização de nossas memórias não são recentes, como afirma Mota (2000). Segundo a autora, Platão já buscava explicá-las a partir da metáfora do aviário, no qual os pássaros seriam nossas memórias e segurá-los seria a ação de acessar cada uma delas. Essa metáfora, ainda que sem muito sentido para os dias atuais, se mostra importante, pois nos mostra que a concepção de Platão se baseava em uma perspectiva sobre o acionamento das memórias como uma tarefa complexa, segurar pássaros para ter acesso a eles.

Já a partir dos anos 1950, o neurofisiologista Donald O. Hebb formula a hipótese dos múltiplos sistemas de memórias e da potencialização de longo prazo (BROWN, 2004), segundo a qual há experiências pelas quais passam os sujeitos que alteram o circuito nervoso em um curto prazo de tempo, segundos ou minutos, ou seja, geram estímulos nervosos dos neurônios não duradouros. Por outro lado, há experiências que ocorrem, em consequência das primeiras, que exercem alterações mais estáveis e

duradouras ligando-se a e/ou tornando-se estruturas mais consolidadas na memória, ou seja, são estímulos nervosos mais duradouros.

No primeiro caso, ocorrem modificações funcionais das sinapses nervosas, denominadas pelo autor como memória de curto prazo (*short term memory* ou memória de trabalho) (MCP); no segundo, ocorrem modificações estruturais ou permanentes das sinapses nervosas e dos neurônios, o que foi denominado pelo autor como memória de longo prazo (*long term memory* ou memória episódica) (MLP). O que diferenciará esses estímulos e o tipo de memória acionada será o contexto em que ocorrem: podem ser através de estímulos rápidos e/ou eventos poucos significativos; ou através de estímulos repetitivos, condicionados e/ou significativos, tais como momentos de emoção (traumas, alegrias etc.). Por isso a dimensão psicológica não pode se distanciar da social, visto que a última se encarrega de promover a interação entre os sujeitos e o mundo que o circunda.

Para o desenvolvimento do LC, é importante considerar MCP e a MLP observando os aspectos que influenciam no momento da leitura, ou seja, sua participação no acionamento de informações armazenadas para a construção de significações. Para Trabasso e Magliano (1996); Mota (2000); León (2003); Cassany (2006); León e Escudero (2007); van Dijk (2009) e Escudero (2010), as memórias possuem tarefas distintas.

A MCP possui capacidade limitada, o que influencia diretamente na quantidade de conhecimentos acionados durante a leitura e a conseqüente construção de inferências. Segundo Abreu-Silva (2020, p. 33), “em geral, ela é responsável pelo processamento de informações imediatas de um texto verbal ou oral, basicamente”. De acordo com van Dijk (2009, p. 358), é através da MCP que elaboramos a compreensão “de palavras, cláusulas, orações, enunciados e sinais não verbais”²⁹, logo, a MPC não permite raciocínios aprofundados ou muitos sofisticados ademais, a inferenciação ocorre em um percurso de tempo mais rápido.

²⁹ No original: “de palabras, cláusulas, oraciones, enunciados y señales no verbales”.

Por outro lado, a MLP tem capacidade ilimitada, por isso, permite o acionamento de muito mais informações e, conseqüentemente, exige reflexões mais aprofundadas e sofisticadas. Como destaca Abreu-Silva (2020, pp. 35-6)

Na memória de longo prazo, estão armazenados os pacotes mais antigos e cristalizados dos indivíduos; esses são mais estáveis e complexos, permitem reflexões mais completas, elaboradas e não ocorrem de forma imediata. Na MLP, estão armazenadas nossas recordações, lembranças de eventos comunicativos significativos, experiências pessoais, crenças sociais etc. (van DIJK, 2009), que moldam as atitudes e ideologias dos sujeitos. É nela que estão presentes as ideologias compartilhadas por determinados grupos, como esquerdistas, direitistas, feministas, sindicalistas, religiosos ou ateus.

Para compreender melhor a MCP e a MLP, é interessante evocar a analogia feita por Daniel Cassany (2006), por meio da qual o autor oferece uma visão bastante didática que nos permite observar o papel de nossas memórias para a compreensão. Segundo o autor, a MCP e a MLP podem ser entendidas como um escritório no qual há diversas estantes de livros com espaços ilimitados para guardar infinitas informações e também uma mesa de trabalho cujo espaço é mais limitado, não se podendo, portanto, colocar muitas informações sobre ela. Quando há a necessidade de recorrer às estantes, devemos liberar espaços na mesa em ações contínuas, segundo nossas carências.

Cada uma das memórias armazena informações específicas relacionadas aos domínios sociais, culturais, históricos, profissionais etc. nos quais vivemos e atuamos. As informações desses domínios se organizam em *frames*³⁰ (PALMER, 2003), que funcionam como “molduras” nas quais organizamos nossos conhecimentos por temas e conceitos relacionados às nossas experiências. Por exemplo, o termo “jogo de futebol” aciona de imediato *frames* que contêm significados, expectativas, pontos de vista, sensações que o relacionam às experiências do sujeito, tais como “placar”, “vitória”, “derrota”, “fim de semana”, “diversão”, “ingressos”, “filas” etc. dentre outros que são construídos de acordo com o arcabouço sociocultural de cada um.

A seguir, apresento quadro dos sete tipos de *frames* sobre os quais discorre Palmer.

³⁰ Relational Frame Theory (RFT): surgida em 1985 e tem como principais precursores Steven Hayes e Aaron Brownstein. Os exemplos dados sobre os tipos de *frames* foram elaborados por mim com base em

Quadro 1: Tipos de frames

<p>1- Coordenação engloba as relações de semelhança, identidade e equivalências de termos ou situações, podem se referir a elementos físicos ou situações abstratas;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(Facas são similares a colheres, pois são talheres. Facas são similares a liquidificadores, pois são utensílios de cozinha; Facas são similares a armas, pois podem ser usadas para ferir).</i>
<p>2- Oposição possibilita opor um termo ou situação em relação a outro(a);</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(Gosto de esportes, mas não de futebol).</i>
<p>3- Distinção possibilita diferir termos ou situações umas das outras;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(futebol é um esporte, esporte não é apenas futebol).</i>
<p>4- Comparação permite comparar termos ou situações em relações qualitativas ou quantitativas;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(morangos são mais gostosos que laranjas; A é maior que B).</i>
<p>5- Relações hierárquicas compreende as relações hierárquicas em que um termo é um atributo ou membro de outro;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(morangos são frutas, frutas são alimentos).</i>
<p>6- Temporais e/ou espaciais compreendem as relações de tempo e espaço em que os eventos ocorre;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(o livro estava sobre a mesa enquanto eu olhava pela janela);</i>•
<p>7- Relações dêiticas dependem da perspectiva em que se encontra o sujeito;</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>(hoje-ontem; antes-agora; à esquerda- à direita).</i>

Fonte: Baseado em PALMER (2003), adaptado e traduzido por mim.

Coscarelli (2005) reitera que dimensões sociais diferentes podem compartilhar *frames* similares, o que nos capacita cognitivamente em acionar diferentes *frames*, relacioná-los ou confrontá-los a outros para elaborar novas informações. Portanto, quando lemos ou ouvimos, fazemos mesclas contínuas, quase infinitas, para a construção e compreensão de informações.

Desta forma, distintos *frames* se combinam para formar diferentes e/ou novos, com vistas à formação de novas significações. Essas combinações são dinâmicas e podem proliferar-se e modificar-se indefinidamente, são feitas de maneira inconsciente e

Palmer (2003).

oferecem uma visão sobre como as novas estruturas formadas integram e dão eficiência discursiva que *frames* isolados não dariam: por exemplo, o termo “esquerda” isolado de um contexto situacional pode acionar *frames* diversos, segundo cada leitor (direção espacial / espectro político).

Conceitos elaborados a partir dos *frames* e de suas mesclas ou combinações permitem apreender analogias, metáforas, ambiguidades, entrelaçamento de discursos diferentes etc. Outros fatores importantes para essas teorias são o contexto social e o conhecimento de mundo dos leitores que influenciam diretamente na construção dos *frames*, visto que é impossível separar o cognitivo do social (VYGOTSKY, 1996; 1998). Em seus estudos, Vygotsky argumenta que o meio em que nascemos e estamos inseridos tem protagonismo em nosso desenvolvimento cognitivo.

Compreender o conceito de *frames* nos ajuda a explicar como elementos de domínios discursivos distintos fundem-se na construção de novos conceitos ou na retomada dos que já são conhecidos pelos sujeitos, mas que não se apresentam de maneira explícita em práticas discursivas.

Ademais, este conceito contribui para explicar o que Cardoso (1999, p. 57) chama de “manifestações individuais de um sujeito leitor como produtor de textos e de sentidos”. Pode-se então estabelecer mais um enlace entre as teorias cognitivas e discursivas. Uma vez que temos experiências sociais diferentes ao longo de nossas vidas, conseqüentemente nossas leituras, de textos e de mundo, como acontecimentos discursivos, podem ser sempre novas e distintas, pois dependem “das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais irrompe, o discurso, ao mesmo tempo, marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos” (CARDOSO, 1999, p. 57). Essa constatação contribui para explicar a impossibilidade de exigirmos leituras iguais e universais de todos os nossos alunos.

Pensemos na seguinte imagem veiculada em uma rede social em 2020, produzida pelo cartunista Lucas Levitan, após o falecimento do ex-jogador de futebol argentino Diego Armando Maradona.

Figura 1: Homenaje a Maradona.



Autor: Lucas Levitan. Fonte: reprodução do Twitter 26/11/2020.
(<https://twitter.com/lucaslevitan/status/1331669930173927430>).

Para a compreensão, é necessário considerar não só a linguagem verbal, mas também a não verbal. Além disso, há outras dimensões que dependem da contextualização sociocultural e da ativação de conhecimentos prévios. Existe um contexto imediato de produção e circulação no qual a charge se insere. A morte do ex-jogador aciona um *frame* básico importante, mas insuficiente para a compreensão do que está representado na charge. Por isso, o leitor precisará recorrer a diferentes conhecimentos prévios para construir sentidos.

Pode ser que, à primeira vista, os leitores acionem *frames* relacionados à imagem do personagem de barba e acionem a concepção de deus (*frame imagem divina*), representação que é comumente compartilhada entre as comunidades cristãs (*deus como homem > velho > branco > de barba > com vestes que remetem aos antigos romanos > vive no paraíso > etc.*). Somando-se ao valor semântico da palavra “*bienvenido*”, pode-se depreender que deus recebe Maradona no céu de maneira amistosa. Por sua vez, o personagem de menor estatura, aciona possíveis *frames* relacionados à imagem do jogador (*seleção argentina > craque > jogador talentoso > ídolo do futebol argentino > personalidade famosa etc.*).

No entanto, esses *frames* ainda são insuficientes para a compreensão da charge, visto que ela representa o jogador entregando uma mão a deus e dizendo “*gracias*”. Pensemos: o que significa essa entrega ou devolução? Todos os leitores conseguem

compreender essa referência? Existe algum contexto ao qual a charge alude? O que é necessário para construir sentidos?

Destarte, para a compreensão é necessário que o leitor acione diferentes *frames* e os mescle para a consolidação das significações buscadas pela charge. Por exemplo, no mundo do futebol, o termo “*la mano de dios*” é conhecido entre os apreciadores desta modalidade esportiva e se refere ao episódio no qual Maradona marcou um gol irregular, com a mão, contra a seleção inglesa. O próprio jogador fez referências ao gol como “a mão de deus”.

Desta maneira, a charge alude a um discurso prévio relacionado ao acontecimento ocorrido em 1986 e, caso o leitor não tenha acesso a este *frame* (*copa do mundo > jogo de futebol > polêmica sobre o ocorrido > relevância do gol de mão > etc.*) a compreensão se vê afetada, impossibilitando a evocação de outros *frames* contextuais relacionados ao tema e impossibilitando a construção das inferências requeridas.

Outro exemplo relacionado ao mesmo acontecimento, porém em outro gênero discursivo, podemos encontrar na música *Latinoamérica* do grupo porto-riquenho Calle 13, na seguinte estrofe, em negrito:

“*Soy la
fotografía de un
desaparecido/
La sangre dentro
de tus venas/
Soy un pedazo de
tierra que vale la
pena/ Una canasta
con frijoles/
Soy Maradona contra Inglaterra/Anotándote dos goles*”.

Uma vez mais, sem acesso aos devidos *frames*, a construção de significações é afetada e pode não ocorrer, segundo os possíveis objetivos da canção e do enunciador. Neste caso, como a música tem o objetivo de abordar a reafirmação da identidade latino-americana, a expressão “*la mano de dios*” e o evento que a gerou podem acionar outros *frames*, tais como (*elevação dos latino-americanos frente aos europeus > uma forma de reparação histórica > relações conturbadas entre ingleses e argentinos > vingança*

pela tomada das Maldivas pelo ingleses através de uma guerra > etc.).

Esses conhecimentos não estão, explicitamente, postos à vista dos leitores e seu acionamento deve servir à construção da significação da charge e da canção e é, justamente, a capacidade inferencial que contribui para que os leitores construam os sentidos pretendidos. A inferenciação traz à tona estruturas emergentes que seriam os novos conceitos e significações e se caracteriza como “uma operação cognitiva geral, operando sobre a categorização, a formulação de hipóteses, a inferência e a origem e a combinação de construções gramaticais”³¹ (FAUCONNIER e TURNER, 2003, p. 188). Neste ínterim, tornam-se importantes as MCP e MLP e os *frames*, pois essa combinação cognitiva nos permite fazer emergir elementos implícitos em práticas discursivas através da capacidade inferencial.

Através da combinação de *frames* diferentes ou até mesmo divergentes, são construídos novos sentidos não associados a eles: as inferências. Na charge que uso como referência, os leitores podem construir diferentes inferências para alcançar uma coerência, o que ocorre pela mescla de *frames* relacionados aos contextos socioculturais e a suas perspectivas sobre o tema. Os *frames* são acionados durante a leitura e podem somar-se a outros que possam ser úteis para o estabelecimento da coerência global e local dos textos em uma ação contínua durante a compreensão. Esse processo é rápido, contínuo, não observável.

Por isso, é importante compreender as inferências em seu papel central para a compreensão leitora, visto que no processo de produção de inferências, o leitor combina diferentes *frames*, muitas vezes pertencentes a domínios discursivos diferentes, para a construção de novas significações. Além disso, com o aporte da ADC, podemos fazer o caminho inverso e fazer transparecer os *frames* contidos nas entrelinhas discursivas, alcançando a observação de intenções discursivas opacas. A PC nos permite compreender criticamente e agir sobre essas memórias, tudo isso contribuindo para o desenvolvimento do Letramento Crítico. Um discurso aparentemente neutro, se analisado criticamente, pode levar à compreensão das dimensões sociais, históricas, culturais e ideológicas que o compõem.

³¹ No original: “a general cognitive operation, operating over categorization, the making of hypotheses, inference, and the origin and combining of grammatical constructions”.

TIPOS DE INFERÊNCIAS

A partir de perspectivas construcionistas e psicolinguísticas baseadas nos trabalhos de León (2003; 2011) e Gutiérrez-Calvo (2014), adoto uma abordagem que sustenta a existência de distintos tipos de inferências que são construídas para atender aos objetivos dos leitores, dando coerência local e global aos discursos. Como afirma León et al. (2011, p.16), tais perspectivas “partem de uma concepção ativa da mente, capaz de construir significados a partir do conhecimento prévio já armazenado e utilizá-lo habilmente para organizar e interpretar a nova informação recebida”³².

Segundo estudos já citados, podemos encontrar diferentes taxonomias que se complementam ou se contrapõem. Em vista disso, abordo uma divisão das inferências em dois grupos maiores: as **inferências lógicas** e as **pragmáticas** (GUTIÉRREZ-CALVO, 1999); (LEÓN, 2003); (ESCUDERO, 2010); (SALCEDO, 2015).

As primeiras são as construídas a partir de raciocínios lógicos de conclusão exata, **são verdades irrefutáveis**. Para Escudero (2010, p.7), “as inferências lógicas se constroem mediante sistemas de raciocínio formal independente do domínio”³³. Por exemplo, ao afirmar que “*Ana não fuma mais*”, automaticamente os participantes da interação inferirão que ela já fumou anteriormente, já que a informação sobre ela ter sido fumante está presente, porém implicitamente. Este tipo de inferências não gera estudos extensos no que se refere à leitura, visto que as pesquisas sobre a aprendizagem de leitura constata a necessidade de caminhar em direção à compreensão de informações que não sejam apenas óbvias nos textos.

Assim, este grupo de inferências vem sendo superado em manuais didáticos que passam a explorar inferências que demandam processos cognitivos mais sofisticados e complexos. Ademais, como destaca Salcedo (2015, p.108), “Quando no campo da educação se usa a palavra 'inferência', costuma-se referir a inferências pragmáticas”³⁴.

³² No original: “parten de una concepción activa de la mente, capaz de construir significados a partir del conocimiento previo ya almacenado y utilizarlo hábilmente para organizar e interpretar la nueva información entrante”.

³³ No original: “las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio”.

³⁴ No original: “cuando en el campo de la educación se utiliza la palabra “inferencia”, se suele hacer referencia a las inferencias pragmáticas”.

As **inferências pragmáticas**, em contrapartida, são objeto de diversos estudos devido ao seu caráter múltiplo, complexo e imprevisível. Elas são constituídas através da compreensão

de informações implícitas a partir de encadeamentos de ideias, acontecimentos, conhecimentos de mundo, perspectivas pessoais sobre um tema, perspectivas espaciais ou temporais, sentidos comuns, conhecimentos empíricos habituais ou prováveis, percepções ideológicas, possibilidades, probabilidades e evidências socioculturais etc. **Não são exatas**, podem sofrer modificações ou serem canceladas de acordo com o que o contexto permite, logo, não são irrefutáveis.

Segundo Escudero (2010, p. 7), “as inferências pragmáticas, por outro lado, se baseiam no conhecimento geral das pessoas e são de natureza probabilística, já que não temos certeza absoluta de que sejam corretas”³⁵. Salcedo (2015, p. 108) reitera que “nesse caso, a conclusão que se infere é plausível, ou seja, há maior ou menor probabilidade de ser verdadeira, mas sua certeza não pode ser garantida”.³⁶

Pensemos sobre a seguinte afirmação: “está escuro aqui”, os participantes podem inferir que “está de noite”, “as cortinas estão fechadas”, “as luzes estão apagadas”, “vai chover”, dependendo do contexto sociocultural local, pode ser interpretado como um pedido para “limpar uma superfície” etc. De fato, esta frase adquire diversos significados a partir da capacidade de construção inferencial dos participantes, o que depende de suas relações com o contexto imediato no qual foi proferida a frase, de seus conhecimentos prévios, do tom de voz, das expressões faciais, das probabilidades sociais para aquele contexto etc. O mesmo se aplica às inferências construídas para a charge e para o trecho da canção, utilizados anteriormente.

A partir de Chikalanga (1992), Trabasso e Magliano (1996), León (2003; 2013), Monfort e Monfort (2013), Salcedo (2015), entre outros, elaboro revisão sobre o tema³⁷, na qual descrevo os principais critérios de classificação das inferências pragmáticas.

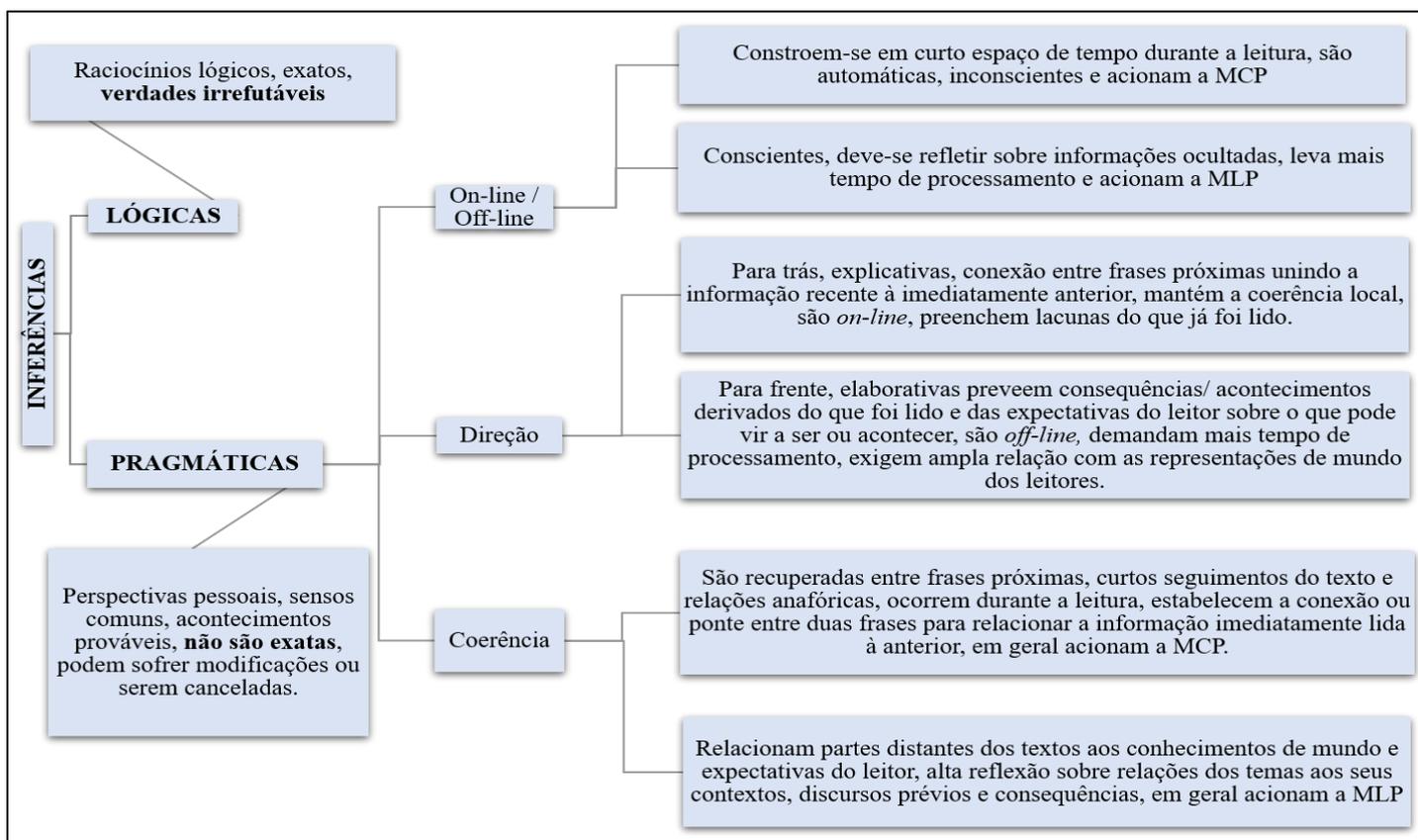
³⁵ No original: “las inferencias pragmáticas, por el contrario, se basan en el conocimiento general de las personas, y son de naturaleza probabilística puesto que no tenemos la certeza absoluta de que sea cierta”.

³⁶ No original: “en este caso la conclusión que se infiere es verosímil, es decir, hay más o menos probabilidades de que sea cierta, pero no se puede garantizar su certeza”.

³⁷ Uma revisão complementar pode ser encontrada no trabalho de mestrado do autor desta tese (ABREU-SILVA, 2018).

Como meu objetivo é construir um material útil para sala de aula, em vista da grande diversidade de classificações e ramificações encontradas em distintos trabalhos, adoto uma versão mais objetiva que, suponho, poderá aportar um material mais adequado para o ensino de leitura.

Figura 2: Fluxograma das inferências (lógicas e pragmáticas).



Fonte: elaborado pelo autor.

AS INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS

Adoto uma subdivisão das inferências pragmáticas em três grupos maiores que podem ocorrer de forma simultânea para a construção de significações. Elas não são excludentes entre si e a divisão aqui proposta é meramente didática:

(a) o momento em que ocorrem: podem ocorrer durante a leitura (on-line) ou posterior a ela (off-line). As primeiras são automáticas, ocorrem sem consciência do leitor em um curto espaço de tempo, acionam a MCP; as

últimas não são automáticas, necessitam a consciência do leitor que deve refletir sobre as informações não dadas ou ocultadas para construir a significação, levam mais tempo de processamento, acionam a MLP.

(b) a direção em que ocorrem: “para atrás” (explicativas), estabelecem a conexão entre frases próximas unindo a informação recente à imediatamente anterior, servem para manter a coerência local e ocorrem durante a leitura (*on-line*), em geral recorrem ao que já foi lido. “Para frente” (elaborativas ou preditivas), permitem antever consequências e/ou acontecimentos derivados do que foi lido e das expectativas do leitor sobre o que pode vir a ser ou acontecer, são *off-line* e demandam mais tempo de processamento, além de exigir ampla relação com as representações de mundo dos leitores.

(c) estabelecimento de coerência local e global: no primeiro caso, as inferências são recuperadas entre frases próximas, curtos segmentos do texto e relações anafóricas, ocorrem durante a leitura, estabelecem a conexão ou ponte entre duas frases para relacionar a informação imediatamente lida à anterior, em geral acionam a MCP. No segundo caso, há relação entre partes mais distantes dos textos com fatos do mundo do leitor e suas expectativas, implicam alta reflexão sobre as relações entre os temas e seus contextos, discursos prévios e consequências, ocorrem após o processo de leitura e demandam amplo conhecimento prévio dos leitores, em geral acionam a MLP.

A seguir, apresento o fluxograma sobre a divisão entre inferências lógicas e pragmáticas. Nele, podemos compreender as principais características que as diferem e, em maior medida, as principais características das inferências pragmáticas no que tange às *on-line* e *off-line*, à direção e à coerência.

TIPOS DE INFERÊNCIAS PRAGMÁTICAS

Por fim, descrevo quatro tipos, que fazem parte da subdivisão mencionada anteriormente nos grupos anteriores e que serão exploradas nos percursos didáticos elaborados na fase metodológica, que consiste na elaboração e reflexão de exemplos.

INFERÊNCIAS LÉXICO-LINGUÍSTICAS:

Envolvem os referentes pronominais, anafóricos, significados de palavras pouco familiares ou comuns a determinado contexto sociocultural, além da resolução de ambiguidades provenientes do léxico ou compreensão de metáforas e expressões linguísticas. Ocorrem on-line durante a leitura do texto, são rápidas para elaborar, relacionam frases próximas e retomam o que é dito imediatamente antes fazendo o enlace com o momento da leitura ou da interação oral, logo, são para trás e estabelecem a coerência local.

Exemplos:

- *O barato sai caro.*
- *Quebra um galho para mim?*
- *A manga estava descosturada.*
- *A família viajou junta, comemos, nos divertimos e ela lembrava os velhos momentos.*
- *O preço está bastante salgado.*

INFERÊNCIAS EXPLICATIVAS:

São baseadas em informações expressas em um ou dois parágrafos e buscam aportar explicações, causas, razões, motivos, para determinado acontecimento ou ação, a partir de antecedentes dos textos.

Exemplos:

- *A louça estava lavada, o jantar servido, as crianças dormindo e o marido descansava no sofá.*

- *A experiência dela fez com que a luta terminasse por knock-out no primeiro round.*

INFERÊNCIAS PREDITIVAS:

Envolvem expectativas, pontos de vista, perspectivas sobre pessoas, objetos, lugares, motivações, ações, focam em consequências de algo ou para que algo ocorra, elaboram previsões sobre o que pode vir a suceder a partir do que se deriva do que foi lido, são para frente e auxiliam no estabelecimento da coerência global.

Exemplo:

- *O céu está escuro, deixei as janelas abertas e os livros sobre a mesa da sala. (Qual a consequência dessa série de atos?)*
- *O presidente de extrema-direita não se posicionou sobre os protestos antirracismo, a aprovação de seu governo despencou (Quais as consequências da diminuição da aprovação?)*

ELABORATIVAS-ASSOCIATIVAS:

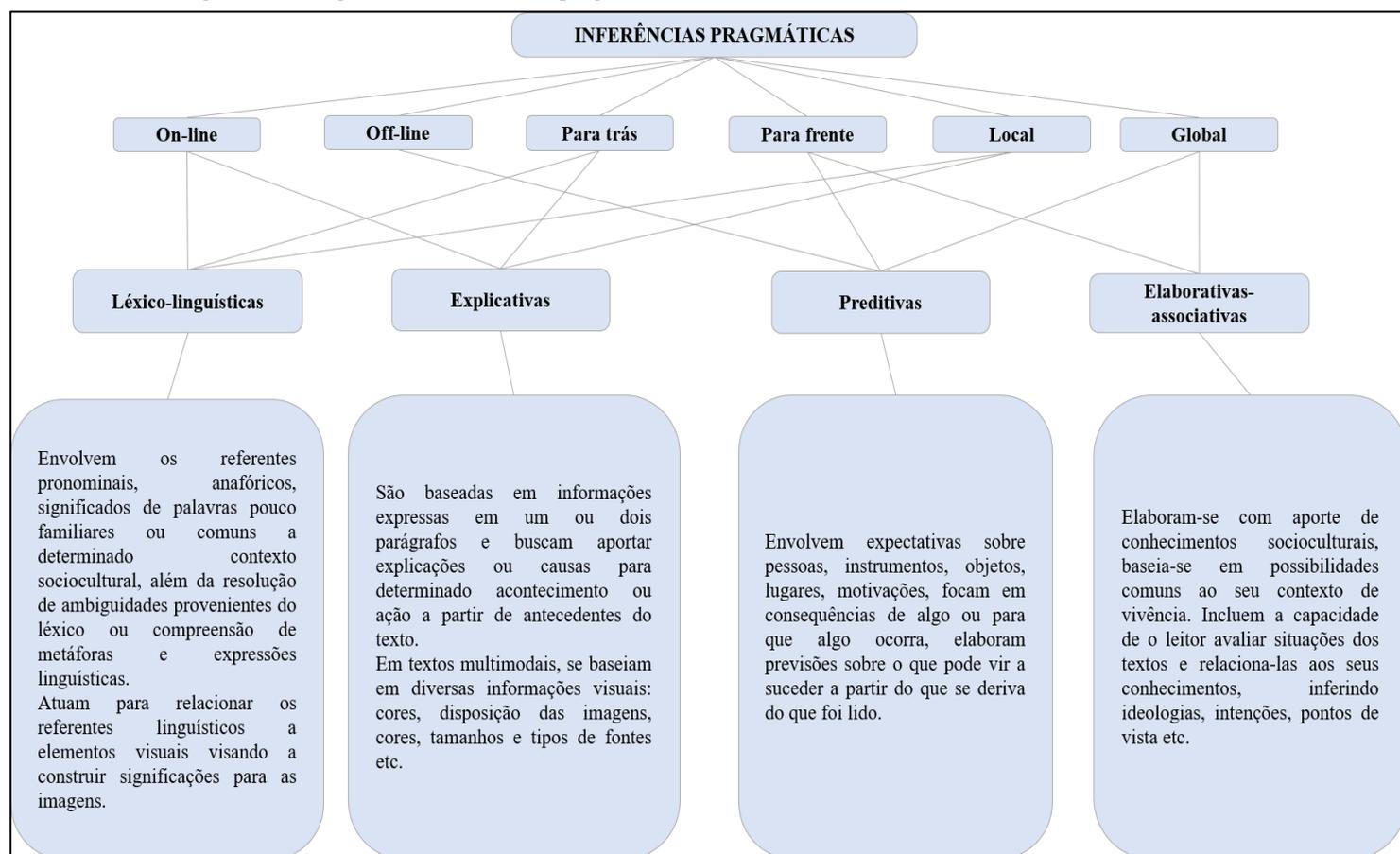
Elaboram-se a partir do aporte de conhecimentos socioculturais do leitor, baseando-se em possibilidades e probabilidades comuns ao seu contexto de vivência. Incluem a capacidade de o leitor avaliar situações representadas nos textos e relacioná-las aos seus conhecimentos prévios, assim inferindo ideologias, intenções, pontos de vista etc.

Exemplos:

- *Ao ser interrogado afirmou não ser racista, pois quem corta seu cabelo são pessoas negras (Qual discurso nos permite questionar a negativa em ser racista?).*
- *Pelo sotaque, certamente vai comer muitos pães de queijo (Qual perspectiva sociocultural permite estabelecer a origem da pessoa?).*

A seguir, apresento o fluxograma explicativo sobre as inferências pragmáticas. Nele, podemos observar sua subdivisão no que se refere ao momento de execução, à direção e à coerência. Além disso, são apresentadas suas principais características e contribuição para a compreensão.

Figura 3: Fluxograma das inferências pragmáticas.



Fonte: elaborado pelo autor, baseado em ABREU-SILVA (2018).

AS INFERÊNCIAS E A CRITICIDADE.

As inferências são um dos componentes básicos da compreensão humana e da capacidade leitora que contribuem para compreender dimensões importantes para o Letramento Crítico. São o processo cognitivo fundamental que serve como ponte entre conhecimentos socioculturais, expectativas e perspectivas de mundo do leitor que confluem para construir novas informações ou modificar as que já temos, possibilitando trazer à superfície informações ocultas em textos escritos ou orais.

Elas permitem que o leitor estabeleça laços entre informações mais amplas para completar as significações discursivas dos textos. É a partir da capacidade inferencial que podemos transgredir os limites impostos pela forma de um determinado texto, nos baseando em evidências, possibilidades ou probabilidades mais comuns e plausíveis a

determinados contextos socioculturais. Possibilitam, por exemplo, perceber que uma publicidade busca mais que vender um produto e que também serve à propagação de ideologias e formação de sentidos comuns. Em uma notícia, elas permitem compreender que o texto não é neutro e não está apenas informando sobre um assunto, pois está baseada em pontos de vista, foi elaborada a partir de escolhas lexicais, conscientes ou não, e está inserida em um contexto institucional sócio-discursivo permeado por relações de poder, ideológicas e com objetivos.

A capacidade inferencial é importante para o desenvolvimento do LC, principalmente, se o trabalho com a leitura é fundamentado em princípios da PC e propicia a análise de discurso crítica, uma vez que o leitor poderá inferir essas nuances e buscar transformar sua forma de interpretação textual.

Quando o leitor adquire consciência sobre seu processo inferencial, se torna capaz de gerenciar a leitura, confirmando ou refutando as inferências geradas, com base nas realidades locais e globais, desta forma. Por exemplo, com relação à frase “tenho até amigos que são gays”, quais são as possíveis inferências necessárias para que o leitor faça uma leitura crítica? Quais são os contextos discursivos prévios a esta frase que permitem ao leitor inferir se o enunciador é homofóbico ou não? O que nos leva a inferir isso? Quais os índices apresentados pela materialidade textual que nos permitem inferir uma coisa e não outra? Por que eu infiro que o enunciador é homofóbico e meu colega não o infere?

Não é possível construir inferências plausíveis sobre determinado texto se nossos conhecimentos e expectativas forem dissonantes das possibilidades ou probabilidades permitidas pelos contextos sociais, culturais, históricos etc. Desta forma, as inferências se fazem imprescindíveis para o desenvolvimento do LC por distintos motivos, tais como:

- a) São um processo cognitivo de leitura que permite acionar diferentes pacotes de conhecimentos de distintas naturezas para atuar de maneira crítica sobre a materialidade textual;
- b) Promovem a consciência de que existe uma ponte entre o que sabemos do mundo e o que a materialidade dos textos nos informa e, muitas vezes,

as informações estão implícitas;

c) Permitem-nos acionar os índices socioculturais externos e implícitos à materialidade textual para perceber possíveis intenções ou objetivos ocultos nas escolhas lexicais, discursivas, metafóricas e ideológicas;

d) Uma vez que muitas das informações sócio-histórico-discursivas subjacentes aos textos, não são postas de maneira explícita nos textos, a construção de inferências possibilita assumir um posicionamento crítico. Por exemplo, se comparamos: “Brasil recebe 10 mil venezuelanos em 2020” com “Brasil acolhe 10 mil venezuelanos em 2020”, as inferências léxico-linguísticas construídas em função dos verbos empregados e as possíveis intenções desse uso permitem inferir que os verbos não são postos de maneira neutra ou sem intenções e que refletem discursos sociais e políticos envolvidos nas seleções lexicais. Assim, a partir dessas inferências é possível elaborar uma análise crítica das frases, assumindo um posicionamento responsivo, interativo e crítico sobre os discursos subjacentes;

e) A consciência do processo de construção das inferências é importante para o posicionamento crítico, já que o reconhecimento de que inferenciamos e como ou o porquê o fazemos de determinada maneira e não de outra, nos faz refletir sobre a importância dos conhecimentos prévios para a leitura crítica dos textos;

Em síntese, uma atividade de leitura que explore as inferências como um processo cognitivo central que contribui para que os alunos percebam os conhecimentos acionados para a construção de significações e promovam reflexões críticas sobre como eles se relacionam aos trazidos nos textos para a compreensão crítica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, contextualizo os fundamentos metodológicos que guiaram a execução desta tese. Recorrendo a abordagens qualitativa e quantitativa de caráter exploratório- interpretativista, esta tese se desenvolveu em três fases principais. A primeira, compreende o levantamento bibliográfico, a segunda corresponde à coleta e análise de dados e a terceira consiste na elaboração e análise de exemplos.

TIPO DE PESQUISA

A abordagem qualitativa é a principal abordagem metodológica desta tese, uma vez que ela “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHDART e SILVEIRA, 2009), ademais não visa a estabelecer dados finalizados e nem propõe alcançar resultados absolutos que possam generalizar-se em toda a realidade do ensino de leitura no Brasil.

Como destaca Stake (2011, p. 132), nos estudos qualitativos “usamos a evidência não apenas para sustentar nossas afirmações, mas para atualizar o projeto e refinar a coleta de dados”. Em vista disso, esta pesquisa se preocupa mais com o processo do que com os resultados gerados, devido à variedade deles e dos caminhos que a pesquisa pode tomar, segundo as leituras realizadas.

Lanço mão, adicionalmente, de uma abordagem quantitativa executada a partir do levantamento de dados gerados após o preenchimento de questionários pelos professores participantes. A utilização desta abordagem não visa a apresentar dados numéricos estáticos, mas, principalmente, promover reflexões mais aprofundadas e ilustrativas sobre o recorte específico apresentado na tese e acerca dos fenômenos percebidos no contexto pelo qual esta investigação se interessa.

Isto posto, minha pesquisa se desenvolve, principalmente, sob o paradigma qualitativo de caráter exploratório-interpretativista, cuja preocupação está em compreender melhor o tema e refletir sobre melhorias para a leitura em sala de aula, pois, segundo Yin, a pesquisa qualitativa permite “personalizar o próprio estudo”

(2016, p. 27) devido ao seu caráter multifacetado e multi-interpretativo, justamente o que busco com nesta pesquisa.

Segundo o autor, essa abordagem predomina na área de ensino devido a

que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade de seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados” (YIN, 2016, p. 27)

Quanto ao caráter exploratório, esta tese se justifica devido à busca por obter maior familiaridade com o campo pesquisado, o que permite conhecer melhor os participantes da pesquisa, suas expectativas e possíveis problemáticas concernentes ao tema investigado. Ademais, através da exploração é possível estabelecer um levantamento da situação e, a partir disso, definir melhor os temas a serem analisados, a proposição de possíveis soluções, exemplos e discussões sobre teorias, hipóteses e ações que possam orientar as melhorias para o campo investigado (LEFFA, 2006).

Esta tese também apresenta caráter interpretativista uma vez que as respostas fornecidas pelos participantes serão interpretadas pelo pesquisador com base no levantamento teórico, nas expectativas sobre o tema e na consideração de que as respostas evidenciam as visões dos participantes, sua pluralidade de vozes, mostram que são sujeitos inseridos no mundo social e que envolvem “questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Desta maneira, as reflexões suscitadas não pretendem descrever uma única realidade objetiva, padronizada e estanque. Pelo contrário, a investigação de caráter interpretativista permite que as reflexões sejam feitas sem apresentar a generalização de seus resultados e considerando que podem ser interpretadas e reinterpretadas, segundo a visão de outros pesquisadores, de seus objetivos e do mundo à sua volta.

Esta tese, portanto, se afilia à Gerhdart e Silveira (2009) quando afirmam que há tendência de que grande parte das pesquisas exploratórias-interpretativistas recorram ao levantamento bibliográfico, ao levantamento de dados com pessoas que tenham conhecimentos sobre a problemática investigada e à elaboração e análise de

exemplos.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Seguindo a tendência destacada por Gerhdart e Silveira (2009), o primeiro método de investigação desta tese é a pesquisa bibliográfica, a partir do qual elaborei um levantamento teórico aprofundado sobre estudos relacionados ao tema, apresentados nos capítulos 1, 2 e 3 e em suas subseções, que constituem a base para as outras etapas desta pesquisa.

A partir do estudo da literatura especializada, busquei expor e refletir sobre distintos pontos de vista, de variados autores, sobre os temas basilares desta tese e, portanto, essa revisão da literatura serviu como a linha mestra ao desenvolvimento desta pesquisa. O corpo dos trabalhos acionados está composto por textos impressos e outros disponíveis em meio digital. Para arregimentar o marco teórico, as palavras-chave, Letramento, Letramento Crítico, Pedagogia Crítica, Análise de Discurso Crítico e Inferência(s) foram utilizadas.

Essa metodologia possibilitou avaliar os estudos mais pertinentes ao desenvolvimento de meu trabalho. Assim, procedi a leitura criteriosa dos trabalhos com o principal objetivo de refletir sobre a associação das teorias e, portanto, subsidiar a comprovação das hipóteses da tese, ainda que nenhum dos estudos tenham a mesma base ou objetivos buscados por esta tese, pude observar que os campos teóricos basilares possuem relação entre si e compartilham premissas que podem contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

LEVANTAMENTO DE DADOS

Na segunda fase desta tese, procedi ao levantamento de dados feito diretamente com professores de espanhol, para tanto utilizei questionários como instrumento de coleta. Tal metodologia se mostrou pertinente devido às dificuldades em obter dados presencialmente com os sujeitos participantes, impostas pela pandemia da Covid-19. Os questionários foram divulgados através de redes sociais

em grupos de professores de espanhol no Brasil, foram respondidos de maneira remota, através da plataforma *Google Forms*, pelos participantes, sem a presença do pesquisador.

O objetivo da utilização deste instrumento é obter informações diretamente com a população de interesse para esta tese, professores de espanhol sem distinção do grau de atuação e do sistema de ensino (privado ou público). Busquei, igualmente, coletar informações demográficas dos participantes, tomar conhecimento sobre ações realizadas para a produção de atividades e sobre suas perspectivas, no que tange ao letramento crítico, às inferências e sua importância para a compreensão leitora.

A utilização deste instrumento “trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias [...]” (GERHDART e SILVEIRA, 2009, p.39) já que os resultados e os objetivos podem sofrer alterações, visto que “pode ser que o pesquisador sinta a necessidade de redefinir seus objetivos ao longo do processo” (op. Cit.).

A participação foi voluntária e condicionada à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁸, disponível no início do questionário, documento que garante os direitos e a anuência dos participantes, assim como esclarecer todos os detalhes da pesquisa (natureza da pesquisa, responsável pela execução, endereço e o número de telefone do COEP-UFMG para prestações de informações, objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar) de modo a garantir seus direitos e sua anuência.

O questionário está dividido em três seções, apenas para sua melhor organização, sendo a primeira dedicada a coletar informações demográficas como idade, grau de escolaridade, tipo de instituição, graus e séries que os professores ministram aulas de espanhol. A segunda seção se refere às possíveis ações executadas

³⁸ Após a concordância com o TCLE, inicia-se o questionário elaborado por perguntas com linguagem direta e simples, cujo objetivo era obter informações sobre as opiniões do grupo participante, suas perspectivas sobre o desenvolvimento do Letramento Crítico e a importância das inferências. Em seguida, analisei as informações e elaborei reflexões sobre as respostas dadas pelos participantes quanto ao tema o que permitiu conhecer o perfil dos envolvidos, gerando dados numéricos sem caráter generalizador, mas, sim, reflexivos a partir da análise do conteúdo e das inferências construídas por mim e baseadas nas evidências sobre os temas.

para a elaboração de atividades de leitura em espanhol, o foco está em coletar informações sobre qual o recurso didático principal para a execução de atividades de leitura, a frequência de execução de atividades elaboradas pelos próprios professores. Não menos importante, busquei coletar informações sobre a percepção sobre o que é criticidade e letramento crítico e sua exploração na prática diária dos professores. Na última seção, proponho perguntas para verificar as perspectivas dos participantes sobre as inferências e suas relações com o saber crítico. As respostas fornecidas e as reflexões elaboradas foram de grande relevância, pois possibilitaram

[...] a elaboração de discursos e metodologias de ensino criativos, inovadores e reflexivos que respeitam as individualidades; quebram as relações de poder entre interlocutores no processo de ensino, criam laços afetivos entre professores, alunos e conhecimento; valorizando a diversidade cultural, pessoal e social, permitindo, dessa forma, a todos, o acesso ao conhecimento linguístico. (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 119).

Considerando as respostas dadas nos questionários, sob o caráter exploratório-interpretativista, procedo à análise e reflexão sobre os dados, levando em consideração o marco teórico e minhas perspectivas sobre possíveis caminhos para desenvolver a criticidade em atividades de leitura.

TRAÇANDO O PERFIL DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Para responder os questionários os participantes deveriam ser professores de espanhol para brasileiros, atuantes na Educação Básica, no Ensino Superior e/ou em cursos de idiomas, além disso, não havia distinção entre professores do sistema público ou privado.

Os questionários foram divulgados em redes sociais e 64 questionários foram preenchidos, dos quais dois foram eliminados após verificação de que os participantes digitavam apenas um ponto final (.) nos espaços que necessitavam de algum preenchimento de dados, o que pode demonstrar a não adesão a uma das propostas, que seria responder de maneira direta e sincera a cada uma das perguntas. Em suma, as análises e reflexões aqui elaboradas serão baseadas nas respostas dadas por 62

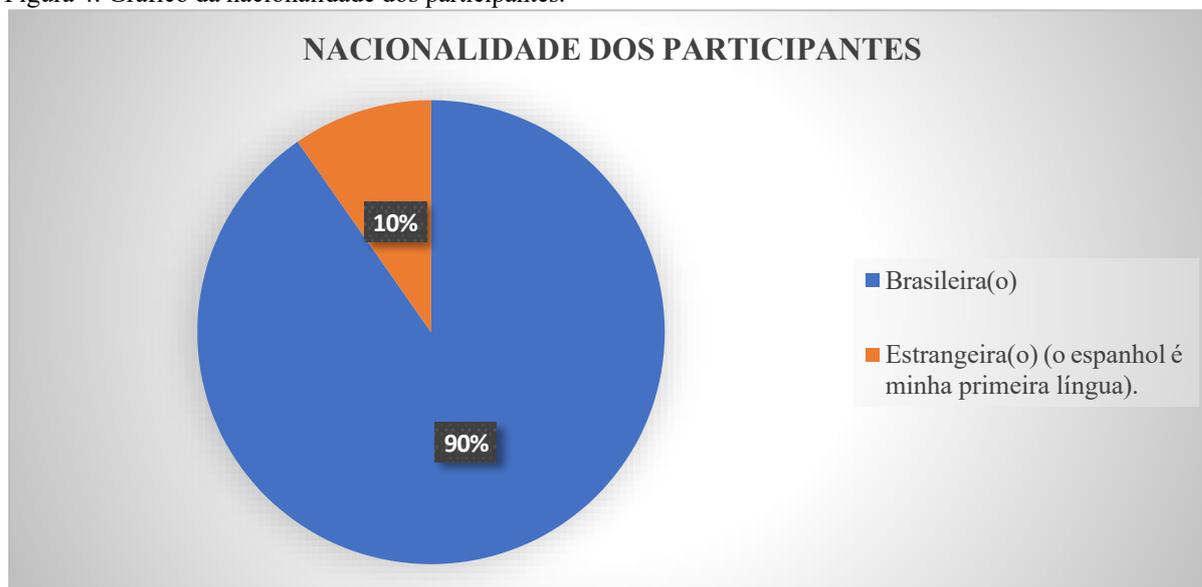
participantes.

Esse número de respostas é bastante representativo para o espectro amostral de professores de espanhol no Brasil. Se levarmos em consideração o número de membros ativos da Associação Brasileira de Hispanistas que, em 2020, contava com 400 membros³⁹, portanto é possível inferir que há um número considerável de profissionais da área participantes da pesquisa.

Esta metodologia mostrou-se bastante profícua, uma vez que permitiu a participação anônima de professores provenientes de diversas regiões do Brasil. Ademais, possibilitou verificar um perfil docente bastante diversificado, através de dados como: idade, nacionalidade, grau de escolaridade, tempo de atuação como professores de espanhol, auto percepção sobre o nível de domínio do idioma, nível e série de atuação e sistema (público ou privado) no qual atuam.

Os participantes tinham entre 25 e 74 anos, desses 90% era de brasileiros e 10% era de estrangeiros, cuja língua materna era o espanhol.

Figura 4: Gráfico da nacionalidade dos participantes.



Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere ao tempo de atuação, a maioria (66%) atuava há mais de dez anos e 13% entre oito e nove anos, por outro lado, apenas 3% atuava há menos de um

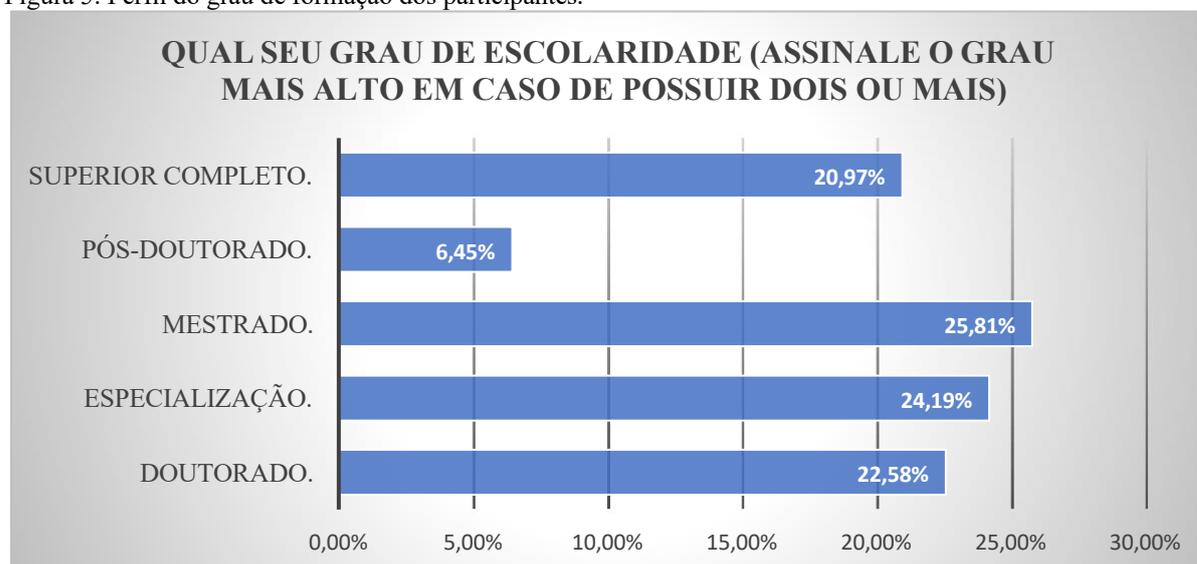
³⁹ Dados fornecidos pelo, então, diretório da associação, por e-mail.

ano, o que aponta para um perfil docente experiente e com ampla prática no ensino do idioma.

No que se refere ao grau de formação, todos os participantes possuem o nível superior de ensino em língua espanhola, sendo que 24% possuía apenas a graduação, 26% especialização, 27% mestrado, 22% doutorado e 6% pós-doutorado.

Esses dados são importantes para demonstrar o perfil amplamente diversificado dos profissionais participantes.

Figura 5: Perfil do grau de formação dos participantes.

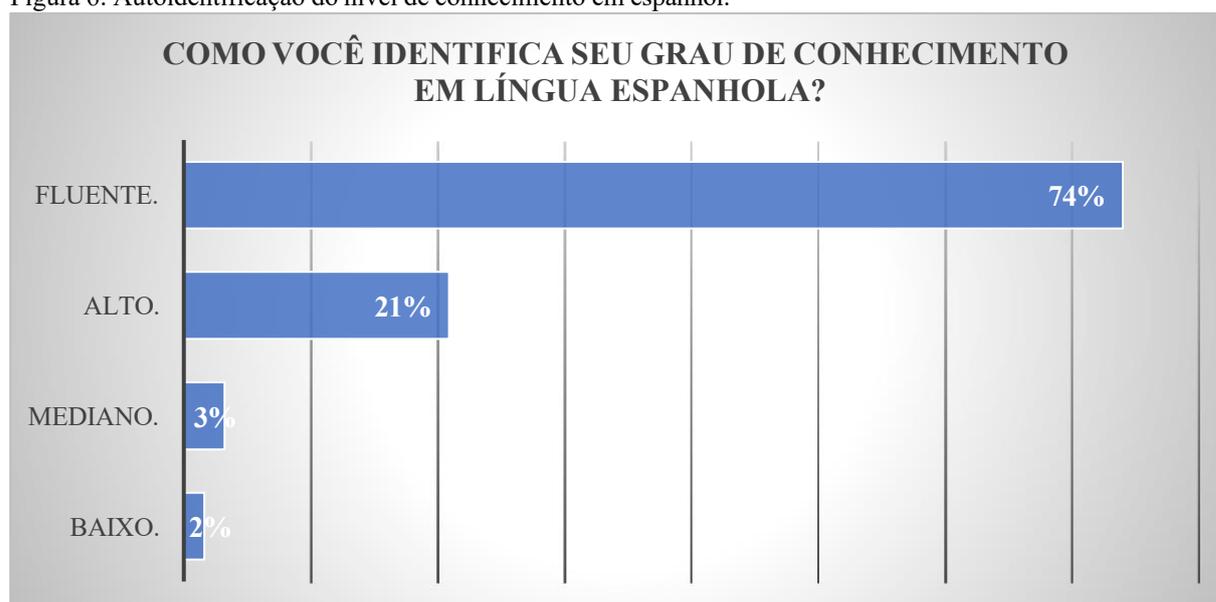


Fonte: elaborado pelo autor.

Um dado que chama a atenção é o que tange à autoidentificação sobre o nível de conhecimento em espanhol. Para tal questionamento, 74% respondeu ser fluente em espanhol, 21% identificou como alto seu nível de conhecimento, por outro lado 3% definiu como mediano e 2% o definiu como baixo.

Refletir sobre esses dois últimos percentuais pode vir a ser matéria de investigações futuras, já que como todos os participantes possuem formação docente em língua espanhola, seria esperado que se enquadrassem nos níveis fluente ou alto, logo, seria importante levantar questionamentos sobre suas respostas e identificação nesses níveis, verificando os motivos que levam os profissionais a não se perceberem fluentes no idioma.

Figura 6: Autoidentificação do nível de conhecimento em espanhol.



Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, busquei coletar dados sobre o sistema de ensino no qual atuam os participantes e os níveis nos quais ministram aulas de espanhol. 24% atuam no sistema privado de ensino, 76% no sistema público e há professores que atuam em concomitância com o ensino regular, em cursos livres de idiomas e aulas particulares, esses representam 35% do total de participantes.

Dos atuantes no sistema privado, 21% atua em escolas e 3% em universidades. Dos atuantes no sistema público, 3% atuam no sistema municipal, 21% em escolas públicas estaduais, 19% em escolas públicas federais, 11% em universidades públicas estaduais e 23% em universidades públicas federais.

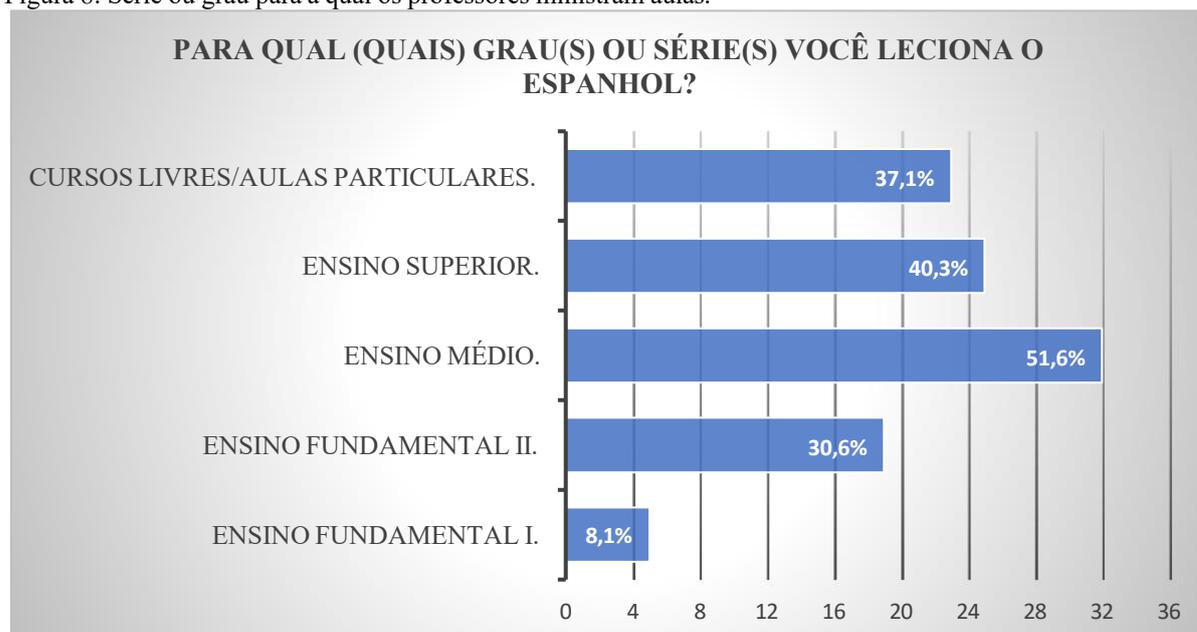
Figura 7: Tipo de instituição na qual os participantes ministram aulas.



Fonte: elaborado pelo autor

No que tange ao nível de atuação, o perfil também é bastante diversificado, sendo que 8,1% atuam no ensino fundamental I, 30,6% no fundamental II, 51,6% no ensino médio, 40,3% no ensino superior e 37,1% em cursos livres e aulas particulares. Destaco que esses números ultrapassam o valor absoluto total de 100%, uma vez que é natural que professores atuem concomitantemente em diferentes sistemas de ensino e escolas, como pode ser observado nos gráficos a seguir.

Figura 8: Série ou grau para a qual os professores ministram aulas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses dados demonstram um perfil bastante diversificado dos profissionais participantes, sobre os níveis e os sistemas de ensino no qual atuam, o que é bastante importante para a pesquisa, primeiramente, porque oferece um panorama sobre a distribuição dos professores em relação ao nível de atuação, ademais, permite que as reflexões desprendidas, a partir das respostas, mostrem a grande variedade de perspectivas e pontos de vista, como pode ser visto a seguir. As informações poderão auxiliar na elaboração de propostas didáticas que se aproximem mais às demandas dos profissionais.

OS PROFESSORES CRIAM ATIVIDADES SOB AS REMISSAS DO LETRAMENTO CRÍTICO?

Na segunda seção do questionário, propus perguntas para conhecer melhor o perfil criativo dos professores, no que se refere à elaboração de atividades de leitura. Para tanto, foram feitas perguntas sobre a frequência com a qual eles as criam, sobre suas perspectivas do que é o Letramento Crítico, a respeito dos critérios que adotam para a seleção dos textos utilizados nas atividades, se acreditam fomentar a criticidade de seus alunos, dentre outros pontos.

Isso foi imprescindível para sustentar um dos fins desta pesquisa que é verificar se há ou não a necessidade de estudos que proponham possíveis caminhos para a elaboração de atividades com foco no desenvolvimento do LC.

Através da pergunta 1 (**Qual o principal recurso didático utilizado para a execução das atividades de leitura com os alunos?**), eu visava a coletar informações a respeito da utilização de livros didáticos e/ou de atividades elaboradas pelo próprio docente. Nota-se que, ainda que o perfil seja bastante diversificado, existe uma característica que une quase todos esses profissionais, que é a prática criadora de atividades de didáticas, visto que apenas 2% dos participantes utilizam apenas o livro didático.

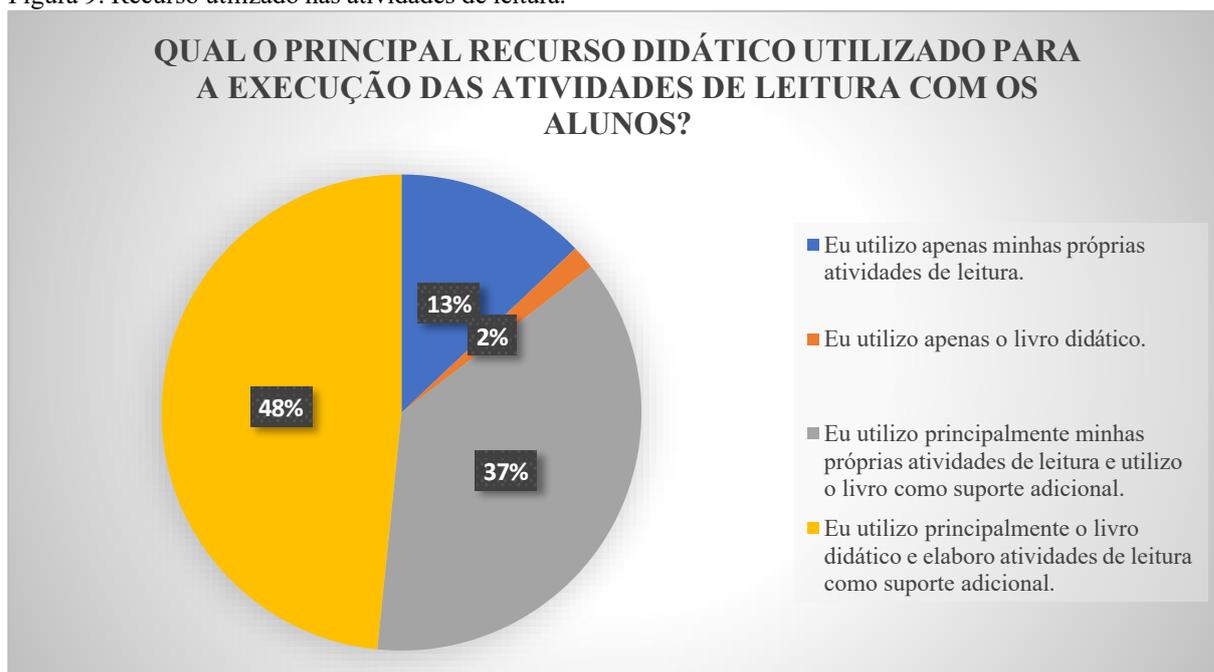
Por outro lado, dentre os demais, 48% dos professores utilizam os LD como principal recurso, no entanto, elabora atividades adicionais como suporte didático, pode-se inferir que eles entendem que as atividades dos LD's necessitam de recursos

complementares.

37% dos participantes utilizam as próprias atividades e o LD como suporte adicional, logo, em suas práticas, a criação e execução de atividades próprias ganha protagonismo, é interessante observar que esses profissionais entendem que o LD é instrumento complementar aos seus materiais, o que é uma inversão do dado anterior.

Por fim, 13% dos profissionais utilizam exclusivamente suas próprias atividades de leitura, dado que aponta para um número bastante relevante de professores de espanhol que não adota livros didáticos para suas atividades de leitura e reitera a importância de uma formação docente que capacite os futuros professores a criar atividades didáticas significativas para seus alunos. Observemos o gráfico, a seguir:

Figura 9: Recurso utilizado nas atividades de leitura.



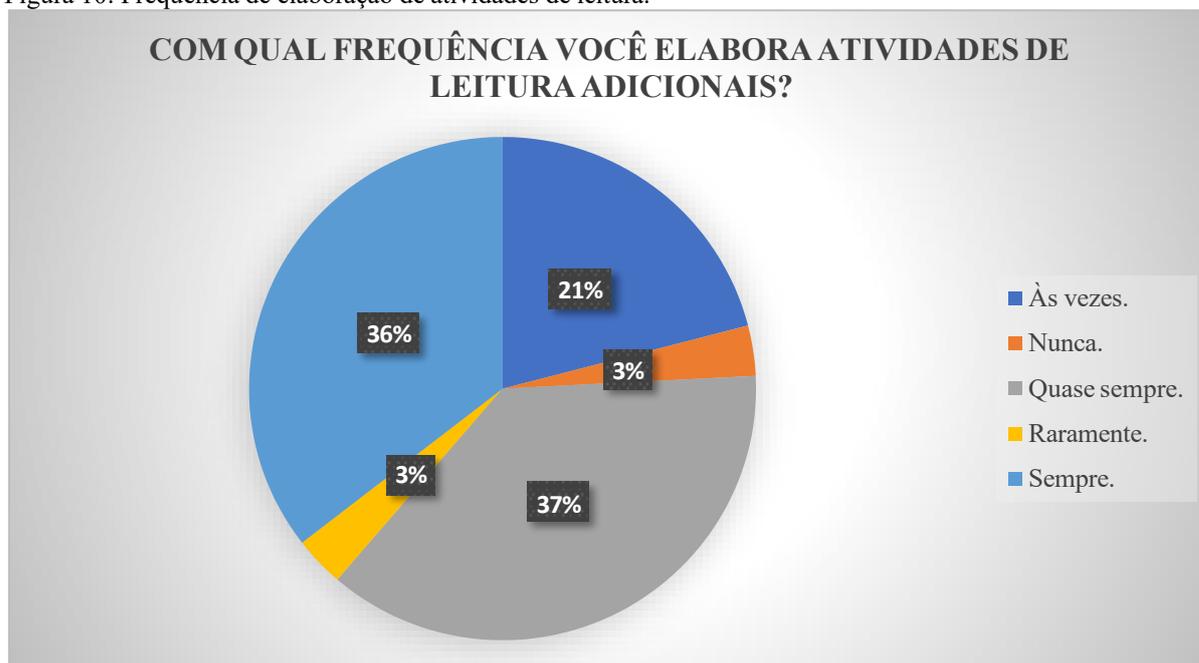
Fonte: elaborado pelo autor.

Como exposto anteriormente, esses números dão suporte para a proposta de oferecer subsídios para a elaboração de atividades de leitura com foco no LC, já que 98% dos participantes afirmam elaborar suas próprias atividades de leitura, seja como recurso adicional ou principal, o que, ao mesmo tempo, demonstra a existência da

demanda social de estudos como esta tese.

Através da pergunta 2 (**Com qual frequência você elabora atividades de leitura adicionais?**) pode-se observar que 73% afirmam elaborar atividades “sempre” ou “quase sempre”, de fato, os professores de espanhol têm um perfil criador de atividades de leitura. A frequência de elaboração pode ser observada no gráfico abaixo.

Figura 10: Frequência de elaboração de atividades de leitura.



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses dados confirmam o grande número de professores que recorrem à criação de atividades próprias para sua prática docente, isso responde positivamente a um questionamento relevante: os professores de espanhol elaboram suas próprias atividades de leitura? Sim.

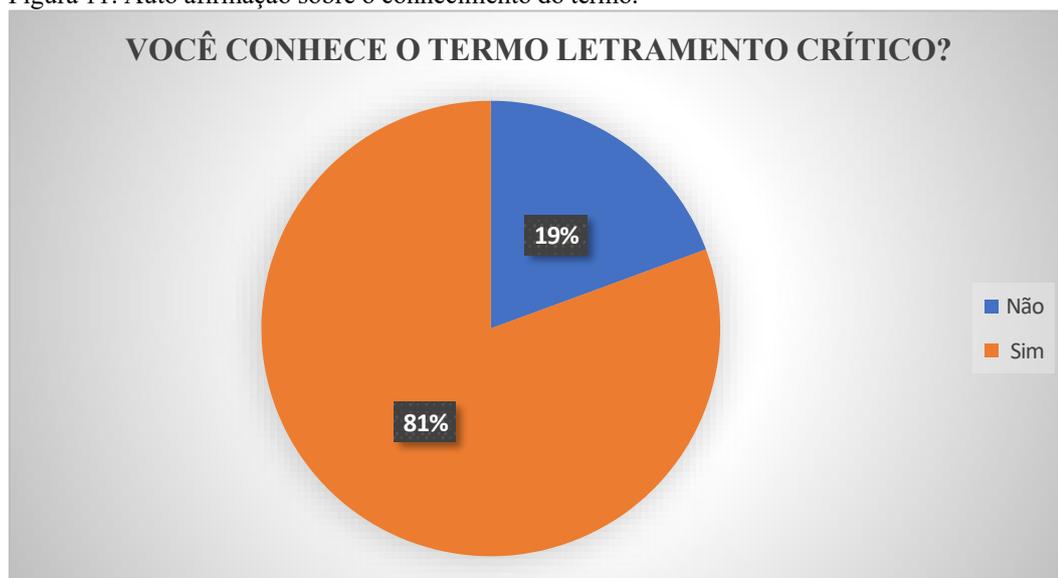
Porém, suscita outros questionamentos importantes, tais como: os professores exploram premissas do LC nas atividades? Sob quais perspectivas as atividades são elaboradas? Quais critérios são adotados para a elaboração de atividades? Os professores reconhecem o termo LC e criam oportunidades críticas em sala?

Tais questionamentos podem, inicialmente, ser respondidos a partir de outras perguntas propostas no questionário que visam a preencher essas lacunas. A principal

delas revela um dado que, de certa forma, é preocupante: a de número 9 (**Você conhece o termo Letramento Crítico?**), nela 19% dos participantes afirmam desconhecer o termo, enquanto 81% afirmam conhecer.

Em vista do que foi discutido até o momento, considero que o primeiro número seja muito baixo, principalmente se levamos em consideração estudos dos últimos trinta anos, na área de ensino e aprendizagem de línguas, que apontam para a necessidade do fomento à criticidade em atividades de leitura. Tais números indicam a importância, principalmente durante a formação docente, de expor a relevância do LC no ensino de línguas, assim, inevitavelmente, vem à luz mais um questionamento: os cursos de formação docente capacitam seus aprendizes para explorar a criticidade de seus futuros alunos? Vejamos o gráfico, a seguir.

Figura 11: Auto afirmação sobre o conhecimento do termo.



Fonte: elaborado pelo autor.

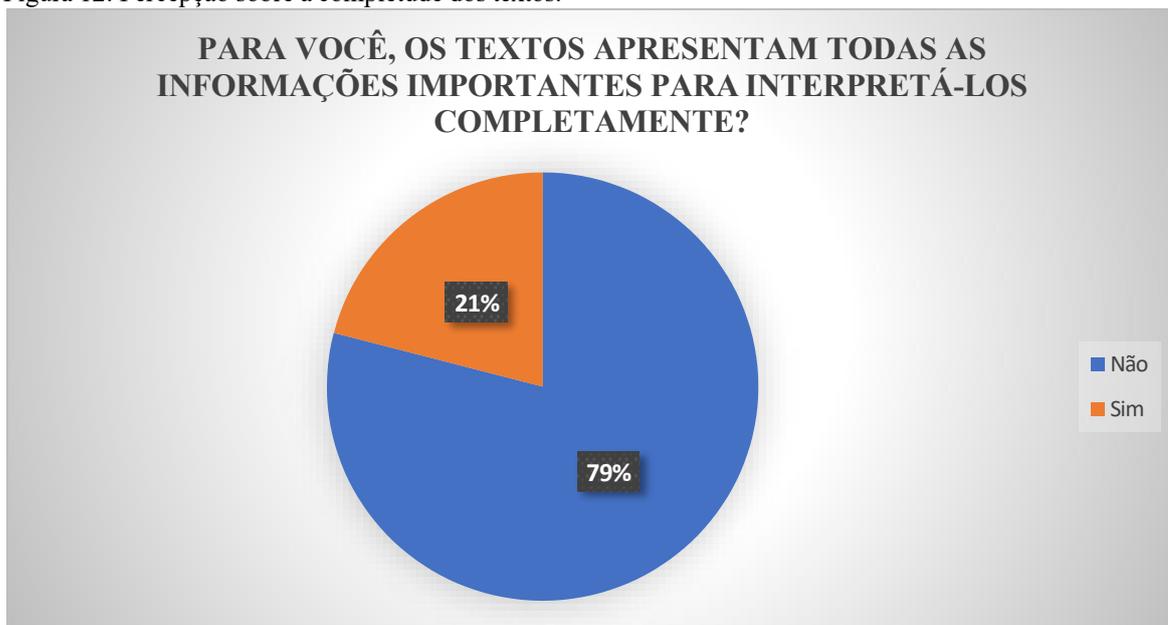
Faz-se importante elaborar reflexões a partir de um recorte desses dados que consiste em cruzar o alto percentual, sob os pontos de vista desta tese, que afirma desconhecer o termo LC (19%) com os dados de professores que elaboram suas próprias atividades (98%), visto que esse recorte permite refletir sobre a exploração da criticidade nas atividades de leitura, uma vez que os números podem indicar que há um alto índice de atividades de leitura construídas e executadas sem ter como fim o desenvolvimento da consciência crítica, premissa do LC.

Reitero que a afirmação sobre o conhecimento do termo, não garante que, de fato, há a exploração de suas premissas e nem que seu desconhecimento significa que nenhuma atividade explore a consciência crítica, no entanto, nos servem como indicador e pode ser corroborado pela análise mais detalhada dos dados, a seguir.

Há duas perguntas cujas respostas podem sustentar as reflexões tecidas até o momento. Através das perguntas 6 (**Para você, os textos apresentam todas as informações importantes para interpretá-los completamente?**) e 7 (**Em sua opinião, existem informações ocultas nos textos?**) busquei obter informações sobre as perspectivas dos participantes a respeito de uma das mais importantes premissas do LC e que está na base desta tese: “O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001).

Levando em consideração que as significações são variadas e múltiplas, que distintos leitores podem elaborar diferentes leituras para os mesmos textos, que estes não são completos por si só e que necessitam dialogar com outros discursos, o que demanda recuperar as dimensões implícitas presentes nos textos, através das inferências, tais perguntas possibilitam verificar se, efetivamente, os participantes conhecem e elaboram atividades sob premissas críticas. Ademais, os números reiteram a necessidade de contribuir com professores para executar atividades com foco no LC. Vejamos os dados:

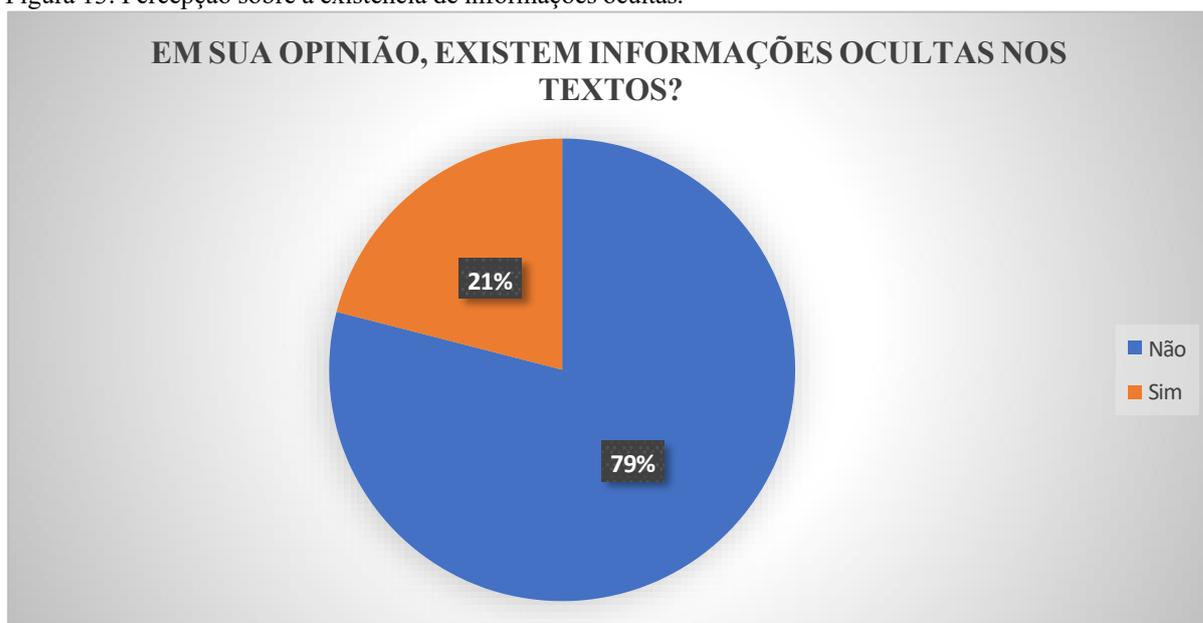
Figura 12: Percepção sobre a completude dos textos.



Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico acima, podemos observar que 21% dos participantes afirma que os textos aportam todas as informações necessárias para sua interpretação, ou seja, apresentam os significados de forma completa, definitiva e acabada, o que já se contrapõe às premissas do LC. Estes números vão ao encontro dos dados a seguir e reforçam a tese de que, alguns dos participantes apresentam dificuldades em conceber atividades que extrapolem os textos, vejamos:

Figura 13: Percepção sobre a existência de informações ocultas.

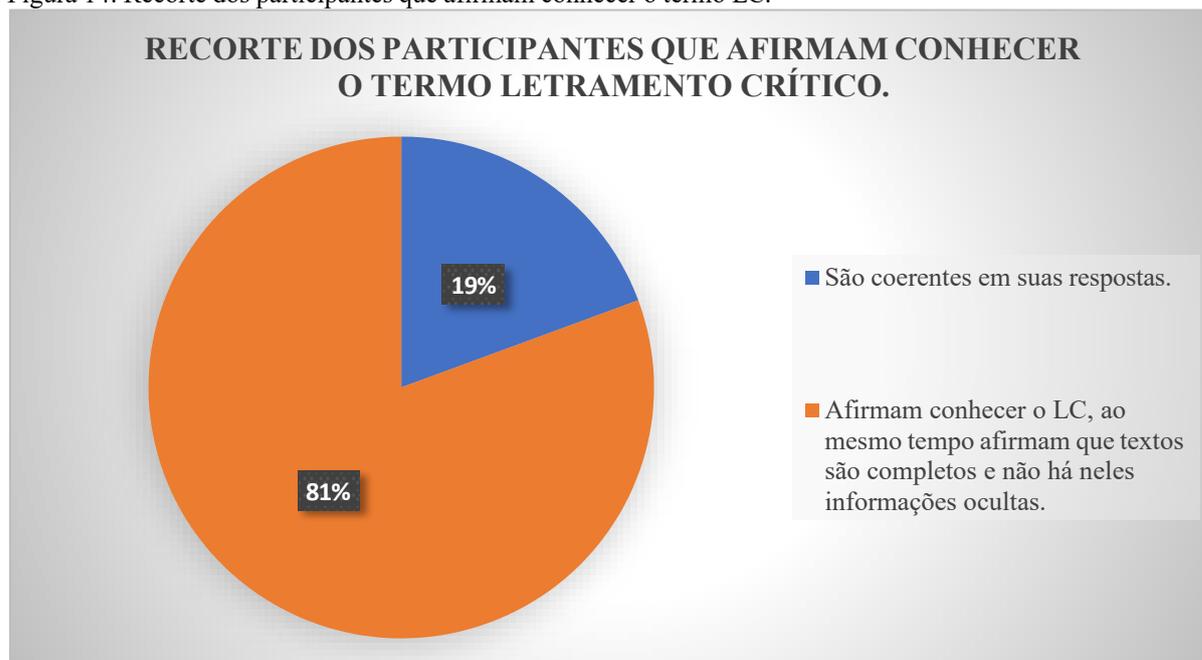


Fonte: elaborado pelo autor.

O mesmo número de participantes, 21%, aponta que não existem informações ocultas nos textos, ou seja, pode indicar que acreditam que os textos sejam lineares, neutros, imparciais, não apresentam entrelinhas, informações que demandam observar o que está por trás dos escritos, aportar informações de mundo para a construção de significações, ou seja, pode-se afirmar que a construção de inferências se vê afetada sob essa ótica.

Ao observar este alto percentual, propus outra análise complementar às anteriores. Baseando-me no recorte que considera apenas o total de participantes que afirma conhecer o termo LC, 81%, analisei aqueles que apresentam incoerências no que tange à afirmação de conhecer o termo e afirmar que os textos são completos e não apresentam nuances ocultas, vejamos os dados:

Figura 14: Recorte dos participantes que afirmam conhecer o termo LC.



Fonte: elaborado pelo autor.

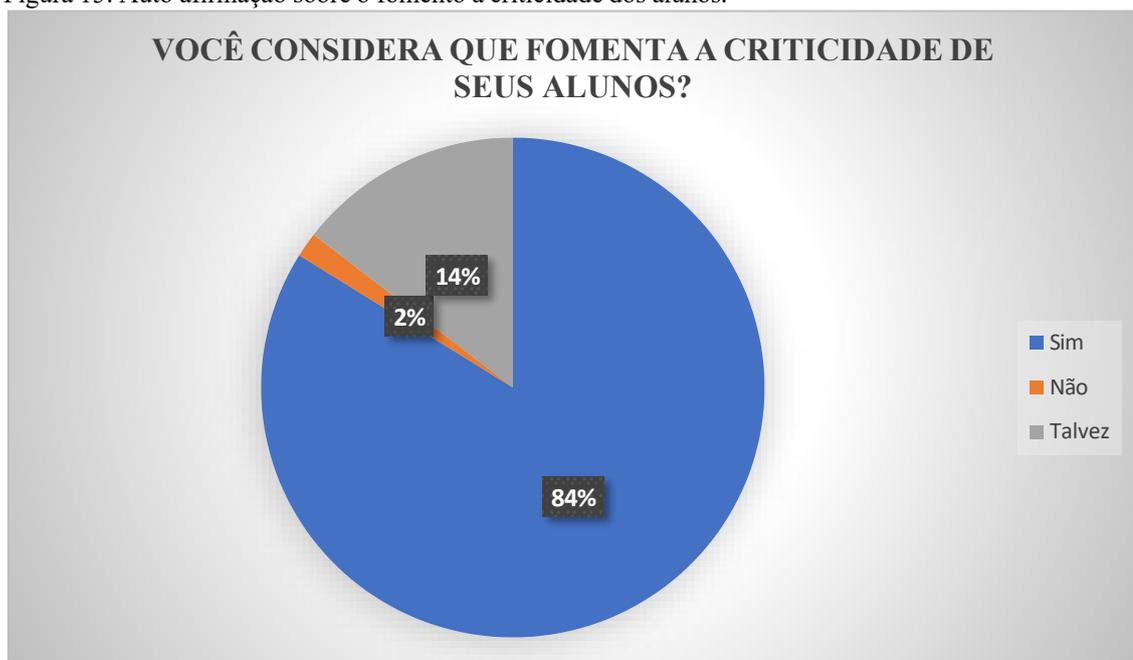
Pode-se observar que existe um alto percentual que declara conhecer o termo, mas que se distancia das premissas citadas anteriormente que, ao seu turno, demandam dos leitores extrapolar os limites dos textos.

Os dados permitem elaborar duas reflexões: a) a primeira delas é que o número de professores que afirma conhecer o termo pode estar superestimado, uma

vez que os participantes inseridos nele apresentam incoerências nas respostas; b) a segunda consiste em pensar sobre a incoerência e nos permite inferir que há dificuldades dos professores em associar o LC com uma visão sociocultural de texto e de leitura, o que pode implicar uma abordagem dos textos centrada na localização de informações explícitas, no léxico, nas estruturas gramaticais, em leituras descontextualizadas etc.

Outro levantamento, pergunta 8 (**Você considera que fomenta a criticidade de seus alunos**), visava a coletar dados sobre a autopercepção dos professores quanto a se, em suas práticas, fomentam a criticidade de seus estudantes. As respostas revelam que 2% afirma não fomentar, 14% afirma que talvez fomente, enquanto 84% afirma fomentar. Vejamos a seguinte figura:

Figura 15: Auto afirmação sobre o fomento à criticidade dos alunos.



Fonte: elaborado pelo autor.

Comparando com os dados encontrados nas figuras 12 e 16, é interessante notar que os percentuais não são discrepantes, no que se refere aos participantes que afirmam conhecer ou desconhecer o termo LC, 81% e 19%, e os que fomentam e talvez fomentem, 84% e 14%, respectivamente.

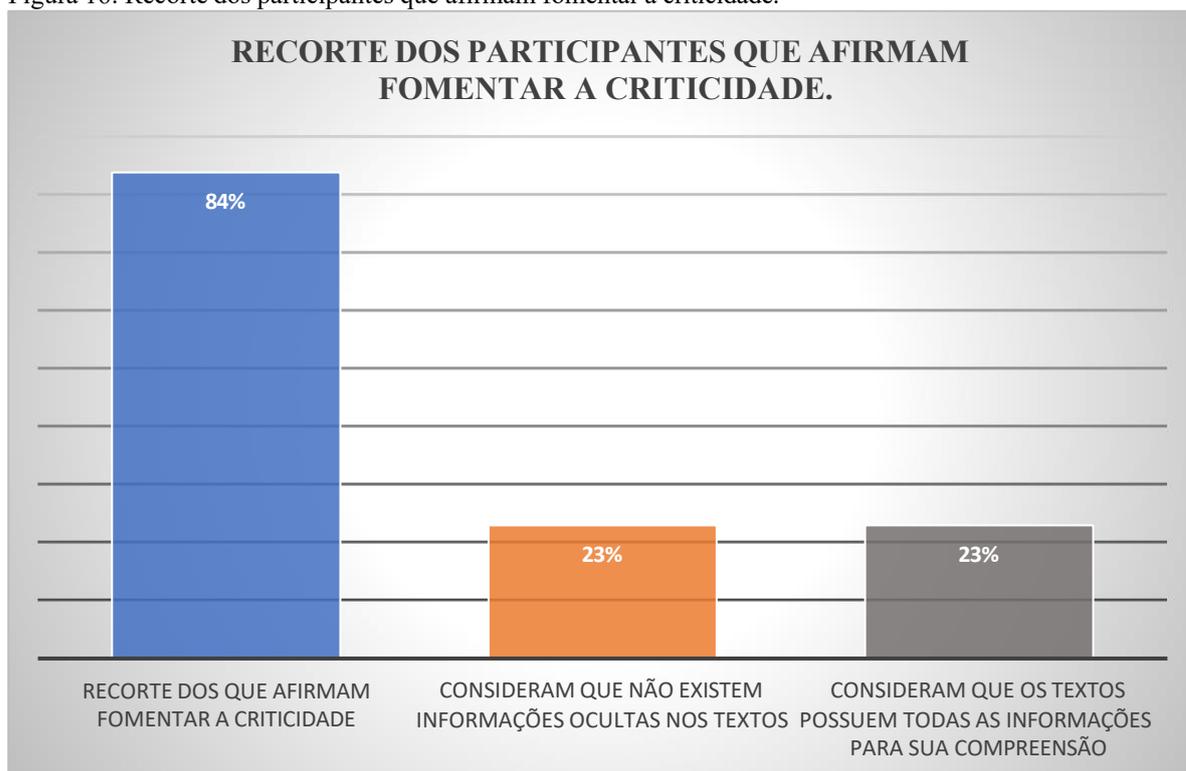
Torna-se indispensável executar reflexões sobre esses dados. Dentre os 19% (que afirma desconhecer o LC), 91,6% fomenta a criticidade e, dentre os 81% (conhece o termo), todos afirmaram que fomentam. Quanto aos participantes inseridos nos 14%, que “talvez fomentem”, todos afirmaram conhecer o LC, assim desprende-se deste dado que, mesmo o conhecendo, os professores não conseguem afirmar se o executam. Este número pode apontar para uma possível dúvida dos participantes quanto ao fazer crítico, em sala de aula.

Faz-se mais relevante refletir sobre os 84% que afirma fomentar a criticidade, refletindo sobre a coerência deste grupo em relação a outras respostas. Como citado, todos os participantes, desse recorte, afirmam conhecer o LC, no entanto ao elaborar o cruzamento dos dados de suas respostas, foi percebido que 23% afirma que os textos apresentam todas as informações para interpretá-los completamente e, exatamente o mesmo percentual, 23% afirma que os textos não têm informações ocultas, isto é, afirmam fomentar a criticidade, porém, as respostas indicam um possível distanciamento de premissas do LC.

Destaca-se que, ao elaborar reflexões sobre os dados dos participantes que compõem este 23%, foi observado que esse percentual não é composto pelo mesmo conjunto de professores, ou seja, pode-se inferir que o percentual que afirma fomentar a criticidade, 84%, pode estar superestimado devido a que o quantitativo de respondentes que apresentaram respostas incoerentes é maior quando analisado detalhadamente.

Esses últimos dados nos permitem, mais uma vez, refletir sobre qual a origem dessa incoerência nas respostas. Se está na dificuldade em compreender o que é a criticidade ou na execução do termo.

Figura 16: Recorte dos participantes que afirmam fomentar a criticidade.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados apresentados devem ser observados com bastante atenção e provocam certa preocupação, pois há diferentes estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas, as citadas na revisão bibliográfica desta tese, por exemplo, que demonstram a emergência em superar as visões de textos como unidades completas de significados, além disso eles comprovam que ler não é um procedimento simples, elaborado apenas considerando o código e que desconsidere os não ditos dos textos.

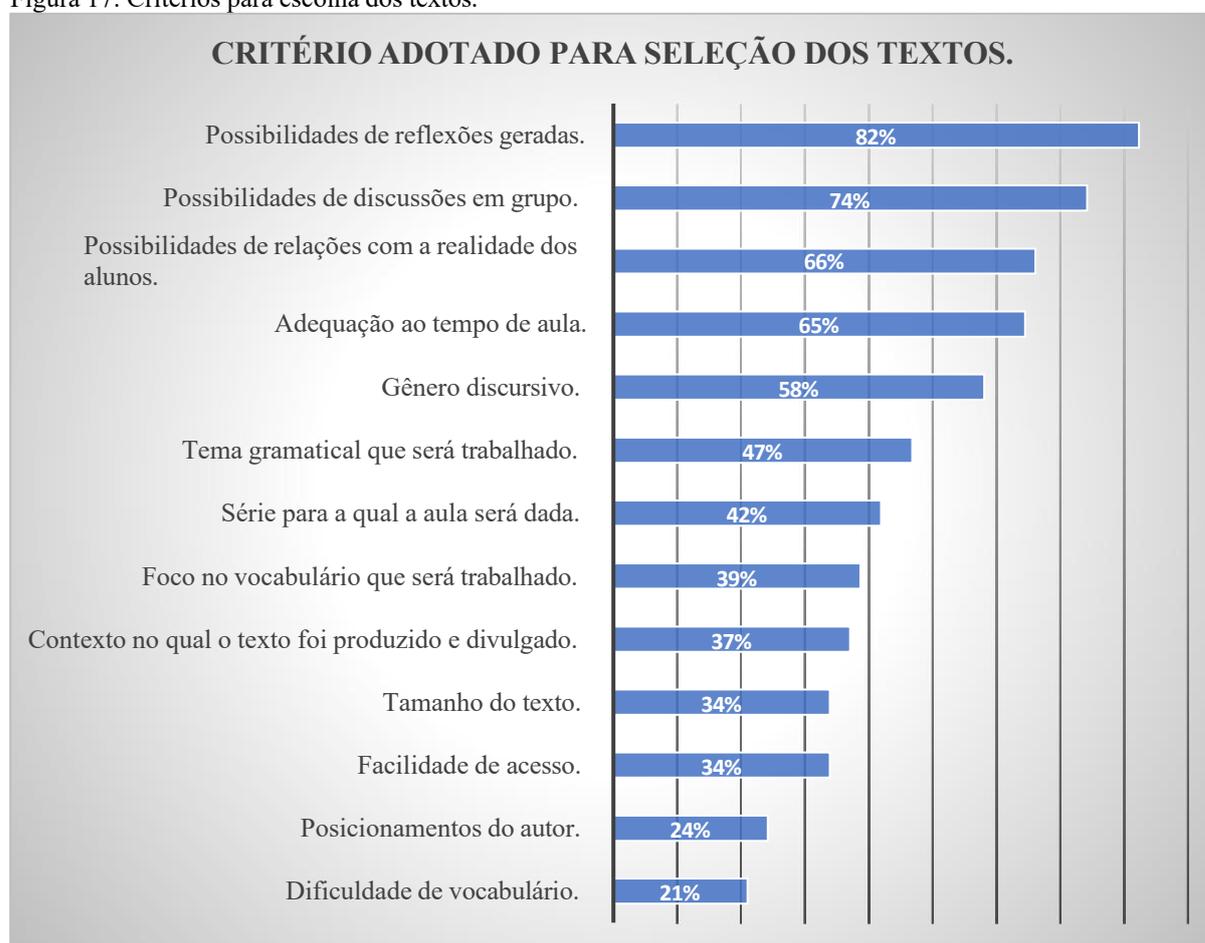
Em vista desses dados, parece que a complexidade do processo de leitura é de alguma maneira apagada nas atividades em sala de aula e, conseqüentemente, em alguns contextos, os

alunos podem estar sendo privados de aproveitar os momentos críticos e de ter um aprendizado que toque as premissas da Pedagogia Crítica, da Análise de Discurso Crítica, das Inferências, e conseqüentemente, do Letramento Crítico, cujas práticas que devem reconhecer a interação entre conhecimentos linguísticos, conhecimentos socioculturais e de mundo, perspectivas pessoais, interdiscursividades, entre outras dimensões que são imprescindíveis para durante a leitura e, logo, não são

incentivados a explorar essas dimensões.

As análises feitas até o momento ganham sustentação quando são observados os dados no gráfico, a seguir. Na pergunta 4 (**Qual ou quais critério(s) você adota para selecionar os gêneros que utiliza? (você pode marcar mais de uma opção)**), sugiro treze possíveis critérios adotados pelos participantes para seleção dos textos trabalhados em suas atividades de leitura, o que permite elaborar reflexões sobre as possíveis práticas críticas dos professores em sala de aula, uma vez que o critério adotado pode indicar se os objetivos buscados durante a execução se aproximam ou não de uma prática crítica. Vejamos o gráfico a seguir:

Figura 17: Critérios para escolha dos textos.



Fonte: elaborado pelo autor.

É notável a semelhança desses dados quando comparados aos referentes à percepção crítica dos participantes: enquanto 82% aponta as possíveis reflexões que o texto pode gerar em sala de aula como um dos critérios adotados, no outro extremo

apresenta-se 21% que aponta a dificuldade de vocabulário como um dos critérios, permitindo refletir que há um predomínio de critérios que se vinculam a premissas do LC o que, ao mesmo tempo, vai ao encontro dos 81% que afirma conhecê-lo e dos 84% que afirma fomentar a criticidade.

Esses dados são bastante importantes e apontam para resultados promissores no futuro, pois evidenciam o ensino dos profissionais em buscar uma prática crítica para a leitura. Podemos observar que as três primeiras posições são ocupadas por critérios que, de alguma maneira, fazem parte do espectro do que esta tese considera Letramento Crítico.

Por outro lado, 21% dos participantes apontam que a “dificuldade de vocabulário” é um critério adotado, o que pode indicar uma prática leitora com foco na superfície textual. No entanto, esta afirmação, se o dado for analisado de forma isolada, pode incorrer no erro de ser bastante simplificada, visto que o perfil dos participantes é bastante diverso e atua em diferentes níveis no ensino de espanhol, logo, é claro que séries diferentes demandam dificuldades diferentes de compreensão lexical o que pode justificar as respostas dadas.

Porém, ao se colocar esse número ao lado de outros dois, “foco no vocabulário que será trabalhado” (39%) e “tema gramatical que será trabalhado” (47%), pode-se verificar que os professores adotam critérios que podem focar em estruturas que compõem da materialidade textual em detrimento das dimensões implícitas que possuem mais possibilidades de significação.

Não aponto isso como negativo, pelo contrário, ler a superfície textual é imprescindível para ler as entrelinhas e o detrás dos textos, o problema reside quando esses critérios passam a ser exclusivos nas práticas de leitura em sala de aula, o que pode acarretar diversos problemas de ordem social derivados de leituras pouco reflexivas e simplistas, tais como leitores que se focam apenas nas informações explícitas dos textos, no código, no léxico e que desconhecem todas as outras dimensões que compõem um texto e, conseqüentemente, são mais passíveis a manipulações.

A importância da adoção desses critérios é relevante para o aprendizado de um idioma, principalmente em níveis mais elementares. Como apontado nas tarefas

críticas, tratadas em seção específica, o vocabulário e a gramática devem ser explorados, porém, de maneira crítica, observando as motivações e os objetivos para seu uso na construção do texto, visto que as escolhas feitas no momento da produção não se dão de maneira neutra e imparcial.

PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES NO QUE TANGE ÀS INFERÊNCIAS

A terceira seção do questionário visa a coletar informações sobre as perspectivas dos professores em relação às inferências e à sua exploração. Ela não é uma seção isolada das anteriores, mas, sim, complementar, visto que, as perspectivas sobre as inferências já estavam sendo tocadas nas perguntas 6 e 7, que trouxeram questionamentos a respeito de duas das distintas dimensões do que se entende por inferências, nesta pesquisa.

No entanto, propor perguntas específicas que abranjam o termo se faz importante para verificar até que ponto os participantes compartilham de sentidos comuns sobre o significado e o seu uso, uma vez que as respostas explicitam as perspectivas dos professores sobre as inferências e podem indicar se, em suas atividades, fomentam uma prática leitora na qual uma das bases seja a construção de inferências, ação da qual a leitura não deve prescindir (ABREU- SILVA, 2018).

Isso dito, parto da premissa que os profissionais dedicados ao trabalho com a leitura já conhecem o termo e, para comprová-la, proponho a pergunta 13 (**Você sabe o que é inferência?**) na qual 92% afirma conhecê-lo, por outro lado, 8% respondeu negativamente. Vejamos a imagem, a seguir.

Figura 18: Conhecimento do termo inferência.



Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas confirmam que a maioria dos profissionais, certamente, têm familiaridade com o termo e, pelo menos, compartilham do seguinte conhecimento compartilhado “as inferências são a capacidade de ver informações implícitas nos textos”, o que não é equivocado, porém simplifica o termo e, talvez, apague sua importância para a construção de significações e para o alcance do letramento crítico.

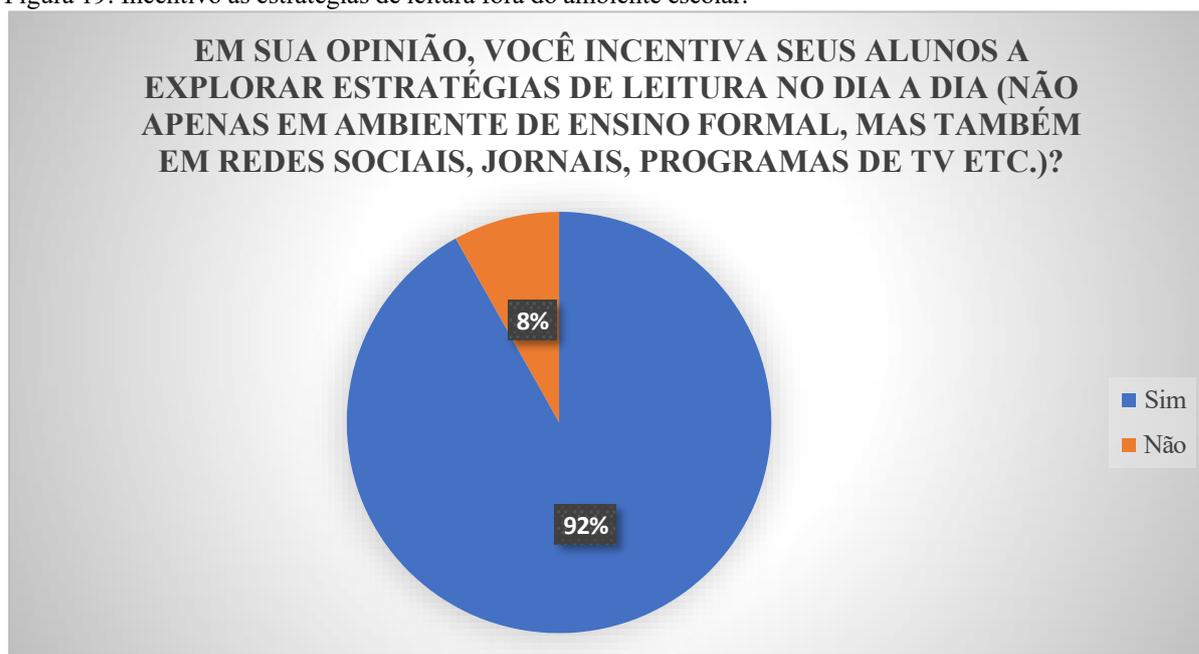
Outro importante conhecimento compartilhado sobre as inferências, se refere a concebê-las enquanto uma estratégia de leitura. Para compreender melhor, é importante retomar o trabalho de Isabel Solé (1998), no qual a autora afirma que as estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (p.70). Ademais, ela afirma que as tarefas propostas pelos professores em sala de aula devem facilitar a “comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (p.73), características essas compartilhadas com a dimensão consciente da realização das inferências.

De fato, as inferências enquadram-se nessas afirmações da autora, servindo ao planejamento, comprovação e possibilitando alcançar objetivos buscados. Essas características podem ser observadas nas inferências realizadas por mim ao realizar as análises dos questionários, ou seja, considero que esta é a dimensão consciente das inferências enquanto uma estratégia que pode ser pré-estabelecida pelo leitor, segundo planejamentos prévios e seus objetivos.

Por outro lado, sob meu ponto de vista, as inferências possuem outra dimensão, que está mais relacionada a ações inconscientes, elaboradas automaticamente pelo acionamento de *frames* que não podem ser planejadas pelo leitor, ocorrem de maneira rápida, não reflexiva, sendo imprevisíveis e não, necessariamente, respondem a objetivos estabelecidos. Acredito, inclusive, que na maior parte das leituras elaboradas no dia a dia, as inferências construídas pelos leitores são mais inconscientes que conscientes, logo, se distanciam do conceito de planejamento para alcançar objetivos, mas não deixam de ser uma estratégia cognitiva que executamos continuamente durante a leitura.

Assim, partindo de outra premissa, a qual sustenta que os professores entendem as inferências enquanto uma estratégia de leitura, proponho a pergunta 10 (**Em sua opinião, você incentiva seus alunos a explorar estratégias de leitura no dia a dia (não apenas em ambiente de ensino formal, mas também em redes sociais, jornais, programas de TV etc.)?**), cujo objetivo é verificar se os profissionais fomentam estratégias de leitura, dentre as quais estariam as inferências. Vejamos a seguinte imagem:

Figura 19: Incentivo às estratégias de leitura fora do ambiente escolar.



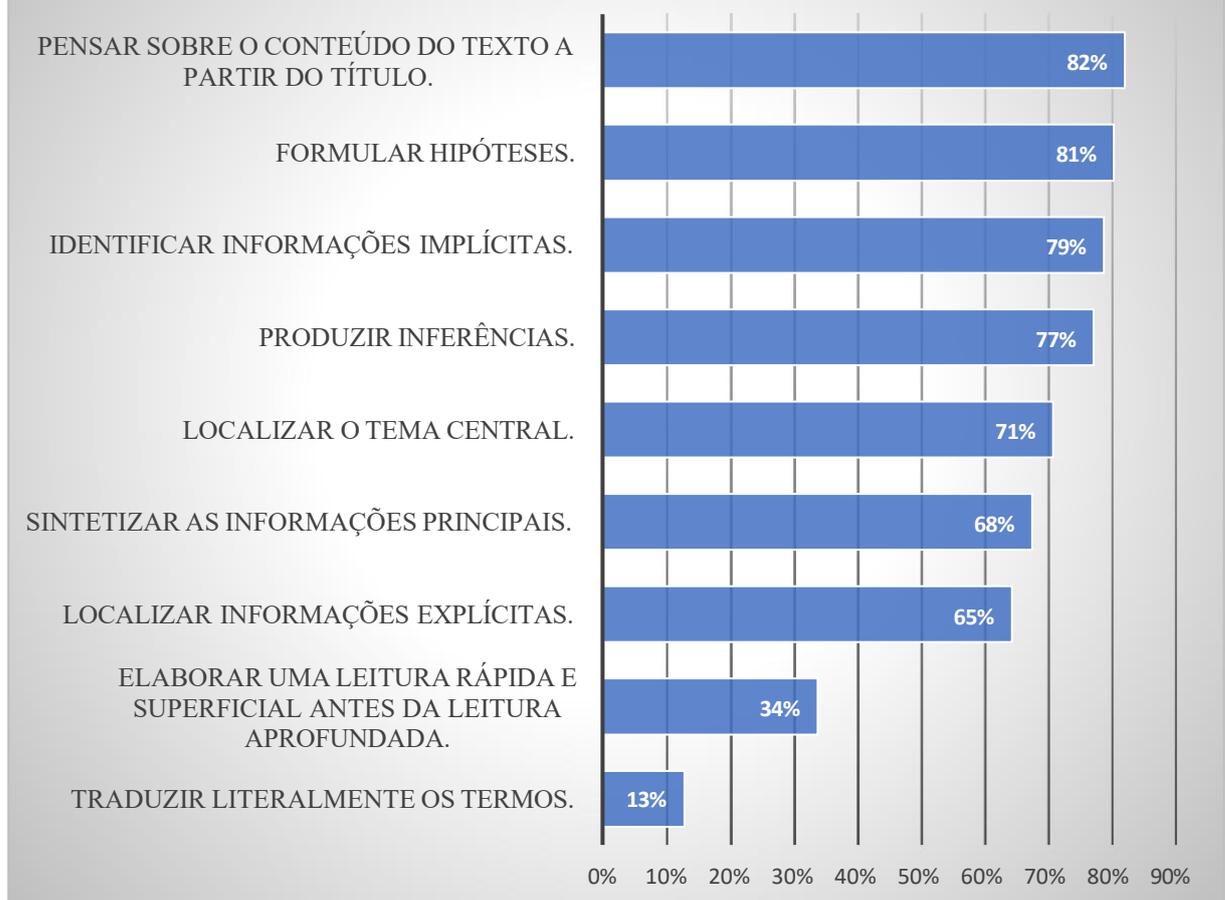
Fonte: elaborado pelo autor.

Os números reafirmam os anteriores, 92% dos participantes afirmam fomentar estratégias de leitura, enquanto 8% afirma não fomentar. É possível inferir que os participantes buscam construir práticas que estimulem os alunos a utilizar as estratégias aprendidas na escola para o seu dia a dia, por outro lado, surge uma lacuna deixada por estes dados que seria compreender as razões de 8% afirmar não fomentar estratégias de leitura.

Adicionalmente, propus o levantamento sobre possíveis estratégias que os professores fomentam em seus alunos, dentre as quais eu visava a observar, principalmente, as que compõem o espectro abrangido pelas inferências: “pensar o conteúdo a partir do título”, “formular hipóteses” e “identificar informações implícitas” estão diretamente ligadas a “produzir inferências”, pois são estratégias que possibilitam o reconhecimento de lacunas e a consequente construção de novos conhecimentos, a partir da retomada de uma gama de conhecimentos acionados durante a execução das estratégias.

Figura 20: Possíveis estratégias de leitura incentivadas pelos professores.

DAS ESTRATÉGIAS APRESENTADAS, A SEGUIR, QUAIS DELAS VOCÊ INCENTIVA SEUS ALUNOS A DESENVOLVER?



Fonte: elaborado pelo autor.

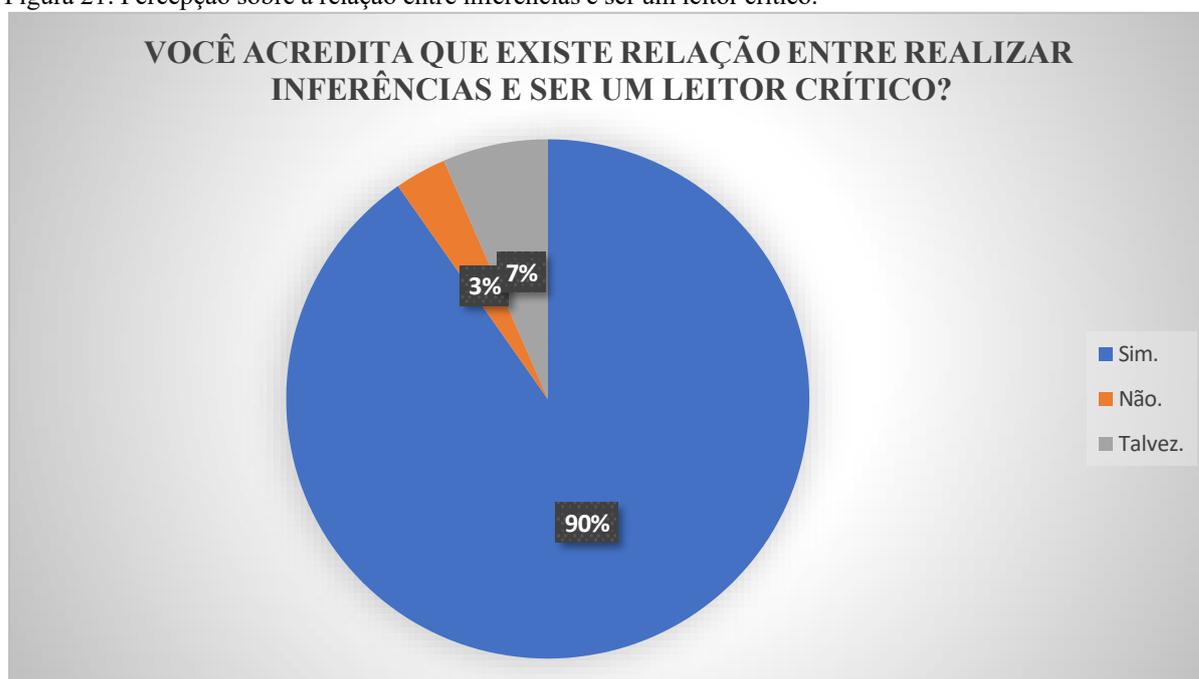
O gráfico aponta que há o incentivo para explorar as dimensões implícitas dos textos. As três primeiras posições são ocupadas por estratégias que demandam algum tipo de inferência, seja léxico-linguísticas, explicativas, preditivas e/ou associativas. A quarta engloba as demais, como será discutido a seguir.

A primeira estratégia mais apontada demanda do leitor a previsão de possíveis informações que serão trazidas no texto que será lido e, ao mesmo tempo, se relaciona à formulação de hipóteses, segunda estratégia mais apontada, que pode explorar inferências preditivas, explicativas ou léxico-linguísticas, construídas a partir das perspectivas de mundo dos leitores. A terceira estratégia trata do preenchimento de possíveis lacunas que o texto tem e que podem ser completadas a partir das hipóteses anteriores. A quarta estratégia mais apontada trata do próprio conceito de construção de inferências e demonstra que os professores reconhecem sua

importância para a leitura.

Por fim, o último levantamento que propus no questionário visa a verificar os pontos de vista dos participantes a respeito da possível existência de relações entre as inferências e ser um leitor crítico. Através da pergunta 14 (**Você acredita que existe relação entre realizar inferências e ser um leitor crítico?**), busquei verificar se os professores compartilham da afirmação de que um trabalho que se pretenda crítico deve explorar a capacidade inferencial. Vejamos a seguinte imagem:

Figura 21: Percepção sobre a relação entre inferências e ser um leitor crítico.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados apontam que 3% não acredita na existência de uma possível relação, 7% afirma que talvez haja relações entre inferências e ser um leitor crítico e 90% concorda com esta premissa de minha tese.

Esses números corroboram minhas afirmações nesta tese e indicam que outros professores compartilham a minha perspectiva e, possivelmente, acreditam na proficiência em executar um trabalho sob essas bases.

Os dados não são discrepantes em relação aos dos professores que afirmaram desconhecer o que é inferência, assim, é justificável que os que afirmam (3% e 7%) não acreditem ou tenham dúvidas quanto a minha afirmação. Em vista disso, esta

última pergunta

permitiu estabelecer um enlace direto com as perspectivas sobre o letramento crítico e as inferências, uma vez que a maioria dos participantes afirma ter familiaridade com os termos, logo é possível inferir que, por conhecê-los, os professores percebiam a relação de interdependência entre eles.

As reflexões elaboradas nesta seção não têm o objetivo de apontar falhas nas práticas dos participantes, mas, sim, compreender melhor as diferentes perspectivas sobre o contexto, a partir das respostas. Assim, sua análise permite oferecer, através dos percursos didáticos sugeridos, caminhos para auxiliar na mitigação das problemáticas aventadas pelas minhas observações dos dados. O que posso afirmar é que surgem mais questionamentos e abrem mais espaços para futuros estudos, sobretudo, no que tange à formação docente, uma vez que é na universidade que, na maioria dos casos, os futuros professores têm contato com as diferentes teorias sobre a capacidade leitora que superam uma visão tradicionalista de leitura e que se aproximam mais às premissas do Letramento Crítico.

Em resumo, minhas reflexões apontam para as seguintes conclusões: existem dificuldades em compreender e executar LC, que pode ser devido à linguagem acadêmica pouco acessível ou à falta de oportunidades na formação inicial e na formação continuada para estudar o tema. São necessários estudos mais voltados à exposição prática de teorias e com linguagem mais acessível, explicitando as premissas teóricas de forma a alcançar os distintos públicos interessados, principalmente, ou até mesmo exclusivamente, aqueles distanciados dos ambientes acadêmicos.

Isso aponta para a demanda por mais trabalhos cujos objetivos sejam contribuir para a atuação em sala de aula e que dialoguem com as necessidades dos professores, visto que os dados mostram que é necessário refletir sobre a ampliação da discussão sobre o LC na formação docente com vistas à atuação prática, expondo as diversas dimensões que compõem os textos, destacando sua incompletude, a não linearidade, a inexistência da neutralidade, as relações sociais e de poder etc. Por fim, as respostas dos professores justificam a necessidade em apresentar possíveis

percursos para a exploração das premissas teóricas críticas, as quais os interessados poderão refutar ou adotá-las, segundo suas necessidades contextuais.

Diante dessas conclusões, o próximo capítulo desta tese visa a propor dois percursos didáticos elaborados sob as bases teóricas aqui adotadas, com o foco em contribuir de forma

significativa para área de ensino e aprendizagem de línguas, a partir da associação dos campos teóricos apresentados.

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE EXEMPLOS

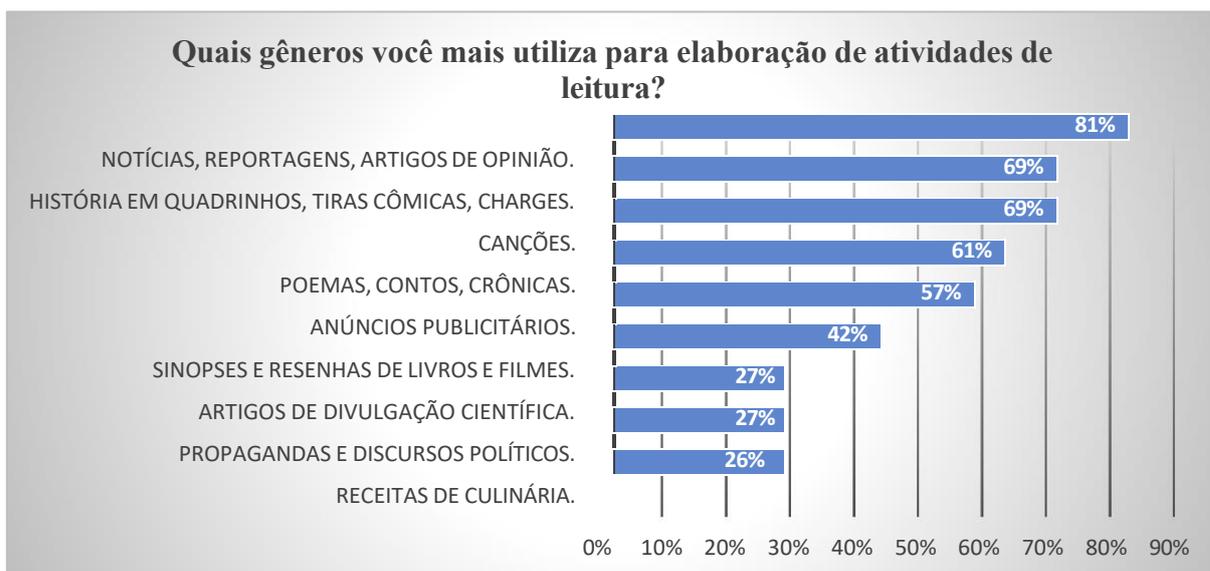
A última fase desta pesquisa consiste na elaboração e análise de exemplos e, para tanto, procedo a transposições didáticas para responder às demandas suscitadas, a partir das respostas dadas pelos professores e minhas reflexões sobre elas.

Nesta etapa da pesquisa, foram propostos dois percursos didáticos, considerando os pressupostos teóricos aqui adotados, as respostas dos professores participantes e as hipóteses iniciais da tese. Busca-se promover reflexões teóricas e práticas específicas que possam ser realizadas em contextos de ensino de leitura e que respondam às principais demandas suscitadas nos questionários. A elaboração de exemplos permite que esta pesquisa subsidie aos professores maneiras para explorar as bases teóricas, segundo seus contextos imediatos.

No que corresponde à elaboração dos percursos, foram adotados três passos básicos:

1º) o primeiro consistiu na definição dos gêneros a serem explorados, a partir das respostas dadas pelos professores no questionário de pesquisa. Assim, com o objetivo de elaborar atividades curtas, que possam ser utilizadas e adaptadas a diferentes contextos de ensino de espanhol e serem desenvolvidos em uma ou duas aulas, proponho o trabalho com uma Charge e uma Publicidade, de forma a aproximar-se de suas práticas, vejamos os dados, a seguir:

Figura 22: Gráfico sobre os gêneros mais utilizados nas atividades de leitura.



Fonte: elaborado pelo autor.

2º) A seguir, foram elaboradas reflexões sobre a riqueza das dimensões discursivas que abrangem o conteúdo temático de cada um dos gêneros, considerando as condições de produção e circulação, o público alvo, a estrutura composicional e o estilo (BAKHTIN, 1998; 2016), então o trabalho com esses gêneros, especificamente, pode contribuir com algumas das demandas levantadas pelos professores participantes e pelas necessidades dos contextos contemporâneos, como será discutido no capítulo seguinte.

3º) O terceiro passo tangia à definição das tarefas críticas mais adequadas ao gênero e que seriam buscadas no desenvolvimento das atividades e, posteriormente, nas perguntas para alcançá-las. Neste momento, pode-se especular sobre as inferências construídas pelos alunos, as mínimas necessárias e as mais aprofundadas que contribuem à análise crítica dos textos.

A capítulo a seguir apresenta esta terceira etapa da tese, nele demonstro que é possível desenvolver o letramento crítico, explorando as diversas dimensões que compõem um texto, a partir de atividades breves.

AS TAREFAS CRÍTICAS E OS PERCURSOS DIDÁTICOS: CAMINHOS PARA APROVEITAR OS MOMENTOS CRÍTICOS.

Neste capítulo, primeiramente, demonstro as tarefas críticas (TC), inspiradas em CASSANY (2006; 2010), em trabalhos nos quais o autor elabora o que ele define como tarefas que os leitores têm de realizar para elaborar a leitura crítica. Nesta pesquisa, as adapto fazendo modificações e inclusões para apresentá-las como bases para que os professores elaborem atividades que auxiliem aos seus estudantes a pensar sobre os objetivos de leitura de maneiras mais palpáveis, respeitando as individualidades e estabelecendo o papel do professor como mediador de conhecimentos que, de forma definitiva, explora a reflexão crítica dos estudantes e de si próprio. Na seção seguinte, procedo à elaboração e análise de exemplos de atividades de leitura que visam a explorar as TC.

As TC visam a explorar, a partir das premissas do LC aqui sustentadas, os índices textuais, discursivos, socioculturais, históricos e cognitivos, com o fim de alcançar leituras mais críticas, transformadoras e aportar insumos para que, possivelmente, os alunos possam defender pontos de vista e se posicionar sobre as temáticas estudadas na escola.

Procuo oferecê-las como um possível caminho alternativo às perspectivas tradicionais enraizadas nas atividades de leitura, no Brasil, como o simples encontrar respostas explícitas ou o “copiar e colar”. Acredito que elas podem ressignificar maneiras para tratar dos textos, pois, fomentam que as leituras continuem após as aulas, através da reflexão dos estudantes e de ações em suas comunidades.

Ao mesmo tempo, abarcam pressupostos da Pedagogia Crítica, como a reflexão sobre a realidade dos leitores, a politicidade da Educação, os fatores éticos, as diferenças de identidades, de raças e de vozes, a criação de novas formas de atuar sobre e com os textos. Abarcam, igualmente, premissas da ADC principalmente convertendo os leitores em analistas do discurso, no que tange às relações entre texto, poder, manipulação, estruturas sociais, etc. observando os contextos de produção e circulação, desenvolvendo a percepção de que textos (e todo e qualquer evento social) carregam discursos que devem ser interpretados e explicados, reconhecendo-os como

formas de ação social que constituem e são constituídas pela sociedade.

As TC exploram diferentes tipos de inferências, que vão desde buscar causas de algo a explorar as expectativas dos leitores em relação às dimensões ocultas nos textos. Além disso, por mesclarem em si os três campos explicitados anteriormente, vão ao encontro de fatores

primordiais para o desenvolvimento do LC, tais como perceber os textos como ferramentas de reprodução das relações de poder e que a exploração das diferentes dimensões, explícitas e implícitas, que os compõem permite atuar para modificar as iniquidades sociais.

Essas premissas dialogam com Pennycook (2004, p. 327) quando afirma que os “momentos críticos” são autênticos e naturais em salas de aula, que os professores não precisam criá-los de maneira artificial, mas captá-los e tirar proveito das situações para ampliar a reflexão dos estudantes sobre relações de poder e identidade, já que “eles nos dão a oportunidade de nos envolvermos diretamente com o "trabalho real" de ensino (a sala de aula, o "giz," o "mundo real)”⁴⁰.

As TC preveem desde o reconhecimento de conteúdos proposicionais que podem ser comprovados a partir de informações ou características dos textos como, por exemplo, a conotação de palavras empregadas no contexto imediato; passando pela exploração de informações extratextuais ou não-explícitas, cuja comprovação não se dê estritamente através do texto, mas, sim, por meio de operações mais complexas, como a relação com outros textos e discursos e variados conhecimentos socioculturais dos leitores como, por exemplo, inferir informações sobre a identidade do autor ou os discursos prévios presentes no texto.

A seguir, apresento o quadro esquemático que trata das tarefas críticas. À esquerda, são apresentadas as TC propriamente ditas e o que elas preveem para serem alcançadas. À direita, são apresentados questionamentos geradores que são perguntas a partir das quais os professores podem fomentar sua exploração.

⁴⁰ No original: “it gives us a chance to engage directly with the “real work” of teaching (the classroom, the “chalkface,” the “real world”.

AS TAREFAS CRÍTICAS

Quadro 2: Tarefas Críticas.

AS TAREFAS CRÍTICAS		POSSÍVEIS QUESTIONAMENTOS GERADORES.
1	Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, elaborar reflexões e construir inferências sobre possíveis porquês das escolhas, função social, estrutura, características principais e estilo.	<ul style="list-style-type: none"> • A escolha do gênero se dá de maneira neutra? • Por que o autor escolheu este gênero para tratar o tema? • A definição de um gênero em detrimento de outro afeta a construção de sentidos ou o alcance dos objetivos do enunciador?
2	Interpretar, construir hipóteses e inferências sobre as condições, circunstâncias e contextos imediatos de produção e veiculação dos textos, confirmando-as durante a leitura ou com outras fontes de informação. Refletir sobre a forma de construção de umas inferências em detrimentos de outras.	<ul style="list-style-type: none"> • Em qual (possível) contexto social o texto foi produzido e divulgado? • O meio de divulgação tem influência de alguma maneira sobre o leitor? • Por quê inferi algo de uma maneira e não de outra? • Há diferenças contextuais entre o momento de publicação e o de leitura? • Quais conhecimentos mobilizei para construir determinada inferência? • Meu meio social influencia na forma como construí minhas hipóteses?
3	Definir o possível público alvo e/ou o perfil do leitor para o qual o discurso está dirigido, construir inferências sobre os porquês desse direcionamento, as estratégias utilizadas na construção do texto e as possíveis consequências da afiliação ou não ao discurso do texto por seu público alvo.	<ul style="list-style-type: none"> • Para quem o discurso está dirigido? • Sua leitura é a mesma em diferentes comunidades ou por diferentes públicos? • Faço parte do público alvo do texto? • Por quê sou (ou não) o público alvo deste texto?
4	Refletir sobre o valor (interpretativo ou ideológico) das escolhas de classes gramaticais para a construção do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Há diferenças entre a voz passiva ou ativa; • O uso de pronomes pessoais tem razões discursivas? • O uso de conectores pode orientar a leitura de alguma maneira? • O uso de imperativos ou o tratamento formal toca o público de diferentes maneiras?

5	<p>Refletir sobre as conotações e/ou significações de termos ou expressões linguísticas utilizadas na construção do texto, refletir sobre seu uso e função na comunidade em que o texto foi produzido e na que está sendo veiculado, construir inferências sobre as intenções do enunciador ao utilizá-las e sobre as possíveis consequências de tais escolhas. Interpretar metáforas e os objetivos de sua utilização. Avaliar as relações entre palavras dos textos e os efeitos de sentido produzidos a partir delas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Diferentes escolhas lexicais implicam diferentes construções de sentidos? •A escolha lexical se dá de maneira neutra ou com vieses ideológicos do enunciador ou da instituição que representa? •O uso de metáforas, gírias ou expressões linguísticas aporta diferenças socioculturais e ideológicas ao texto?Por que textos de esferas formais não trazem uma linguagem mais acessível a diferentes públicos?
6	<p>Refletir sobre as atitudes e pontos de vista que adota o enunciador, ou que oculta, sobre o que diz, construindo inferências sobre suas motivações e as relacionando às perspectivas e conhecimentos socioculturais. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •De que maneira o enunciador se mostra ou tenta se ocultar no texto? •Há marcas discursivas de sua presença ou de seu silenciamento? •Sua presença ou ocultamento revela informações sobre suas intenções? •O enunciador faz transparecer suas filiações ideológicas ou tenta ocultá-las em seu texto?
7	<p>Perceber as possíveis intenções implícitas na construção do discurso, refletindo sobre suas possíveis consequências para as interpretações e perspectivas do leitor. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Quais podem ser os propósitos do texto? •Quais elementos textuais/discursivos contribuem para que possamos identificar esses propósitos? •Quais são as consequências para o leitor ao afiliar-se ou refutar esses objetivos? •Quais as marcas, explícitas ou implícitas, do texto permitem a apreensão das possíveis intenções do texto? •O texto apresenta marcas de neutralidade? •
8	<p>Observar e refletir sobre as identidades e as vozes presentes ou representadas nos textos (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) e construir inferências sobre as motivações que levam à presença de uma(s) e ao silenciamento de outra(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •O texto mostra ou oculta as diferentes representações da multiplicidade sociocultural que temos em nossas comunidades? •O texto é construído a partir de qual, ou quais, voz(es)? •Minha voz é trazida no texto? •O texto teria a mesma construção independentemente da raça, classe social, gênero dos atores sociais presentes nele?

9	Avaliar, verificar, questionar e refletir sobre o embasamento, a veracidade e a validade dos dados, fatos e argumentos apresentados. Refletir sobre a forma de apresentação dos argumentos, verificando sua ligação com os objetivos da instituição que o texto representa. Relacionar as informações do texto com outras fontes, com os conhecimentos socioculturais e com as próprias perspectivas de mundo dos leitores.	<ul style="list-style-type: none"> • As informações são factuais? • Os dados/argumentos são fundamentados em conhecimentos científicos? • Qual o grau de confiabilidade dos dados? • Em quais bases está fundamentado o texto? • Onde podemos encontrar fontes alternativas para a aferição das informações?
10	Refletir, interpretar e construir inferências sobre a interdiscursividade presente nos textos, interpretando os discursos prévios e o atual que compõem o texto.	<ul style="list-style-type: none"> • O discurso do texto tem influência de outros? • Quais discursos dialogam ou se entrelaçam com o discurso imediato? • Há presenças de discursos machistas, homofóbicos, racistas etc. ocultados no texto? • Por que o texto se afilia a determinado discurso? • Qual é minha perspectiva sobre o discurso do texto?
11	Levantar e/ou hipotetizar sobre as informações do enunciador, criando questionamentos sobre sua identidade, gênero, idade, escolaridade, instituição que representa, afiliação ideológica e política, credo religioso, classe social etc.;	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o enunciador? • De onde vem? • Onde trabalha? • Tem afiliações ideológicas? • Buscar apresentar-se de forma neutra? • Por quê infiro estas informações sobre o enunciador?
12	Relacionar as perspectivas pessoais sobre determinado tema (ideologias) com as trazidas no texto e refletir sobre as proximidades, os distanciamentos e as consequências que os textos possam ter na realidade dos leitores.	<ul style="list-style-type: none"> • Concordo com o posicionamento (ou a perspectiva) assumido no texto? • Afilio-me a sua abordagem ou a refuto? • O que eu mudaria no texto? • O que falta (ou excede) ao texto? • O que eu farei com a informação depreendida no texto? • Minha realidade está retratada no texto?

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Cassany (2006; 2010).

Algumas observações são importantes sobre esta proposta: primeiramente, é um objetivo desta pesquisa incentivar os professores e pesquisadores a revisá-las, comprová-las e incluir novas que sejam necessárias durante o processo de elaboração e execução de atividades. A sugestão principal é que haja avaliação, por parte dos professores, de seu contexto imediato e, assim, criem novas TC com base nas premissas teóricas abordadas nesta tese ou as adaptem, segundo as necessidades e objetivos de seu alunado e de outros pontos das teorias que podem ser observados, tendo em vista a importância de aproveitar os “**momentos críticos**” surgidos em suas práticas diárias, que não necessariamente ocorrem apenas nas atividades de leitura, já que as TC também podem ser executadas em relação a textos orais.

Em segundo lugar, acredito que elas permitem observar o grau de criticidade de leitores e auxiliar no apontamento de possíveis debilidades dos alunos que não as alcançam. Nesse último caso, reflexões adequadas podem indicar a necessidade de criar estratégias pedagógicas para sua mitigação.

Terceiro, temos ciência da impossibilidade da exploração num curto prazo dessas tarefas e que cada gênero do discurso permite explorar de maneira mais eficaz umas ou outras, o que reforça a necessidade de que os professores avaliem seus contextos imediatos, elaborem ou adaptem tarefas críticas e utilizem variados gêneros discursivos com temas diversificados. As tarefas propostas são em número reduzido, considerando-se a grande variedade de gêneros discursivos, de leituras, de leitores e contextos que temos em sala de aula, no entanto, precisamos de um ponto de partida e é isso que buscamos oferecer, sem desconsiderar a elaboração de outras tarefas que possam ser interessantes durante o processo.

Por fim, não é objetivo deste trabalho ser prescritivo, mas sim apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento do Letramento Crítico, assim, sabemos não ser possível explorar todas as tarefas críticas em uma só atividade e que sua completa utilização seja feita de maneira simples. A incorporação das TC às práticas docentes pode ser feita de maneira paulatina, os professores podem explorar as mais adequadas para cada atividade, de acordo com o gênero discursivo e o tema, o que

oferece melhores oportunidades para aprofundamento das que forem selecionadas / focalizadas.

PERCURSOS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresento os dois percursos didáticos, referentes aos gêneros Charge e Publicidade, baseados nos pressupostos teóricos sob os quais esta tese se desenvolveu. Os exemplos apresentados visam a apresentar caminhos possíveis, dentre vários, para o alcance do letramento crítico e, assim, auxiliar nas demandas suscitadas no capítulo anterior. A contribuição desta tese está em apresentar instrumentais para exploração ostensiva das premissas da Pedagogia Crítica, da Análise de Discurso Crítica e mostrar como a exploração da capacidade inferencial pode contribuir para um posicionamento crítico em relação aos textos e suas temáticas.

Os exemplos propostos não são prescritivos ou finalizados em si, mas figuram-se como ferramentas passíveis de aplicação, futuras modificações e adaptações. As atividades foram elaboradas para serem executadas com estudantes de espanhol do terceiro ano do Ensino Médio, partindo da premissa de que esses leitores possuem maior arcabouço sociocultural e, possivelmente, mais conhecimentos sobre a língua espanhola, o que permite a exploração das distintas dimensões que compõem os textos selecionados.

Destaco que as perguntas dos percursos estão pensadas para a fase de Leitura, no entanto, não significa que este trabalho desprezasse a importância das fases de Pré-leitura e Pós-leitura. Porém, o foco dado à leitura se justifica pelo objetivo de apresentar atividades curtas e que possam ser aplicadas em aulas de 50 minutos, realidade enfrentada por muitos professores de idiomas no Brasil, mas sem prejuízo ao desenvolvimento da criticidade dos leitores.

É importante esclarecer que adoto o termo “percurso didático” por considerar que, sob a perspectiva deste trabalho, parece melhor falar em “percurso” devido ao seu valor semântico que remete a um caminho planejado, que segue um roteiro para chegar a algum lugar, refere-se também ao trajeto feito para se alcançar uma meta, o que inclui as experiências pelas quais passam os sujeitos para tal fim.

Desta forma, o termo abrange as fases que uma atividade de leitura deve contemplar: o planejamento docente anterior à aula, momento em que são definidos gêneros, textos, objetivos etc., passando pela execução propriamente dita das atividades, momento em que há a leitura, análise e reflexão sobre as dimensões linguísticas, históricas, sociais, políticas e discursivas dos textos. Nessa etapa ocorre a interação entre estudantes e professores, com o fim da abertura de novas perspectivas críticas sobre os textos. E o depois das atividades, desdobramentos que não pode ser percebido a curto prazo, visto que depende da reflexão dos leitores sobre os textos e seus conteúdos, de sua capacidade em relacioná-los a suas realidades, posicionar-se criticamente sobre eles e, possivelmente, construir ações proativas e modificadoras a partir das práticas em sala de aula.

Esse seria o alcance do Letramento Crítico propriamente dito que não ocorre entre uma aula e outra, tampouco explorando um conjunto de textos pertencentes a uma esfera genérica discursiva, pelo contrário, é um trabalho de longo prazo, paulatino, talvez imperceptível aos olhos do professor, mas que poderá ser palpável, profícuo e percebido, na sociedade como um todo, em ações futuras.

Posto que o objetivo dos percursos propostos é que sejam utilizados em salas de aula, torna-se necessário adotar uma linguagem que aluda a um diálogo direto com os professores interessados, em vista disso as seções que seguem são organizadas em cinco partes, sendo:

a) Objetivos: na qual são apresentadas as metas propostas para o trabalho com o texto, que podem ser buscadas em futuras atividades inspiradas pelas propostas apresentadas;

b) O gênero: na qual apresento o percentual dos professores participantes que o adotam em suas práticas para sustentar a importância da seleção pelo gênero específico, discorrendo sobre sua relevância social e crítica para o ensino em sala de aula.

c) As inferências para o trabalho crítico (com o texto selecionado): na qual elaboro reflexões sobre a proficiência no que corresponde à contribuição das

inferências para o desenvolvimento do Letramento Crítico no texto explorado.

Quadro de referência para o percurso: nele são citadas as Tarefas Críticas pensadas para o texto selecionado e as prováveis inferências construídas pelos leitores que permitem compreender as dimensões implícitas e contribuir para a análise crítica dos textos. Destaca-se que as inferências sugeridas são apenas probabilidades, visto que cada leitor, dependendo de fatores diversos, constrói diferentes inferências;

Por fim, **Reflexões sobre as questões propostas** na qual são apresentados apontamentos sobre as perguntas propostas no percurso, indicando possíveis análises críticas discursivas dos textos e suas relações com as inferências construídas, para o desenvolvimento do LC. Esta seção está elaborada em língua espanhola, uma vez que professores desse idioma

são o público alvo primeiro, porém, como já mencionado, as atividades e seu embasamento teórico e metodológico podem ser explorados em práticas de leitura em outros idiomas. Acredito que essa divisão em partes pode auxiliar os professores na criação de percursos baseados nas propostas. A seguir, apresento os três percursos.

PERCURSO DIDÁTICO 1: CHARGE

Neste percurso, as sugestões de produção de significação, as tarefas críticas, os conhecimentos acionados e as inferências construídas são pensadas para um leitor hipotético, visto que por se tratar de um gênero analítico-crítico, em essência, as inferências e a percepção crítica serão variadas, segundo os leitores, seus contextos, seu arcabouço sociocultural, motivação para a leitura, encaminhamento dado pelos professores, e as inferências construídas.

a) Objetivos: este percurso didático visa a contribuir para que os alunos possam compreender alguns dos elementos comuns ao gênero charge e também que o aporte e o gerenciamento de conhecimentos prévios são necessários para a construção de significações. Busca-se desenvolver a reflexão sobre como os elementos, explícitos e implícitos, atuam no processo de compreensão do texto, seus sentidos, humor, juízos de valor, contexto etc. e como a exploração da capacidade inferencial contribui para construção de novos conhecimentos. Por fim, espera-se fomentar

reflexões a partir da construção de inferências e da análise crítica do texto, o que poderá implicar em futuros posicionamentos críticos, oferecendo insumos para levar os alunos a perceber que a compreensão não é universal e, tampouco, neutra.

b) O Gênero: a charge é apontado por 70% dos professores participantes como um dos mais utilizados em suas aulas, o que demonstra sua relevância para o ensino de leitura e importância em contextos atuais, no quais a disseminação de textos multimodais é facilitada pela democratização da internet. A importância de explorar este gênero se insere em um contexto social no qual somos bombardeados, diariamente, por imagens de toda sorte, seja em fotografias, charges, memes, cartazes publicitários, figurinhas do *WhatsApp* etc.

Logo, os alunos devem ser conscientizados sobre as formas de interpretação dos elementos da linguagem não verbal, os conhecimentos mobilizados, a alta demanda pela exploração da capacidade inferencial, sobre como as representações podem guiar o olhar do leitor, como reproduzem ideologias, os efeitos de sentidos e como a síntese de tudo isso permite uma análise crítica dos discursos e que confluem na percepção reflexiva de suas dimensões.

Segundo Padilla e Gironzetti (2019, p. 94),

uma charge cômica, uma historinha, ou uma tirinha humorística, já que todos estes termos se utilizam como sinônimos, consiste em humor gráfico que aparece como uma publicação diária ou semanal e cujo propósito é analisar um acontecimento atual de forma humorística. O humor gráfico está composto por dois elementos: a) um desenho ou caricatura; b) um texto escrito com conteúdo humorístico, irônico, sarcásticos etc.”⁴¹

A charge, por conseguinte, se mostra bastante pertinente para a exploração das teorias apresentadas por ser um gênero que explora linguagem não verbal e verbal para aludir a elementos não explícitos, contém ironias, humor, sarcasmo etc., demandando alta gama de inferenciação e análise crítica. Ademais, o gênero permite analisar as problemáticas sociais retratadas, perceber como há discursos intrínsecos à

⁴¹ No original: “Una viñeta cômica, una historieta o una tira humorística, pues todos estos términos se utilizan como sinónimos, es un chiste gráfico que aparece en una publicación diaria o semanal, y cuyo propósito es analizar un suceso o acontecimiento actual de forma humorística. El chiste gráfico está compuesto de dos elementos: a. un dibujo o caricatura; b. un texto escrito con contenido humorístico,

sociedade e à cultura nas quais a charge circula e que esses são historicamente situados, refletir sobre as ideologias que compõem a charge e como os leitores podem pensar e questionar sobre suas realidades sociais, premissas da ADC.

Isso posto, pode-se dizer que o gênero possui estrutura que o dota de um caráter multimodal por essência, assim, em seu pequeno espaço físico, utiliza diferentes elementos para o acionamento de índices, evidências ou probabilidades socioculturais conhecidas pelos leitores. É necessário que o texto forneça pistas adequadas e que o leitor mobilize os conhecimentos adequados para sua compreensão. Os alunos, então, devem acionar suas memórias de curto e longo prazo, e os *frames* nos quais estão organizadas, explorando, dessa maneira, sua capacidade inferencial. Por esses motivos, é possível afirmar que uma mesma charge pode não ser compreendida em diferentes culturas, pois, em caso da impossibilidade de acesso aos conhecimentos socioculturais necessários, toda a compreensão será afetada.

A definição pela charge presente na proposta⁴², por exemplo, se deu devido a sua atualidade temática e por, possivelmente, fazer parte do contexto sociocultural de parte dos leitores brasileiros e, inclusive, estrangeiros, pois, tem como contexto sociocultural uma festa de fim de ano promovida pelo jogador de futebol Neymar em meio à pandemia da Covid-19, na qual, supostamente, haveria quinhentos convidados.

Esse fato ganhou repercussão e recebeu inúmeras críticas, no Brasil e no mundo, devido ao suposto desprezo e à arrogância do futebolista frente aos milhões de infectados e às milhares de mortes em decorrência da doença⁴³.

c) As inferências para o trabalho crítico com uma charge: para fins estritamente didáticos, dividirei a interpretação em dois níveis de inferenciação, baseados nos índices mais explícitos na materialidade textual e que possibilitam

irônico, sarcástico, etc.”.

⁴² A seleção de um texto que não publicado em um país de língua espanhola foi intencional e demonstra a possibilidade em ensinar idiomas, partindo de eventos comuns à diferentes culturas.

⁴³ Esta notícia pode ser usada como suporte para contextualização durante a aplicação da atividade: <https://www.mundodeportivo.com/futbol/internacional/20210101/491359188640/neymar-muestra-su-cena-de-ano-nuevo-e-ironiza-con-lo-de-los-500-invitados.html>.

construir “inferências coerentes com os esquemas de conteúdos preexistentes”⁴⁴ (PADILLA e GIRONZETTI, 2019, p. 107). A leitura de uma charge, portanto, é uma atribuição de sentidos, por meio de inferências, aos elementos explícitos, que, por sua vez, aludem aos implícitos.

Os elementos explícitos, processados na memória de curto prazo, segundo van Dijk (2009) são: imagens gráficas, cores, frases, características físicas e espaciais, representação de objetos de conhecimento comum, representação de fenômenos da natureza etc., são responsáveis por acionar um primeiro nível de inferências, menos sofisticadas, (referência a personalidades, a acontecimentos históricos, a ditados populares, a trocadilhos, a expressões idiomáticas, ao contexto sociocultural, a acontecimentos que inspiram o texto, a senso comuns, etc.), processados na memória de longo prazo. Entende-se que esse nível está relacionado às inferências léxico-linguísticas, preditivas e explicativas, são *on-line*, e contribuem para aportar explicações, perspectivas sobre pessoas e objetos, para compreender o léxico e elaborar previsões sobre o que pode vir a suceder, segundo o contexto.

Quando o leitor associa os índices explícitos às inferências do primeiro nível, torna-se possível construir as do segundo nível, também processadas na memória de longo prazo, a diferença é que são mais complexas e relacionam-se diretamente à capacidade em elaborar análises críticas discursivas da charge. Correlacionam-se às possíveis críticas sociais, objetivos e intenções do texto, orientação do olhar do público, fomento a questionamentos crítico-sociais, compreensão da interdiscursividade, das problemáticas sociais implicadas etc. Estas, mais sofisticadas, são *off-line* e se correspondem às inferências elaborativas-associativas que dotam o leitor da capacidade em associar a materialidade textual a seus conhecimentos prévios, contribuindo, assim, para que o leitor tome consciência da origem de seus posicionamentos críticos.

O fundo de conhecimentos citado se refere aos conhecimentos linguísticos do leitor, à sua capacidade de perceber o contexto sociocultural de produção, de circulação e de leitura e relacioná-los aos discursos prévios, a acontecimentos

⁴⁴ No original: “se hacen inferencias coherentes con los esquemas de contenido preexistentes” (PADILLA

correlatos, a perspectivas pessoais e pontos de vista etc., que levam à construção dos diferentes tipos de inferências. Portanto, dificilmente, a interpretação do humor, da ironia, do sarcasmo, da crítica social, típicas do gênero, se dá apenas sobre seus elementos explícitos. Desse modo, uma mesma charge ou cartum podem ter leituras superficiais que se detenham nos índices mais evidentes ou explícitos, ou ter leituras mais aprofundadas, alcançadas a partir de reflexões críticas ancoradas em evidências socioculturais componentes das dimensões implícitas.

Esta é a grande contribuição da capacidade inferencial para a leitura crítica de uma charge: fazer com que a percepção das dimensões ocultas, a opacidade do discurso, sejam trazidas à tona e, nesse ínterim, promover a conscientização sobre essas elas, rompendo com a passividade frente à leitura do texto em direção ao papel ativo do leitor e, possivelmente, fomentando ações sociais futuras derivadas dessa nova postura frente ao que se lê, desenvolvendo o LC.

A seguir, apresento o quadro de referência das TC que podem ser exploradas e das possíveis inferências necessárias à compreensão da charge, ressaltando que, a depender da imagem utilizada, do direcionamento dos professores, dos objetivos da aula, do alunado etc. este quadro de referência pode e deve sofrer alterações.

e GIRONZETTI, 2019, p. 107).

Quadro 3: Referência para o percurso 1: charge

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O PERCURSO 1: CHARGE	
Possíveis tarefas críticas exploradas nesta atividade.	<p>1. Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, elaborar reflexões e construir inferências sobre possíveis porquês das escolhas, função social, estrutura, características principais e estilo.</p> <p>2. Interpretar, construir hipóteses e inferências sobre as condições, circunstâncias e contextos imediatos de produção e veiculação dos textos, confirmando-as durante a leitura ou com outras fontes de informação. Refletir sobre a forma de construção de umas inferências em detrimentos de outras.</p> <p>5. Refletir sobre as conotações e/ou significações de termos ou expressões linguísticas utilizadas na construção do texto, refletir sobre seu uso e função na comunidade em que o texto foi produzido e na que está sendo veiculado, construir inferências sobre as intenções do enunciador ao utilizá-las e sobre as possíveis consequências de tais escolhas. Interpretar metáforas e os objetivos de sua utilização. Avaliar as relações entre palavras dos textos e os efeitos de sentido produzidos a partir delas.</p> <p>6. Refletir sobre as atitudes e pontos de vista que adota o enunciador, ou que oculta, sobre o que diz, construindo inferências sobre suas motivações e as relacionando às perspectivas e conhecimentos socioculturais. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.</p> <p>7. Perceber as possíveis intenções implícitas na construção do discurso, refletindo sobre suas possíveis consequências para as interpretações e perspectivas do leitor. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.</p> <p>12. Relacionar as perspectivas pessoais sobre determinado tema (ideologias) com as trazidas no texto e refletir sobre as proximidades, distanciamentos e as consequências que os textos possam ter na realidade dos leitores.</p>
Possíveis inferências construídas durante a leitura (nível 1).	<ul style="list-style-type: none"> • As vestes do personagem aludem à equipe de futebol Paris Saint Germain; • As referências físicas aludem ao jogador de futebol Neymar; • A expressão facial alude à raiva, indiferença, desprezo, insensibilidade, arrogância etc. do personagem; • O movimento das pernas faz menção a um chute em um balde o que alude à expressão idiomática “chutar o balde”; • Os elementos que saem do balde aludem ao coronavírus; • A síntese de todos os elementos supracitados alude ao contexto imediato de circulação que é a pandemia da Covid-19.

<p>Possíveis inferências construídas durante a leitura (nível 2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A expressão facial demonstra desdém, indiferença, arrogância, desdém quanto à necessidade de cuidados > leva a desrespeitar as recomendações de autoridades de saúde > o faz devido ao seu status social); • O chute em um balde demonstra que ele pode estar irritado, enraivecido, indiferente, alheio à doença e aos acometidos por ela > decidiu não guardar a quarentena > não se importa com o número de mortos em consequência da doença > não respeitou as recomendações das autoridades de saúde; • A disposição dos elementos do balde aludem à propagação do coronavírus em consequência do ato (chute no balde) de Neymar > esse chute no balde alude a uma possível polêmica do jogador > ele pode ter tido uma atitude errada; • A charge propõe críticas a uma conduta de Neymar > essas críticas podem ser estendidas a outras pessoas que exercem atos similares ou que concordam com o futebolista; • A charge visa a fazer que o leitor perceba as problemáticas sociais decorrentes de casos de condutas como as do jogador.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 1: CÓMIC

ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 1: CÓMIC

En esta actividad, leeremos un texto del género cómic y reflexionaremos acerca de sus elementos y los conocimientos necesarios para comprenderlo bien.

DURANTE LA LECTURA, TRATA DE:

- a) **Pensar sobre los elementos que componen el cómic y su importancia para la lectura;**
- b) **Relacionar los elementos del cómic a sus contextos socioculturales inmediatos;**
- c) **Reflexionar acerca de los conocimientos personales que aportas para la comprensión.**

1. **Te gustan los cómics? En general, ¿en dónde se publican los cómics? ¿Qué temas se pueden explotar en un cómic?**
2. **Observa el cómic y luego contesta las preguntas a continuación:**

Figura 23: Charge reprodução portal Jornal O Tempo (Sem Título).



Fonte: Duke. Portal Jornal O Tempo. <https://cutt.ly/FjM3VTo>. (28/12/2020)

3. ¿Quién es el personaje representado en el cómic? ¿Reconoces el contexto en el cual se inserta la imagen? Cuál o cuáles elementos te permiten afirmarlo?
4. Para ti, ¿cuál es la importancia del cubo para los efectos de sentido producidos por el cómic? ¿A qué expresión lingüística en portugués el acto del personaje se refiere? ¿La expresión tiene connotación positiva o negativa en el contexto? Busca en el internet una expresión, en español, con sentido semejante.
5. ¿Crees que el lenguaje no verbal es suficiente para la comprensión del cómic? ¿Por qué? ¿Cuáles informaciones aportaste al cómic para comprenderlo?
6. ¿Qué crítica promueve el cómic? ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?
7. Marca, a continuación, las opciones que crees que son características del cómic:

- Provocar humor;
- Noticiar un hecho;
- Utilizar ironía y sarcasmo;
- Fomentar una crítica social;
- Influenciar puntos de vista del lector;
- Ser fiel a rasgos físicos de personalidades;
- Dar más importancia a frases que a dibujos;
- Presentar juicios de valor acerca del tema retratado;
- Promover reflexiones sobre acontecimientos relevantes.

DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES PROPOSTAS

Profesores, las consignas propuestas tratan de fomentar la capacidad de posicionarse críticamente sobre el contexto social-histórico-cultural en el que se inserta el cómic. Esta actividad busca subsidiar un análisis crítico del discurso del texto hecha por los alumnos, explotando la relación entre el texto, su discurso y la sociedad en que circula, lo que abre paso para que el lector pueda interpretar y comprender las críticas presentes en las dimensiones implícitas en el texto, posibilitando futuras reacciones frente a las problemáticas sociales aludidas por ella.

Se espera que la actividad pueda promover lecturas proactivas y cuestionadoras, lo que puede conllevar actitudes frente a las consecuencias sociales de los actos que retracts el cómic, alcance de la Literacidad Crítica. Para ello, es necesario concienciar a los alumnos acerca de la importancia del gerenciamiento de las informaciones de la materialidad textual y de los conocimientos socioculturales previos accionados que posibilitan construir inferencias coherentes para alcanzar las significaciones pertinentes a los posibles objetivos del texto.

Vale la pena subrayar que todas las inferencias son derivadas de la capacidad del lector en relacionar los elementos explícitos del cómic y procesarlos en la MCP: (*un personaje masculino > referencia a indumentarias prototípicas de un equipo de fútbol > rasgos físicos que aluden a un futbolista > tiene una expresión facial destacable > patea un cubo > salen elementos de ese cubo*) a sus conocimientos previos, así que si uno no puede asociarlos, el número de inferencias construido será afectado.

Asimismo, debe haber el reconocimiento mínimo de elementos del contexto previo y que componen la dimensión implícita del cómic, procesados en la MLP: (*hay una enfermedad causada por un virus > la existencia de la pandemia que provocó miles de muertes > hay recomendaciones para que las personas queden en sus casas y eviten asistir a lugares concurridos > el personaje es un futbolista que juega por PSG > el futbolista está involucrado en polémicas > él es una personalidad arrogante > él organizó una fiesta para quinientas personas y luego lo negó > él recibió muchas críticas sobre su conducta > etc.*). A partir de esos conocimientos

mínimos y variables, es posible construir otras inferencias acerca del cómic.

Se espera que las consignas desarrollen la concienciación de que los elementos implícitos son más abundantes que los explícitos y provoquen reflexiones acerca del aporte de los conocimientos accionados, permitiendo a los estudiantes notar eso propicia la construcción

de nuevas informaciones. Por ejemplo, si el estudiante relaciona el personaje a un futbolista y al contexto de la pandemia de Covid-19, puede activar *frames* relacionados a esos contextos y, entonces, construir inferencias para dotar el cómic de coherencia local y global.

Dicha concienciación, puede desarrollar una reflexión autocrítica, en el sentido de que el lector se percata de su importancia para la construcción de significaciones, que serán variadas, y comprende el carácter interactivo de la comprensión lectora. Se debe exponer que, por distintos motivos, el cómic no provee todas las informaciones necesarias y que, por ello, el desarrollo de la capacidad inferencial será esencial para la construcción de significaciones. Veamos las cuestiones con detenimiento.

La cuestión 1 (Te gustan los cómics? En general, ¿en dónde se publican los cómics?

¿Qué temas se pueden explotar en un cómic?) sirve para la sensibilización acerca del género y para movilizar conocimientos previos de los estudiantes sobre los medios de divulgación de cómics (periódicos impresos o digitales, revistas, redes sociales etc.) y sus objetivos. Se puede fomentar reflexiones acerca del medio de divulgación y por qué los cómics son publicados en ellos, con el objetivo de introducir las funciones sociales del género.

En la cuestión 3 (**¿Quién es el personaje representado en el cómic? ¿Reconoces el contexto en el cual se inserta la imagen? ¿Cuál o cuáles elementos te permiten afirmarlo?)** se busca verificar si el lector puede reconocer los elementos composicionales de la dimensión explícita y relacionarlos a los aspectos socioculturales a los que aluden, presentes en la dimensión implícita del cómic, para construir el primer nivel de inferencias. A través de los rasgos físicos y de objetos

retratados, los lectores deben intentar movilizar conocimientos previos acerca del personaje, de sus indumentarias, del contexto previo, de contexto social del hecho y, si eso ocurre, construir inferencias predictivas, por ejemplo, que serán compuestas a partir de elementos que aluden a personas, objetos y lugares. Así que el lector podrá inferir: *que el personaje es Neymar > que los elementos que salen del cubo aluden al coronavirus > que el cómic se insiere en el contexto de la pandemia del covid-19 > etc.*

Si los alumnos no poseen los conocimientos socioculturales previos necesarios, es función del profesor establecer estrategias para sensibilización del lector hacia el contexto, a través de otros textos, videos, discusiones entre los colegas etc.

La cuestión 4 (**Para ti, ¿cuál es la importancia del cubo para los efectos de sentido producidos por el cómic? ¿A qué expresión lingüística en portugués el acto del personaje se refiere? ¿La expresión tiene connotación positiva o negativa en el contexto? Busca en un diccionario de español una expresión que exprese lo mismo.**), superficialmente sugiere tratar solo de la dimensión lexical, pero el objetivo es verificar si los lectores pueden interpretar y asociar el lenguaje no verbal (dimensión explícita) a la expresión lingüística a que se refiere en portugués (dimensión implícita).

Es posible que los lectores brasileños infieran que la actitud del personaje aluda a la expresión “*chutar o balde*” que tiene connotaciones distintas (*desistir; ser descuidado; expresar rabia; no asistir a un compromiso; mentir; ingerir demasiada bebida o alimentos; divertirse, salir de fiestas etc.*), así que las inferencias léxico-lingüísticas, *on-line*, serán responsables de resolver ambigüedades e inducir las significaciones más coherentes al contexto.

Se busca explotar la capacidad de comprensión de las connotaciones evocadas por la expresión en el contexto sociocultural retratado y del lector, construyendo inferencias léxico-lingüísticas y desarrollar la capacidad de reflexión acerca de las posibles intenciones, posicionamientos y objetivos del texto, inferencias elaborativas-

asociativas.

Se busca fomentar que el lector vaya más allá y elabore el análisis crítico del uso de la expresión en el cómic, construyendo inferencias elaborativas-asociativas acerca de los posibles sentidos, del punto de vista, de los juicios de valor y objetivos subyacentes al uso en el cómic, el carácter irónico y sarcástico de que puede conllevar la utilización, si hay connotación positiva o negativa y reflexione sobre cómo los elementos del texto pueden orientar la mirada y la comprensión del lector hacia una supuesta crítica hecha a la conducta del personaje.

Además, se debe estimular la capacidad del lector para observar que el cómic está constituido por discursos y que esos están inseridos en contextos históricos, políticos y sociales, así que, es posible reflexionar sobre las motivaciones y objetivos involucrados en la elección de la expresión, si el uso tiene sesgos o no y como la expresión puede provocar reacciones sociales en los lectores, conductas pregonadas por la LC.

La cuestión 5 (*¿Crees que el lenguaje no verbal es suficiente para la comprensión del cómic? ¿Por qué? ¿Cuáles informaciones aportaste al cómic para comprenderlo?*), se encarga de promover la concienciación acerca de la importancia del lenguaje no verbal, destacando que sus significaciones se consolidan a partir del gerenciamiento, activación, comparación y contraposición de conocimientos socioculturales que complementan las dimensiones implícitas del cómic. Se busca explotar la capacidad del lector en comprender y evaluar los conocimientos necesarios para identificar al personaje, el virus, la expresión idiomática, el contexto inmediato y, más importante, la crítica social velada. Esto puede promover la autorreflexión sobre las formas cómo los conocimientos son activados y cómo se construyen las posibles inferencias (*¿Cómo y por qué infiero esto de esta manera? ¿Qué conocimientos me permitieron inferir eso? ¿Qué me permite afirmar que del cubo salen virus?*

¿Por qué comprendo que hay una crítica en el cómic?).

En la cuestión 6 (*¿Qué crítica promueve el cómic? ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?*) se busca explotar la capacidad del lector en elaborar la síntesis de todos los elementos de cómic, explícitos e implícitos, para inferir la posible crítica social velada en el cómic y posicionarse en relación a ella, de manera crítica y

autocrítica. Según el punto de vista de este trabajo, un posible objetivo del cómic es fomentar críticas hacia todas las personas que, como Neymar, ponen sus anhelos arriba de las necesidades de la sociedad, en general.

De suerte que para alcanzar dicha interpretación se hace necesario que los alumnos hayan hecho todo el recorrido crítico que propusimos en las preguntas anteriores, accionando los conocimientos mínimos a partir de los elementos explícitos, construyendo las inferencias coherentes a partir de accionamiento de los frames adecuados y planteando análisis críticos, lo que propicia empezar a caminar hacia el desarrollo de la literacidad crítica, en clase.

En tanto profesores, debemos tener presente que la comprensión crítica no es algo lineal o universal, pues puede que el objetivo crítico del cómic no sea alcanzado, ya que lectores distintos pueden tener posicionamientos críticos diferentes en relación a la actitud de Neymar. Eso depende del contexto sociocultural en que se inscribe cada alumno, lo que influye directamente en las inferencias construidas y en su comprensión crítica.

Por ejemplo, el lector que coincida con la conducta de Neymar construirá inferencias explicativas, *off-line*, para, posiblemente, aportar justificaciones para la actitud del futbolista, lo que comprometería la comprensión crítica. Puede que este lector infiera que Neymar tuvo una conducta justificable por distintos motivos: *la enfermedad no es tan grave > tiene expresión de rabia > Neymar se enojó por las imposiciones de los órganos de salud > él solo quiere divertirse > él no hace nada mal > no hay problemas en promover fiestas > hay un desespero injustificable hacia el virus etc.*

Por otro lado, el lector que no coincida con la conducta del futbolista, podrá desarrollar un análisis crítico de manera más sofisticada y tomar conciencia sobre su propio proceso inferencial que le llevará a comprender la crítica hecha en el cómic. Ese lector puede construir inferencias elaborativas-asociativas, *off-line*, para elaborar la lectura crítica del cómic, a partir de sus expectativas sobre los objetos, el personaje, el contexto previo y de circulación: *(no respetó la cuarentena > tiene expresión de arrogancia > se cansó de estar en cuarentena > está involucrado en otra polémica > él no hace caso al número de enfermos y muertos > se cree mejor que los otros debido a su status social > Neymar tuvo una*

conducta irresponsable

> *diseminó el virus de alguna forma > influencia negativamente a las personas > etc.*).

Esas inferencias no solo contribuyen a la comprensión de la posible crítica a la conducta del futbolista, sino que puede extenderse a otras personas que comparten sus posicionamientos frente a la pandemia. Dicho entendimiento puede posibilitar al lector posicionarse acerca del hecho retractado, reflexionando acerca de su concordancia o no, a la supuesta crítica.

Por fin, cabe recalcar la consigna 7 que, por medio de una tipología distinta de las demás, trata de verificar qué aprendieron los alumnos sobre el género. Según las respuestas apuntadas, los profesores podrán observar si el estudiante identificó la función social del cómic, sus propósitos y algunas de sus características composicionales (“utilizar ironía y sarcasmo”; “aludir a características físicas, pero sin fidelidad). Comprenderlos es importante pues afectan directamente la capacidad inferencial del lector, una vez que hay dos caminos: si el lector puede relacionar los elementos composicionales al contexto a que remiten, más inferencias coherentes serán construidas; por otro lado, si el lector no puede entablar dichas relaciones, no podrá construir inferencias coherentes y, en consecuencia, su comprensión será afectada.

La actividad trata de observar, igualmente, la capacidad del alumno en comprender las funciones sociales, que son observadas en las dimensiones implícitas (influnciar puntos de vista del lector; fomentar críticas sociales; presentar juicios de valores acerca del tema retratado; promover reflexiones sobre acontecimiento relevante; provocar humor; etc.). Esta capacidad puede demostrar si el lector pudo evocar reflexiones críticas sobre el cómic, ya que permiten comprender los juicios de valor; las funciones, y posibles razones, de la utilización de la ironía y el humor, y cómo eso puede orientar la mirada del lector hacia los puntos de vista de la imagen.

PERCURSO DIDÁTICO 2: CARTAZ PUBLICITÁRIO.

Este percurso didático apresenta formas para explorar as dimensões implícitas em cartazes publicitários, com o fim de desenvolver do LC. O foco é oferecer subsídios para que os alunos possam defender seus pontos de vista e posicionar-se frente às problemáticas suscitadas no texto, superando leituras passivas e refletindo

sobre como este gênero atua para atrair e persuadir, demonstrando que, muitas vezes, utiliza-se da reprodução de ideologias, estereótipos, vieses políticos, religiosos etc. naturalizados nas sociedades nas quais circula.

Para tanto, a apropriação de premissas da ADC apresenta-se como uma perspectiva útil, pois oferece insumos para que os alunos elaborem uma análise crítica, a partir do desvelamento da opacidade discursiva da publicidade e observem como ela está construída sob a luz de relações de poder, preconceitos e estereótipos que convergem na perpetuação e/ou construção de ideologias, podendo, portanto, atuar sobre os pontos de vista dos sujeitos. A leitura elaborada sob essa orientação contribui para que os alunos percebam as relações entre o texto, os discursos que o perpassam e a sociedade.

Por fim, defende-se que esse processo promove o alcance do LC, dado que o leitor poderá posicionar-se ativamente sobre discursos adjacentes aos da publicidade, promovendo reflexões, questionamentos e ações sociais que respondam às necessidades de nossos tempos, que tangem à igualdade de gêneros, à negação do sexismo e à eliminação de estereótipos de papéis de gênero, na publicidade explorada.

a) Objetivos: este percurso busca explorar a capacidade do leitor em identificar como os elementos da campanha são combinados para orientar e persuadir o público, a partir de sentidos comuns, estereótipos de gênero e preconceitos; visa a aportar insumos para que os alunos percebam as relações de poder ocultas na publicidade, que servem à reprodução de supostos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade e, simultaneamente, evidenciam algumas em detrimento de outras; objetiva desenvolver a consciência sobre o papel de publicidades na formação de subjetividades, refletindo sobre a função proativa do leitor para a construção de significações; por fim, pretende desenvolver a capacidade autocrítica frente os conhecimentos pessoais, pressuposições, pressupostos, preconceitos, ideologias aportadas à construção de significações.

b) O Gênero: as publicidades são apontadas por 57% dos professores participantes como um dos gêneros mais utilizados em suas atividades de leitura. Isso

demonstra sua importância

para o ensino e corrobora a existência da demanda por propostas que apontem caminhos variados para explorar suas dimensões.

As publicidades têm alto poder de convencimento e persuasão e, em tempos de democratização da internet, é importante que a escola fomente discussões e forneça subsídios para leituras críticas que levam a reflexões sobre como elas podem construir, reproduzir e, até mesmo, desconstruir estereótipos, relações de poder, demarcar papéis sociais de prestígio, estabelecer critérios de aceitação social, reforçar preconceitos, ideologias, gêneros, etc. Torna-se imprescindível que a escola conscientize os estudantes sobre como campanhas publicitárias são um meio de disseminação de interesses mercadológicos, políticos e ideológicos dos grupos dominantes.

Isso posto, ao explorar campanhas publicitárias, os professores podem levar os alunos a analisar, refletir e posicionar-se sobre as dimensões explícitas e implícitas que auxiliam na construção de significações. Em vista disso, a escolha da publicidade presente no percurso foi feita para contribuir com temáticas que permeiam o dia a dia dos estudantes.

Intitulada “*Huele a Hombre*” (“Cheire como homem”, em tradução livre), a campanha que inspira a presente atividade foi veiculada no Chile, em 2011, pela empresa Procter & Gamble. A multinacional possui diversas marcas de produtos voltados à higiene pessoal, dentre elas, a *Old Spice*, cujos produtos são destinados ao público masculino. A campanha foi promovida através de inserções na televisão e rádio⁴⁵, divulgação de cartazes em transportes públicos e da criação de um site oficial específico, cujo endereço era <http://www.hueleahombre.cl>⁴⁶ e no qual havia vídeos sobre a campanha.

Adicionalmente, foi criada uma página específica no *Facebook*⁴⁷ voltada a

⁴⁵ As inserções nas rádios veiculavam o seguinte slogan, adaptado para o meio “si la música que escuchas suena a niñita, es porque hueles a niñita”.

⁴⁶ O site encontra-se desativado e os acessos feitos ao endereço citado são desviados para o site principal da empresa Procter & Gamble.

⁴⁷ A página também foi desativada, após rejeição do público.

publicações de cartazes sobre a campanha e que traziam o seguinte *slogan*: “*Si hueles a niñita, te ves como niñita*”, em conjunto com elementos visuais que aludem a objetos que são, habitualmente, destinados ao público feminino e infantil, como urso de pelúcia, chocolate, pirulito, flor, prancha de cabelo, laço e curvador de cílios. Três desses cartazes serão o objeto de leitura nesta atividade e foram selecionados devido a sua atualidade temática, à riqueza de análises críticas

que permitem e de como suas dimensões implícitas podem tornar-se um fator de reprodução de ideologias para as futuras gerações.

A campanha não foi bem aceita pelo público e recebeu inúmeras críticas e, inclusive, notificações judiciais foram feitas contra a empresa. Dessa forma, no mesmo ano, a empresa desativou as plataformas voltadas à veiculação desta campanha e eliminou todos os cartazes de suas redes sociais, no entanto, é possível encontrar reproduções desses materiais na internet.

c) As inferências para o trabalho crítico com o gênero: como feito no percurso anterior, é frutífero pensar a construção de inferências dividida em dois níveis, nos quais os elementos explícitos, linguagem verbal e/ou não verbal, são processados na MCP e associados às representações socioculturais às quais alude, construindo assim o primeiro nível de inferências, processados na MLP.

Esse nível se relaciona às inferências léxico-linguísticas, preditivas e explicativas e são *on-line*. Estabelecida a associação no primeiro nível, se faz possível construir inferências do segundo nível, também processadas na MLP, mais relacionadas às elaborativas-associativas, *off-line*, e estabelecer análises críticas discursivas da publicidade. Como referido, são mais sofisticadas e possibilitam aos alunos associar seu arcabouço sociocultural e avaliar possíveis ideologias, pontos de vista, intenções, consequências etc. dos textos. É a partir delas que os alunos podem compreender valores, crenças e objetivos veiculados por uma marca ou uma instituição.

A capacidade inferencial, portanto, tem protagonismo para a compreensão de campanhas publicitárias, pois essas são carregadas de implícitos, de não ditos, exploram ostensivamente a opacidade da linguagem e se valem disso como

estratégias para economizar, à primeira vista, tempo e espaço.

Sobretudo, esses implícitos funcionam para conduzir o público na recuperação de informações subjacentes à materialidade textual para responder aos objetivos comerciais, seja vender um produto, informar, conscientizar, fazer o público agir de alguma maneira etc. Para isso “a publicidade utiliza-se de informações presentes na memória coletiva, que são facilmente recuperadas pelo ouvinte”, através de inferências (SCHWERTNER, 2012, p. 9).

Pode-se assim assumir que a construção do discurso publicitário se dá através de um processo inferencial, que permite a construção de diferentes suposições e no qual o leitor relaciona as informações percebidas no anúncio ao seu conhecimento de mundo, formulando hipóteses que levarão à conclusão, através de um processo dedutivo. (SCHWERTNER, 2012, p. 28).

Na opacidade das publicidades, reside uma gama de elementos que aludem a pressupostos relacionados a valores, crenças, estereótipos, ideologias e preconceitos que podem estar relacionados ao racismo, homofobia, violências de gênero etc. Ademais, a capacidade inferencial pode auxiliar na percepção sobre

sua origem, autoria, circunstâncias em que foi elaborada, sua inserção temporal, relação com outros documentos, destinatário, simbolismo, composição, formato, estrutura discursiva, significado, finalidades, articulações com o processo histórico. (RAMOS, 1999, p. 10).

Essa é a grande contribuição das inferências para a leitura de publicidades, permitir o desvelamento das dimensões ocultas que abrem caminho para análises críticas dos discursos que as perpassam.

Desse modo, as inferências são imprescindíveis ao desenvolvimento do LC, auxiliando na conscientização de que campanhas publicitárias não servem apenas à exposição de produtos, mas também à transmissão de discursos, abrindo caminho para possíveis posicionamentos e ações dos leitores.

A seguir, apresento o quadro de referência das TC e das inferências que podem ser construídas para a compreensão da publicidade. Reitero que isso depende do direcionamento dos professores, dos objetivos da aula, do alunado etc., logo, a referência pode e deve sofrer alterações.

Quadro 4: Referência para o percurso 2: cartel publicitário.

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O PERCURSO 2: CAMPANHA PUBLICITÁRIA	
Tarefas Críticas contempladas na atividade.	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o discurso, elaborar reflexões e construir inferências sobre possíveis porquês das escolhas, função social, estrutura, características principais e estilo;2. Interpretar, construir hipóteses e inferências sobre as condições, circunstâncias e contextos imediatos de produção e veiculação dos textos, confirmando-as durante a leitura ou com outras fontes de informação. Refletir sobre a forma de construção de umas inferências em detrimentos de outras.3. Definir o possível público alvo e/ou o perfil do leitor para o qual o discurso está dirigido, construir inferências sobre os porquês desse direcionamento, as estratégias utilizadas na construção do texto e as possíveis consequências da afiliação ou não ao discurso do texto por seu público alvo.5. Refletir sobre as conotações e/ou significações de termos ou expressões linguísticas utilizadas na construção do texto, refletir sobre seu uso e função na comunidade em que o texto foi produzido e na que está sendo veiculado, construir inferências sobre as intenções do enunciador ao utilizá-las e sobre as possíveis consequências de tais escolhas. Interpretar metáforas e os objetivos de sua utilização. Avaliar as relações entre palavras dos textos e os efeitos de sentido produzidos a partir delas;6. Refletir sobre as atitudes e pontos de vista que adota o enunciador, ou que oculta, sobre o que diz, construindo inferências sobre suas motivações e as relacionando às perspectivas e conhecimentos socioculturais. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.7. Perceber as possíveis intenções implícitas na construção do discurso, refletindo sobre suas possíveis consequências para as interpretações e perspectivas do leitor. Refletir sobre a impossibilidade de neutralidade em qualquer texto.8. Observar e refletir sobre as identidades e as vozes presentes ou representadas nos textos (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) e construir inferências sobre as motivações que levam à presença de uma(s) e ao silenciamento de outra(s).

	<p>10. Refletir, interpretar e construir inferências sobre a interdiscursividade presente nos textos, interpretando os discursos prévios e o atual que compõem o texto.</p> <p>11. Relacionar as perspectivas pessoais sobre determinado tema (ideologias) com as trazidas no texto e refletir sobre as proximidades, os distanciamentos e as consequências que os textos possam ter na realidade dos leitores.</p>
<p>Possíveis inferências construídas durante a leitura (nível 1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O fundo alude a paredes de banheiros > o personagem está nesse cômodo > estar aí alude a cuidados com a higiene pessoal; • Os pelos no torso e nas axilas aludem ao corpo masculino > aludem ao público meta masculino; • A imagem do recipiente alude a desodorantes > produtos de higiene pessoal destinados a homens têm fragrância mais acentuada > os destinados a mulheres são mais suaves > fragrâncias suaves são atribuídas ao sexo feminino; • Os pelos longos das axilas remetem a cabelos longos, que são atribuídos ao sexo feminino > mulheres cuidam dos cabelos > a vaidade é atributo conferido ao sexo feminino > os objetos apresentados são utilizados por mulheres > seu uso por homens revela características femininas.
<p>Possíveis inferências construídas durante a leitura (nível 2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A síntese dos elementos alude à cultura machista e reforça a misoginia > reforça o machismo tóxico > por consequência reforça a violência de gênero > reforça a homofobia; • O slogan tem viés sexista baseado em papéis de gênero > a marca é (ou não é) machista > há cheiros de homens e cheiros de mulheres > cheirar como meninas confere atributos infantis e femininos a homens > ter aspectos femininos é negativo; • O uso do diminutivo refere-se às meninas de forma pejorativa > alude a uma suposta superioridade masculina e inferioridade do sexo feminino > alude a uma relação direta entre infantilidade e sexo feminino; • O discurso alude à supervalorização de estereótipos do que é ser masculino > fomenta a adoção de modelos masculinos preestabelecidos e aceitáveis na sociedade > aspectos masculinos são superiores em relação ao gênero oposto; • O slogan desabona os cheiros > objetos > sensações > imagens que culturalmente aludem ao que se espera do que é “ser mulher” • Os recursos visuais aludem a padrões de beleza masculinos > aludem a papéis esperados para cada gênero; • A publicidade dá voz aos homens que se identificam com o cartaz > exclui os que não se identificam e silencia o público feminino.

Fonte: elaborado pelo autor.

ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 2: CARTEL DE PUBLICIDAD

ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN LECTORA 2: CARTEL DE PUBLICIDAD

En esta actividad, leeremos afiches de una campaña publicitaria y reflexionaremos acerca de sus elementos y los conocimientos necesarios para comprenderlo bien.

DURANTE LA LECTURA, TRATA DE:

- Observar las relaciones entre los elementos visuales representados y las palabras;
- Reflexionar sobre los conocimientos necesarios para comprender el objetivo de la publicidad.

1. Antes de leer los afiches, reflexiona: ¿dónde ves publicidades en tu día a día? Para ti, ¿cuál es la principal función de campañas publicitarias? ¿Qué objetivos pueden tener las publicidades? ¿Te parece que, de alguna manera, las publicidades pueden influenciar los puntos de vista de las personas? ¿Por qué?

Figura 24: Afiches publicitarios de Old Spice - Chile.



Fonte: Campaña: "huele a hombre" 2011. Reprodução de La jaula sin puerta. <http://www.lajaulasinpuerta.cl/>. Acceso em: 11/02/2021

2. ¿Qué producto se anuncia? ¿Crees que eres parte del público meta? ¿Qué te lleva a afirmarlo?

3. Tras leer los afiches, rellena el cuadro con los roles que la publicidad asigna a hombres y mujeres, en los afiches.

MUJERES	HOMBRES

4. ¿Qué relaciones hay entre “oler a niña” y “verse como niña”? Según el afiche,

¿esas relaciones tienen connotaciones positivas o negativas? Razona tu respuesta.

5. Lee, nuevamente, el eslogan de la publicidad: “*Si hueles a niña, te ves como niña*”. ¿Te parece que el uso del diminutivo en “niña” tiene valores afectivos o despectivos? ¿por qué?

6. ¿Qué ideas la publicidad vehicula y reproduce sobre lo que es “ser hombre” y “ser mujer”? ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?

REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO PROPOSTO

Profesores, esta actividad fue desarrollada para explotar la capacidad de análisis crítica de los estudiantes y para que observen la importancia de la capacidad inferencial en la comprensión de que las publicidades reproducen ideologías, actúan sobre subjetividades, propagan preconceptos, prejuicios, estereotipos etc.

De esa manera, la actividad puede permitir a los alumnos declinarse o filiarse a los discursos reproducidos. Para ello, es necesario explotar la relación inmediata entre la publicidad, la sociedad, la cultura y los discursos adyacentes, y cómo la síntesis de esa relación puede reproducir relaciones de poder y de dominio, propagando estereotipos con implicaciones ideológicas en los posicionamientos del lector.

Así que el ADC puede estimular reflexiones sobre las problemáticas sociales implicadas en la publicidad, impulsando lecturas proactivas y cuestionadoras, lo que puede acarrear actitudes frente a las consecuencias sociales derivadas del discurso propagado por la publicidad, contribuyendo a la Literacidad Crítica.

Antes que nada, es importante que los lectores reconozcan elementos mínimos provenientes de ideas naturalizadas en las sociedades, posiblemente presentes en dimensión implícita de la publicidad: (*los discursos que valoran el sexo masculino > discursos que rechazan la existencia de hombres sensibles > imaginarios que asocian la feminilidad a debilidad y a olores suaves > asociaciones de objetos específicos para cada género > estereotipos de género > etc.*). Ese reconocimiento depende de la relación entre el lector, sus perspectivas sobre la temática de la publicidad, sus puntos de vista acerca de géneros, los discursos subyacentes, lo que posibilita la construcción de las inferencias del primer nivel.

Los elementos de la dimensión implícita se asocian a los elementos explícitos en la materialidad textual: *cuerpo masculino > blanco > delgado > vellos en el torso y en la axila > ladrillos vidriados > pelo largo > moño > trenza > plancha de pelos > envase > eslogan*. Es importante subrayar que todas las inferencias son derivadas de la capacidad del lector en comprender esos elementos explícitos, relacionarlos al contexto previo y a los conocimientos socioculturales que, a su turno, aluden a elementos implícitos, con el fin de iniciar la construcción de significaciones del cartel.

El primer nivel de inferencias posibilita atribuir nuevas significaciones construidas por inferencias predictivas y elaborativas-asociativas, que permiten asociar las expectativas del lector a su capacidad para evaluar la interdiscursividad presente en el texto, asociándola a sus ideologías y elaborando análisis acerca de los posibles puntos de vista, estereotipos, roles de género reproducidos en el cartel: *hay olores específicos, según el género > oler a hombre es bueno > características femeninas son inferiores > son las mujeres que se cuidan los pelos > no está bien parecerse a una niña > es mejor parecerse a un hombre que a una mujer > etc.*

A partir de las inferencias construidas, los alumnos podrán observar que la publicidad busca divulgar la marca de un antitranspirante, sin embargo, está atravesada por discursos sexistas que refuerzan relaciones de poder patriarcales, silencian a las mujeres, refuerzan prejuicios y la violencia de género. Igualmente, el cartel promueve y sobrevalora patrones estereotipados de lo masculino como superiores, adecuados y aceptables, mientras que desprecia aspectos habitualmente

asignados al sexo femenino.

Pese a los elementos explícitos, esos discursos son velados, pero pueden ser desvelados por medio de la asociación entre el ADC a la construcción de inferencias elaborativas- asociativas acerca de los roles sociales habitualmente asignados a hombres y mujeres, según los conocimientos socioculturales y la sensibilidad del lector: *ser hombre es algo positivo > establecer que ser “niñita”, o del sexo femenino, tiene carácter despectivo > el sexo masculino es fuerte > rudo > características femeninas son débiles > suaves > las mujeres son vanidosas > características femeninas son inferiores y no deseadas para los hombres > etc..* Veamos las cuestiones con detenimiento.

La cuestión 1 (**Antes de leer los afiches, reflexiona: ¿dónde ves publicidades en tu día a día? Para ti, ¿cuál es la principal función de campañas publicitarias? ¿Qué objetivos pueden tener las publicidades? ¿Te parece que, de alguna manera, las publicidades pueden influenciar los puntos de vista de las personas?**) trata de sensibilizar a los alumnos hacia el género de discurso y busca fomentar reflexiones acerca de los medios en los que se pueden encontrar publicidades.

Otro objetivo es explotar los posibles conocimientos del alumnado acerca de las funciones sociales de campañas publicitarias y cómo pueden influenciar y/o crear subjetividades. Es importante reflexionar acerca de las funciones sociales del género que no siempre tratan de vender un producto, sino que pueden buscar concientizar, advertir, divulgar, promover eventos etc.

La cuestión 2 (**¿Qué producto se anuncia? ¿Crees que eres parte del público meta, qué te lleva a afirmarlo?**) busca hacer que los alumnos apunten la clase de producto que se vende, en la imagen utilizada no es posible leer de manera clara, tal vez por la dimensión del cartel, pero es posible inferirlo a partir de los elementos explícitos que forman una cadena de construcción de significaciones para inferir que se trata de desodorantes: *el fenotipo alude al cuerpo masculino > por la pared, está en un baño > utilizará productos de higiene personal > la posición del brazo alude a la manera que utilizamos productos en las axilas > el envase es prototípico de desodorantes > el producto que se anuncia es un desodorante.*

Esas inferencias apuntadas se relacionan a las explicativas y predictivas construidas a partir de las expectativas acerca de espacios, objetos y acciones más probables para la situación, posibilitando la coherencia local para la publicidad.

Los elementos explícitos, el cuerpo masculino y el lenguaje verbal, principalmente, permiten que los alumnos evalúen si son parte o no del público meta de los afiches. El público femenino, tal vez, no se vea como público meta de la publicidad, pues el eslogan, como dicho, presenta connotación ofensiva a las mujeres. Es extremadamente relevante observar los alumnos del sexo masculino que se identifican y los que no como público meta y provocar reflexiones de los porqués de esa identificación: ¿cuáles son los elementos que atraen la atención? ¿De qué manera la publicidad pudo (o no) persuadirlos? Para los que no se identifican es importante cuestionar: ¿por qué no se identificaron? ¿Qué elementos los alejan del objetivo de los afiches?

La consigna 3 (**Tras leer los afiches, rellena el cuadro con los roles que la publicidad asigna a hombres y mujeres, en los afiches**). Trata de provocar que el estudiante construya las posibles inferencias acerca de los roles sociales de género, que circulan en las sociedades, explotados en la publicidad. Es posible que los estudiantes señalen características que tienen como naturalizadas en sus memorias. Pueden construir inferencias elaborativas-asociativas que aluden a: *hombres deben ser fuertes > deben ser rudos > tienen que denegar características femeninas > no pueden utilizar determinados objetos > mujeres deben ser sensibles > deben ser vanidosas > deben utilizar determinados objetivos > etc.*)

La consigna, asimismo, trata de provocar la autorreflexión de los estudiantes sobre sus imaginarios preconcebidos y naturalizados acerca de los roles de género y que la publicidad trata de activar, a través de las construcciones inferenciales del lector. Es posible promover discusiones acerca del imaginario de lo masculino y lo femenino que tienen los alumnos, de dónde provienen, por qué los tienen, qué posibles consecuencias para sus vidas esos imaginarios pueden conllevar etc.

Así que, a partir de las respuestas puestas en el cuadro se puede reflexionar: ¿Cuáles son estereotipos de masculinidad que explota la publicidad? ¿Qué imaginario

de masculinidad está implícito en la publicidad? ¿Qué conocimientos cada lector aporta para la significación?

En la cuestión 4 (**¿Qué relaciones hay entre “oler a niña” y “verse como niña”?** Según el afiche, **¿esas relaciones tienen connotaciones positivas o negativas? ¿Qué te permite afirmarlo?**), se busca hacer que los estudiantes reflexionen sobre la forma como el eslogan, a través del lenguaje verbal, está plagado por relaciones de poder sociales basadas en el patriarcado y, en consecuencia, refuerza y reproduce el sexismo, la misoginia y la homofobia, además se busca que los estudiantes evalúen si la publicidad establece positivamente o no las características que tenemos naturalizadas de las mujeres, lo que depende de la percepción de los posibles objetivos e ideologías intrínsecos al cartel.

A partir de inferencias explicativas el público puede darse cuenta de las “consecuencias que hay en no oler como hombre”: (*hombres que no huelen a hombres no son aceptados socialmente > hombres sin olor a hombres serán tildados de infantiles y femeninos > no es recomendable asemejarse a mujeres, pues son características inferiores > etc.*).

Comprender las relaciones que componen el lenguaje verbal depende de la capacidad del lector en reflexionar acerca de discursos anteriores a la publicidad y, a partir de eso, los alumnos podrán cuestionar la forma como los carteles establecen relaciones despectivas hacia las mujeres, tacha como malo no “oler como un hombre” y que eso puede convertir “el macho” en el “sexo frágil”.

La cuestión 5 (**Lee, nuevamente, el eslogan de la publicidad: “Si hueles a niña, te ves como niña”.** **¿Te parece que el uso diminutivo en “niña” tiene valores afectivos o despectivos? ¿por qué?**) pretende incentivar que los estudiantes observen el uso despectivo promovido por el diminutivo en español, en ese contexto específico, hecho a partir de la utilización del sufijo *-ita* al final del sustantivo ‘niña’ y evaluar los posibles juicios de valor y consecuencias involucradas en eso. Es importante destacar que el sufijo en español no tendría valor despectivo en otros contextos, incluso si lo utilizáramos con el mismo sustantivo, lo que puede ser objeto de discusiones en clase.

Estas observaciones pueden ser hechas a partir de contribuciones de inferencias léxico- lingüísticas que permiten observar la adecuación y posibles

intenciones involucradas en el uso del diminutivo, para el contexto específico. Las inferencias predictivas contribuirán para que los alumnos puedan reflexionar acerca de la no neutralidad de la elección lexical y las posibles

consecuencias en la recepción del público. Las inferencias asociativas-elaborativas contribuirán para la reflexión sobre los posibles juicios de valor y posicionamientos de la marca frente a las problemáticas provocadas.

La cuestión 6 (**¿Qué ideas la publicidad vehicula y reproduce sobre lo que es “ser hombre” y “ser mujer” ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?**) se explota la capacidad del lector para identificar las ideas preconcebidas y naturalizadas acerca de ser “hombres” y “mujeres” que son explotadas y reproducidas por los carteles.

Esas ideas, imaginarios, preconceptos, estereotipos, prejuicios están presentes en la opacidad de la publicidad y exigen que los lectores las comprendan para alcanzar los posibles objetivos de la publicidad.

El objetivo principal de los carteles es incentivar el consumo del producto, sin embargo hay otros posibles objetivos subyacentes que se desarrollan a partir de la idea que hay olores para hombres y otros para mujeres. Así que pueden ser inferenciados otros propósitos, como la depreciación de características femeninas y el refuerzo de la masculinidad (tóxica), lo que conlleva actitudes prejuiciosas hacia las mujeres.

Para comprender esas dimensiones implícitas es necesario que los estudiantes construyan inferencias elaborativa-asociativas para comprender la asociación entre los elementos vehiculados por los carteles y sus valoraciones personales sobre la temática. Puede que lectores distintos infieran propósitos adyacentes distintos para los carteles, según sus puntos de vista y la sensibilización hacia el tema.

Por lo tanto, la capacidad de elaborar el análisis crítico del discurso del cartel será variable según las perspectivas y expectativas de cada alumno(a), puede que las apreciaciones de las dimensiones problemáticas no sean las mismas e, incluso, rechazadas. Lo más importante es que el profesor les advierta a sus alumnos que las publicidades son construidas para responder a los intereses de sus anunciantes y eso puede expresarse de manera implícita, y que es importante actuar sobre esas formas implícitas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PERCURSOS PROPOSTOS

Os dois percursos demonstrativos foram elaborados para apontar possíveis caminhos para a prática das teorias basilares da tese. A partir de dois textos curtos, de leitura rápida e de fácil acesso, busquei apresentar propostas de compreensão leitora fundamentadas em análises críticas das dimensões explícitas e implícitas dos textos, salientando a importância da articulação entre a linguagem verbal e a não verbal, da interdiscursividade, da conscientização acerca da opacidade da linguagem e do papel ativo do leitor para a compreensão. As propostas pretendem-se como insumos para promover leituras críticas sobre problemáticas sociais contemporâneas e formas de fomentar posicionamentos ativos sobre o que se lê. Entende-se que as questões elaboradas para cada um dos textos permitem que os alunos percorram caminhos para perceber como os textos podem atuar sobre os leitores.

Ao trabalhar com atividades curtas, torna-se fundamental a elaboração de questões que incidam precisamente sobre os pontos que o professor entenda serem necessários para a leitura de seus alunos. Por exemplo, na charge, busquei elaborar questões que se voltassem à percepção da crítica social proposta e implícita à materialidade textual. Na publicidade, as perguntas visaram a construir um percurso para a percepção das relações de poder reproduzidas por ela. A exploração de pontos específicos é importante, pois, textos possuem riquezas de conteúdos diferentes para as quais as análises podem ser direcionadas, segundo os objetivos de cada aula, o que vai ao encontro de van Dijk (2009), quando o autor afirma que os analistas críticos do discurso podem focalizar aquelas problemáticas que mais lhes chamem atenção ou que julguem importantes.

Assim, ao selecionar um gênero, os professores devem observar qual oferece melhores oportunidades de construção de inferências e de análise crítica, o que pode ocorrer em uma embalagem de alimentos, um anúncio de carros, uma manchete de jornal, uma reportagem etc. Como pôde-se observar nos percursos, a publicidade selecionada é mais profícua se o objetivo for voltado à percepção das relações de poder intrínsecas; a charge apresentada, por outro lado, oferece mais oportunidades para explorar como os textos podem orientar o olhar do leitor para determinada crítica

ou ponto de vista. O importante é que o percurso seja pensado para explorar os momentos críticos que surjam durante a atividade.

No que tange às inferências, as propostas sugeriram como as MCP e MLP se associam, acionando *frames* para a construção de inferências e de significações. Ambos os textos

permitem explorar a capacidade inferencial de seu público de maneira ostensiva, a publicidade pode fazer com que o leitor observe as representações de gênero comumente disseminadas nas sociedades e a charge pode fomentar a apreensão das críticas veladas à conduta do jogador e de pessoas que compartilham de seu posicionamento. Nas duas propostas, portanto, busquei demonstrar como os tipos de inferências construídas incidem sobre a capacidade crítica dos alunos, uma vez que demandam a exploração do arcabouço sociocultural de cada indivíduo e de sua capacidade em estabelecer associações entre a materialidade textual, as condições de produção, suas percepções sobre as temáticas etc. É possível inferir que diferentes alunos poderão executar leituras críticas variadas ou, até mesmo, não tenham condições de desvelar as dimensões ocultas.

Por exemplo, ao ler a publicidade, em contextos sociais nos quais os estereótipos de gêneros sejam naturalizados e cristalizados de tal maneira que não seja possível questioná-los, a análise crítica do texto estará comprometida, pois, as inferências elaborativas-associativas não serão construídas. Caso o leitor acredite que, de fato, o sexo feminino é inferior ou que há objetos e cheiros voltados para cada gênero, não será possível inferir que os cartazes são machistas. Na charge, por outro lado, o aluno que esteja de acordo com o jogador de futebol, terá dificuldades para inferir a crítica social proposta pelo texto. É importante destacar que o leitor pode identificar a crítica, mas não concordar com ela. Outro ponto é que as inferências podem variar, segundo o gênero, o texto, a riqueza de informações presentes em suas dimensões implícitas e, inclusive, os objetivos de leitura. Em León (2011), por exemplo, o autor constatou que quando enunciadores comunicam fatos a outras pessoas, mais inferências explicativas são elaboradas, dado que entendemos que há mais necessidade de aportar explicações, causas, razões e motivos, uma vez que o interlocutor pode não ter acesso à totalidade dos fatos. Assim, é importante observar a

possibilidade de construção de inferências que o gênero permite.

Quanto às TC, é necessário que os professores ajustem seu foco de análise e elaborem questões voltadas à criticidade, não necessariamente explorando todas as TC ao mesmo tempo, mas, sim, observando quais são mais pertinentes aos gêneros discursivos em questão, ao contexto de sua aula, às informações explícitas ou implícitas dos textos e ao nível de conhecimento dos estudantes. Por fim, as propostas se mostram importantes para exemplificar as teorias defendidas nesta tese, porém, não são absolutas nem estanques, e as formas de aplicação são apenas algumas dentre várias outras que podem ser feitas, segundo os objetivos que se busquem e os elementos que se deseje focalizar.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo desta tese, apresentei uma pesquisa voltada ao ensino da leitura em sala de aula, buscando demonstrar como a capacidade inferencial dos leitores tem papel imprescindível para a compreensão crítica dos discursos que permeiam os textos e a sociedade como um todo.

Busquei neste trabalho apresentar caminhos pertinentes para contribuir ao desenvolvimento do Letramento Crítico, através de um estudo bibliográfico que embasou as reflexões elaboradas ao longo da pesquisa, a partir do qual afirmo que essa perspectiva é a mais pertinente, e de inegável importância, para responder às demandas das sociedades atuais, no que se refere à compreensão textual.

Visei a demonstrar a complexidade da elaboração de leituras críticas, mas, ao mesmo tempo, apresentar possibilidades para seu alcance. Discorri sobre a Pedagogia Crítica cujas premissas conferem às práticas de leitura possibilidades de conscientização dos leitores, principalmente no que concerne ao seu protagonismo para a construção de significações, das possibilidades em encontrar nos textos insumos para discutir problemáticas do mundo e a, conseqüente, superação das leituras ingênuas e acríicas. Afiliar-se à PC faz com que os professores possibilitem aos seus alunos perceber novas perspectivas sobre seu próprio processo de aprendizagem, ademais converte as aulas de leitura em momentos mais democráticos,

nos quais os alunos são ouvidos e atuam proativamente no processo. Assim, sob a luz da PC tanto o educador quanto o educando são educados.

Defendi maneiras pelas quais as atividades de leitura possam se tornar práticas de análise discursiva crítica dos textos. Para tanto, foi pertinente abordar a ADC, pois, essa perspectiva permite que os professores elaborem suas atividades de leitura, não enquanto manuais para a instrumentalização de normas, regras, vocabulário etc., mas, sim, como percursos didáticos baseados em textos que são construtos sociais influenciados por discursos, portanto possuem pontos de vista, objetivos, relações de domínio e de poder, e cobram responsabilidade crítica e autocrítica daqueles que se engajem em suas leituras. Busquei mostrar a possibilidade em explorar os textos e seus discursos de maneira crítica, a partir do ajuste das lentes dos professores e de seus alunos em direção a determinados pontos de cada um dos textos, principalmente aqueles que residem na opacidade discursiva dos textos.

As inferências, então, foram apresentadas como o processo cognitivo necessário para contribuir ao desvelamento das dimensões implícitas dos textos, abrindo caminho para que os

leitores possam associar seus pacotes de conhecimentos socioculturais, armazenados nas MCP e MLP e organizados em *frames*, à materialidade textual, com o fim de construir novas significações e, ao mesmo tempo, subsidiar as análises críticas advindas dessas associações. Discorri sobre possibilidades de superação de sentidos comuns sobre as inferências, que rompem com a simples concepção de “entender o que está implícito” e passam a concebê-las como um conjunto de ações sociocognitivas complexas que possibilitam a construção de significações.

Busquei expor que as inferências são imprescindíveis ao desenvolvimento do olhar crítico dos alunos, por exemplo, como podemos inferir que há um discurso discriminatório na seguinte assertiva: “Não sou racista, pessoas negras cortam meu cabelo”? Essa inferência não se baseia em “eu acho que é racista”, mas, sim, em evidências socioculturais que aludem a ideologias racistas que perpassam o país no qual vivemos e que propagam desigualdades através de falsos discursos de horizontalidade. Demonstrei, desta forma, que o fomento à capacidade inferencial dos

alunos é imprescindível ao desenvolvimento da criticidade.

Fez-se necessário, em seguida, promover formas para dialogar com pares, professores de espanhol, para conhecer e, posteriormente, refletir sobre seus pontos de vista, no que tange aos campos do saber acionados na tese. Em vista disso, adotei uma metodologia que recorreu à abordagem qualitativa de cunho exploratório interpretativista e à quantitativa. Assim, a partir de questionários, enquanto instrumentos para levantamento de dados, foi possível observar e demonstrar as perspectivas dos participantes sobre o Letramento Crítico e o uso das inferências, em salas de aula.

A partir das reflexões suscitadas pelas respostas dos professores, Pude observar que existem demandas para estudos que proponham insumos para a elaboração e execução de atividades, sob o viés aqui defendido. Verifiquei que há dúvidas sobre práticas de letramento crítico, visto que algumas respostas apresentaram incoerências sobre premissas basilares do campo. Ademais, pude assinalar o compartilhamento, por parte dos professores, de saberes sobre o que são as inferências e quanto ao reconhecimento de sua importância para o alcance do LC, no entanto, ainda existem lacunas que podem começar a ser preenchidas com estudos cujo fim seja apontar caminhos para essa prática nas escolas.

Dessa forma, com a compreensão das teorias basilares desta tese somada às reflexões elaboradas a partir das respostas dos participantes, procedi ao próximo estágio da investigação, na qual elaborei percursos didáticos, subsidiados pela PC, a ADC, o LC e as inferências, que mostram possibilidades da exploração desses campos do saber, em atividades de leitura. Esta fase, consistiu em propor formas para executar as teorias acionadas, assim, apresentei dois percursos didáticos que dialogam com temáticas contemporâneas e significativas para os alunos.

A partir deles, pude ponderar sobre a viabilidade dessas propostas em salas de aula, apontando caminhos para que os professores possam fazer de suas atividades momentos de reflexão crítica, mostrando como os textos são compostos por dimensões implícitas e exigem a ostensiva inferenciação, dando margem a mais significações que aquelas explícitas e os leitores devem ser conscientizados disso. As

propostas por mim apresentadas não têm caráter prescritivo e visam a contribuir para que as práticas leitoras tradicionais se tornem práticas de análises críticas. Portanto, apresentar formas para ler os textos sob a percepção da associação entre a sociedade, o discurso e a cognição é bastante relevante, pois, pode aportar insumos para futuras atividades em salas de aula e, talvez, contribuir para outros estudos e professores que se interessem pelo campo, mas que não têm acesso à teoria.

É objetivo desta tese demonstrar como, durante a prática leitora, a fronteira entre o crítico, o discurso e o inferencial podem e devem ser rompidas, assim sendo, mostrei que é possível elaborar outros percursos baseados nos exemplos e no referencial teórico para o trabalho com outros gêneros, verificando a riqueza de possibilidades que cada um pode conferir à aula e, mais importante, ao cotidiano dos alunos. As contribuições por mim apresentadas apontam pequenos caminhos para uma área ampla e diversa como a Linguística Aplicada. Acredito que este estudo pode investir de poder os alunos, uma vez que abre caminhos para que sustentem pontos de vista, reflitam sobre seus conhecimentos e para possíveis atuações sociais futuras sobre as problemáticas abordadas nos textos, não apenas os lidos em sala de aula, como também aqueles que compõem suas práticas diárias. Assim, espera-se que esta tese possa contribuir para mudanças de postura frente às leituras que terão como consequências mudanças sociais.

Dentre possíveis mudanças, acredito que a percepção dos estudantes sobre a complexidade do processo de leitura, que extrapola a simples decodificação das palavras e que envolve o leitor, suas perspectivas, expectativas e pontos de vista, pode ser alcançada. Mais importante, novas práticas fundamentadas nas teorias abordadas podem possibilitar a conscientização dos alunos, no que tange à percepção de que, ao ler, estão entrando em contato com posicionamentos e discursos outros que, sem um olhar crítico, podem moldar sua subjetividade.

É importante salientar que os estudos que citei nesta tese, e ela própria, não esgotam os temas, no entanto, mostram resultados bastante promissores para o ensino de línguas e não só para o espanhol. Ademais, com este trabalho, não pretendo

apresentar soluções para todas as problemáticas envolvidas no ensino da leitura ou para o alcance do Letramento Crítico, pelo contrário, entendo que minha tese apresenta resultados provisórios e inacabados que podem ser repensados a partir de outros vieses de análises. Apesar disso, sua relevância pode ser destacada, pois, a associação dos campos apresentados, com foco na prática em sala de aula, é de suma importância para o ensino de leitura, pois, são escassas as propostas como a apresentada. É importante que outros trabalhos como o meu venham à luz para contribuir ao combate de tempos sombrios nos quais vivemos, tempos em que a politicidade da educação é negada a todo momento e há intentos de fazer com que a população creia na suposta neutralidade, que não existe.

A presente pesquisa não se encerra nela mesma e, acredito, que mais estudos similares são necessários, ademais ela necessita ser colocada em prática com o público principal para o qual se volta, professores e alunos, para que possam ser verificadas sua aplicabilidade e pertinência. Sua execução poderá comprovar ou refutar os resultados e as contribuições aventadas. Em vista disso, pretendo incentivar outros colegas a transgredir e superar as naturalizações impostas pelos poderes ocultos atuantes no ensino, que buscam incutir o discurso da meritocracia e da aprendizagem através do treino.

Por fim, como é objetivo desta tese seguir atualizando-se por meio de outras reflexões que possam vir a complementá-la e através da contribuição de outros colegas que venham a utilizá-la em suas práticas, gostaria de encerrá-la com um convite aos pares para revisitar e aplicar as propostas elencadas. Pretendo que esta pesquisa se torne um instrumento útil para a compreensão dos processos envolvidos antes, durante e após a leitura de um texto e dos preceitos teóricos que embasam as reflexões propostas. Espero que as reflexões elaboradas não sejam finalizadas nestas últimas linhas, pois, como afirma Freire, é dever do professor progressista estar sempre se atualizando e não ter a presunção de que sabe tudo ou que seu saber é melhor que do outro, portanto, desejo que o estudo não seja entendido como elaborado para apontar más práticas, mas, sim, como uma possibilidade dentre inúmeras para contribuir para a melhoria dos índices de leitura no Brasil, os quais, acredito, dependem do desenvolvimento do Letramento Crítico.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, Pilar Malero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Edelsa: Madrid, 2000.

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. **As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)**. 2018. 184

f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ANDRELO, Roseane; ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. **A mídia e a representação do corpo: leitura crítica dos meios de comunicação. Comunicação Mídia Consumo**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 46-66, ago. 2015. Semestral. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282355680_A_midia_e_a_representacao_do_corpo_leitura_critica_dos_meios_de_comunicacao. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARAVENA R., SOLEDAD M. **Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral**. *Onomázein*, vol. 2, núm. 10, 2004, pp. 145-162 Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 249 p. Disponível em:

<[http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura Narrativa & Espaços Mentais.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Estrutura_Narrativa_&Espacos_Mentais.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BAKHTIN, *Mikhail*. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164pp.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOZA, Sandra Noeli R. O.; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalina Sierra A. **Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos**. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **La literacidad entendida como práctica social**. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 109-139.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Centro de Informação e Biblioteca em Educação, 2010. 292 p.

BEHRMAN, Edward. (2011). **Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 49. 490 - 498. 10.1598/JAAL.49.6.4.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf f. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016:** Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 23 julho 2019

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2017 – Língua Estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/cLLmzv>> Acesso em: 18 ago. 2017;

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de janeiro de 2005.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. **Lei 13.415/2017 de 16 fevereiro 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 2017.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros /** OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL – **Relatório Brasil no PISA 2018.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Tv Brasil. Secretaria de Comunicação Social. **Brasileiro já passa mais tempo navegando na web do que assistindo televisão. Pesquisa Brasileira de Mídia.** 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/nacional-am-55-anos/galeria/videos/2014/12/brasileiro-ja-passa-mais-tempo-navegando-na-web-do-que>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRAHIM, Cristina S. de Mattos, Adriana. (2007). **Pedagogia crítica, Letramento crítico e Leitura crítica.** Revista X. 1. 10.5380/rvx.v1i0.5376.

BREUNIG, M. **Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis.** In Warren, K., Loeffler, T. A., Mitten, D. (Eds.), Theory and practice of experiential education (5th ed., pp. 469-483). Boulder, CO: Association for Experiential Education, 2008.

BROWN, R. (2006). **The life and work of Donald Olding Hebb.** Acta neurologica Taiwanica. 15. 127-42.

BUTLER, J. **O QUE É A CRÍTICA? UM ENSAIO SOBRE A VIRTUDE DE FOUCAULT.** *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 1(22), 159-179. 2013 Tradução de DALAQUA, G. H (Trad.). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>.

Acesso: 26 jun. 2020.

CAIN, Kate & OAKHILL, Jane & BARNES, Marcia & E. BRYANT, Peter. (2001). **Comprehension skill, inference making ability, and the relation to knowledge.** *Memory & cognition*. 29. 850-9. 10.3758/BF03196414.

CALLE 13, Totó La Momposina, Susana Baca e María Rita. **Latinoamérica.** Sony Music Latin. 2011. CD. Duração: 5:41.

CARDOSO, Sílvia H. B. **Linguagem, Língua, Fala e Discurso.** In: *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASSANY, D.; **Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica.** *Lectura y vida*. 2004, año 25, p. 6-23.

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. **Miradas y propuestas sobre la lectura.** In: *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 13 -22.

CASSANY, D; CASTELLÀ, M. **Aproximación a la literacidad crítica.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/VQrzSU>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

CASSANY, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** Barcelona: Anagrama, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy.** 2001. Disponível em: <<http://literacyworldwide.org/ReadingOnlineRedirect.aspx>> Acesso em: 15 nov. 2016

CHIKALANGA, Israel. **A suggest taxonomy of Inferences for the reading teacher.** *Reading In A Foreign Language*, Avai, v. 8, n. 2, p.697-709, 1992. Disponível em: <<https://goo.gl/YjFRr9>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CODEGLIA, Ana Florencia. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico.** 2016. 216 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Uma conversa com Gilles Fauconnier.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 291-303, 2005. Disponível em <<https://goo.gl/drnJZ7>>. Acesso em: 16 Mar. 2017.

CONDE, Xavier Frías. **Introducción a la psicolingüística.** *Ianua: Revista Philologica Romanica*, [s. L.], n. 3, p.1-37, 2002

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?** *Revista X*, vol. 1, p. 59 -77, 2011.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p.911-932, 2012.

COULSON, S. & Oakley, T. **Blending basics.** In: *Cognitwe Linguistics*. 11 (3/4), 2000.

p. 1- 14.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras.** In: *Letramento em terra de Paulo Freire*[S.l: s.n.], 2014.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A; SANT'ANNA, V. L. A. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD.** EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística, vol. 11, n. 1, p. 407-426, 2013.

DELL'ISOLA, R. Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 1988. 225 p.

ESCUADERO, I. **Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas.** Revista Nebrija de Lingüística Aplicada A La Enseñanza de Lenguas, Nebrija, n. 7, p.1-20, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/dt20Kj>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

ESPAÑA - Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación. **La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006: Marco y pruebas de la evaluación.** Madrid, 2008. Disponível em: <<http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015>>. Acesso em: 24 julho 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language.** London: Longman, 1995. Pp. 265

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis.** Int. Adv. Eng. Technol. 7. 2001, 452-487.

FAIRCLOUGH, Norman. **A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades.** In: MAGALHÃES, C. (Org.). Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 31-81 p.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. (1997). **Critical Discourse Analysis.** In T. van Dijk (Ed.), **Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction.** (Vol. 2, pp. 258-284). London: Sage.

FANJUL, A. **Português Brasileiro, espanhol de... onde?** Analogias incertas. Letras & Letras, Uberlândia 20 (1) 165-183, jan./ jun. 2004

FAUCONNIER, Gilles. (Comp.). **Cognitive Construction of Meaning.** 2015. Disponível em: <<http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/BEIJING/description.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017

FAUCONNIER, G. & Turner, M. **Blending as a central process of grammar.** In: Conceptual structure, discourse and language. A. Goldberg (Ed.). Stanford: CSLI. Distributed by Cambridge University Press, 1996. p. 113-129.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language.** New York: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities.** Nova Iorque: Perseus Books Group, 2002. 464 p.

FERREIRA, Cláudia Cristina. **Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura**

en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Eutomia: Revista de Literatura e Lingüística, Pernambuco - UFPE, p. 265 - 281, 21 dez. 2012.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p.439-448, 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v.9/n.3/439-448.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p.259-268. 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 157 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 112 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo, Editora Unesp., 2005 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios / Paulo Freire. – 5ª. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001. 57 p.**

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** Línguas e Letras, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

GARCÍA, Pedro Barros. **La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera.** Porta Linguarum, Granada, n. 26, p.121-134, 04 jun. 2005. Semestral. Disponível em:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

GEE, J. P. **Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a ways with words.** In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica, 2004 [1986]. p. 23-55. Disponível em: <

<https://goo.gl/HKgCU0>> Acesso em: 19 jan. 2017.

GEE, J. P. **The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social.** In: David Barton, Mary Hamilton, & Roz Ivanic, Eds., *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 1999, pp. 180-196

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Anselmo. **HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PUBLICADOS NO BRASIL (1919-1961)**.2018. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel (1999). **Inferencias en la Comprensión del Lenguaje**, In De Veja y Cuetos (coord). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Ed. Trotta.

HOPKINS-GILLISPIE, D. (2011). **Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy**. *The South Shore Journal*, 4, 1-10. Disponível em:<<http://www.maimakool.ee/wp-content/uploads/hopkins-gillispiemulticulturalism.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

HUALDE, J. **Los Sonidos del Español: Spanish Language Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

INEP. **PISA**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 13 maio 2019.

KANPOL, B. (1999). **Critical pedagogy: An introduction**. Westport, CT: Bergin & Garvey. 2ª ed.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 4ª ed., 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Abordagens da leitura**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p.13-22, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes,1995.

KNOBEL, Michele & LANKSHEAR, Colin. **Sampling "the new" in new literacies**. In: *A New Literacies Sampler*, Publisher: Peter Lang, Editors: M. Knobel & C. Lankshear, pp.1-24, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1993) **A Produção de Inferências e sua Contribuição na Construção do Sentido**. *DELTA*, 9: 399-416 (número especial).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 168p. LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996. 98 p. Disponível em:

<<https://goo.gl/FzzyoY>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

LEFFA, Vilson. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA Aracy, E (Org). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educart, 1999.

LEÓN, José António. **Conocimiento y discurso: Claves para inferir y comprender.** Madrid: Piramide, 2003. Cap. 1. p. 23-45.

LEÓN, José Antonio; Solari, Mariana; Olmos, Ricardo; Escudero, Inmaculada (2011). **La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral.** Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 13-42.

LLIMOS, Ernesto Ferrando. **Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas.** Trab. linguist. apl., Campinas, v. 56, n. 3, p. 801-837, dez. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132017000300801&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/010318138649737287421>.

LUKE, Allan y Peter FREEBODY. (1997). **“The social practices of reading.”**. In: S. MUSPRATT, A. LUKE y P. FREEBODY (eds.), Constructing Critical Literacies. Creskill, NJ: Hampton Press, 185-225.

LUKE, Allan. **Two takes on the critical.** In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Ed.). Critical pedagogy and language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29

MAGALHÃES, Célia Maria. **A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo.** In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. Cap. 1. p. 15-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. (2011). **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação.** In: Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Paco Editorial, Editors: Ruberval Maciel, Vanessa Araújo, pp.328.

MOITA LOPES. L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONFORT, Isabelle; MONFORT, Marc. **Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje.** Revista de Neurología, Madrid, n. 56, p.141-146, 2013.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares.** In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

OCDE. PISA 2015: **Technical Report. 2017.** Disponível

em<<http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>>. Acesso em: abr. 2018.

OCDE, PISA 2018. **MATRIZ DE LETRAMENTO EM LEITURA** – versão preliminar. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: jun. 2020.

ORLANDI, Eni. P. (1999). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes.

PADILLA-GARCÍA, Xose A.; GIRONZETTI, Elisa. **Humor e ironía en las viñetas cómicas periodísticas en español e italiano: un estudio pragmático y**

sociocultural. Pragmática y Comunicación Intercultural En El Mundo Hispanohablante,

[S.L.], p. 91-133, 1 jan. 2012. Brill | Rodopi. http://dx.doi.org/10.1163/9789401208772_006.

PALMER, David. (2004). **Data In Search Of A Principle: A Review Of Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Count Of Human Language And Cognition**. Journal of the experimental analysis of behavior. 81. 189-204. 10.1901/jeab.2004.81-189.

PARAQUETT, Marcia. **Lingüística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 2009b, 6 (3), p.1-23.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international Language**. New York: Longman Publishing, 1994.

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a TESOL praxicum**. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 327- 346). Cambridge: Cambridge University. 2004.

RAMOS, E C. A. **Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas**. In: SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (orgs.) *III Encontro: Perspectivas do ensino de História*, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

RIPOLL, J. C. y AGUADO, G. (2014). **La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis**. Revista de Psicodidáctica, 19(1), 27-44. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/9001/9935>

RODRIGUES, F. C. dos S. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. Tese (Doutorado em Língua Espanhola), Universidade de São Paulo, 2010.

SALCEDO, Juan C. **Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica Investigaciones sobre Lectura**. n. 4, 2015, pp. 107-122 Asociación Española de Comprensión Lectora Málaga, España.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Educacional, Faculdade de Letras, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em:

<<https://core.ac.uk/download/pdf/12420749.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SCHRÖDER, Ulrike. (2010). **Mesclagens metafóricas e suas funções no discurso sobre a sociedade: um estudo comparativo**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 10. 575-603.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7ª ed. - João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2019. 207 p.

SCHWERTNER, Raquel Schütz. **Processos inferenciais na publicidade : o politicamente (in)correto**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan. 1999.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. **Concepção sóciointeracional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos**. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p.321- 347, jun. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/cnnQOw>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 123 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194 p. Tradução de: Cláudia Schilling.

SOUZA, Heberth Paulo de. **Metáfora x não-metáfora: alguns aspectos sobre a fronteira entre o sentido literal e figurado na linguagem**. *Cadernos de estudos lingüísticos*, 45, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, jul-dez/2003, 99- 106.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, Brian V. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77- 91, 2003.

STREET, Brian V (2006). **Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies**. *Media Anthropology Network*, 17-24.

STREET, Joanna C., STREET, Brian V. **The Schooling of Literacy**. In: Barton, David y Roz Ivanic (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 1991. Copyright (c) 1991 por Sage. Publicado con el permiso de Sage Publications, Inc. Traducción de Federico Benninghoff.

STREET, Joanna C.; STREET, Brian V. **La escolarización de la literacidad**. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red Para El Desarrollo de Las Ciencias Sociales En El Perú, 2004. Cap. 6. p. 181-210. Tradução de Federico Benninghoff.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Nova York: Cambridge University Press, 1995 [1984].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

TRABASSO, Tom; MAGLIANO, Joseph P. **Conscious understanding during comprehension**. *Discourse Processes*, [s. L.], v. 21, n. 3, p.255-287, maio 1996.

TURNER, Mark e FAUCONNIER, Gilles. (1995). **Conceptual Integration and Formal Expression**. *Journal of Metaphor and Symbolic Activity*. 10. 10.1207/s15327868ms1003_3. (1995) p. 183-203.

VALENTE, Jonas. **WhatsApp é principal fonte de informação do brasileiro, diz pesquisa**. 2019. Edição: Kleber Sampaio. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-12/whatsapp-e-principal-fonte-de-informacao-do-brasileiro-diz-pesquisa>. Acesso em: 18 fevereiro 2021.

van DIJK, Teun A. **Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso**. *Revista Signos*. N.22. Out-Dez 1997. Pp. 66- 74.

van DIJK, Teun A. **El análisis crítico del discurso**. In: *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

van DIJK, Teun A. **La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad**. (2003). In: R. Wodak y M. Meyer (Compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 143-177. Barcelona: Gedisa.

van DIJK, Teun A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2004. van DIJK, Teun A. **Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas**. (2005). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285-318.

van DIJK, Teun A. **Ideología y análisis del discurso**. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Maracaibo, v. 29, n. 10, p.9-36, jun. 2005.

van DIJK, Teun A. **Discurso y Poder: Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso**. Traducción de Alcira Bixio. 1ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. 2009. 417 p. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WODAK, R; FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis. Discourse as Social Interaction**. ed. / T. A. Van Dijk. London: Sage, 1997. p. 258-284.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P (eds). **Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004.

ZAVALA, Virginia. **La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura**. 2008. In: CASSANY, Daniel. *Para Ser Letrados*. Madrid: Paidós Educador, 2009. Cap. 2. p. 23-35.

