



A exploração da inferência e do conhecimento sociocultural em um livro para ensino de espanhol para brasileiros

Geraldo Emanuel de Abreu¹

Universidade Federal de Minas Gerais
Aluno e Professor Bolsista CAPES.

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de fomentar discussões sobre o trabalho da leitura em sala de aula, mais precisamente sobre as atividades de leitura nos materiais didáticos para o ensino de espanhol e a exploração dos processos inferenciais e dos conhecimentos socioculturais. Este estudo se divide em seis partes, sendo a primeira nossa introdução na qual explicitaremos nossas motivações para desenvolvê-lo, seguido por duas seções de caráter teórico, nas quais serão elucidadas elucidaremos nossas concepções de inferência e de leitura, a partir das quais o trabalho é guiado. A seguir há um tópico dedicado à descrição do livro, *Cercanía Joven*, a ser observado e, em sequência, serão apresentadas algumas atividades de leitura com observações sobre suas atividades e, por fim, oferecemos nossas conclusões.

Palavras-chave: Inferência; Leitura; Conhecimento Sociocultural; Ensino de Espanhol.

Introdução:

A busca pela compreensão satisfatória de um texto vem sendo feita há décadas pelos professores e autores de livros didáticos. Aos primeiros, com frequência, cabe analisar, selecionar e, posteriormente, aplicar tarefas que são preestabelecidas pelos autores em suas obras. Dita análise se baseia em diversos fatores e, dentre eles, há a exigência de as atividades incentivarem a participação em sociedade dos alunos e que esses possam depreender significados explícitos e implícitos dos textos. Entendendo que para ocorrer tal depreensão de significados necessita-se desenvolver o processo inferencial dos estudantes, que passa pela cognição e pelos conhecimentos socioculturais, este estudo foi desenvolvido para analisar atividades de leitura que exigem a inferência na coleção para o ensino de espanhol *Cercanía Joven* (COIMBRA;

¹ Mestrando no programa de pós-graduação em linguística aplicada da UFMG. E-mail. gemabreu@gmail.com

CHAVES; BARCIA, 2014), visto que, a partir da leitura do material de divulgação feito pela editora, pudemos perceber que a inferência é uma das habilidades a ser trabalhada em tais atividades. Este estudo foi motivado pelos seguintes questionamentos: como desenvolver a estratégia de produção de inferências? Essa estratégia é, de fato, trabalhada na coleção? Os textos contidos nela induzem a geração de inferências? As atividades levam em consideração o entorno social e os conhecimentos prévios dos estudantes e professores sobre o assunto? Buscaremos oferecer reflexões e discutir possibilidades baseando-nos em outros trabalhos relacionados ao tema, tais como: Dell’Isola (1988), Leffa (1996) e Marcuschi (2011).

Concepção de inferência

Para começar com as discussões sobre o papel da inferência nas atividades de texto, do livro indicado anteriormente, é necessário revisitar alguns conceitos importantes para contextualizar nosso trabalho, tais como o de inferência e de leitura. A começar pelo primeiro², pode-se observar definições trazidas em dicionários consultados, tais como o Dicionário Aurélio Online (2016) “dedução ou conclusão” ou o Dicionário Informal online que vai mais além e traz as seguintes acepções “Tirar por conclusão; deduzir pelo raciocínio. Inferir. Admissão da verdade de uma proposição, que não é conhecida diretamente, em virtude da ligação dela com outras proposições já admitidas como verdadeiras”

A segunda definição, ainda que não se refira especificamente ao processo de leitura, afirma tratar-se da “admissão da verdade de uma proposição ou proposições já admitidas como verdadeiras”, no entanto de onde surgem essas verdades admissíveis? Cremos que sejam os conhecimentos prévios que o sujeito fornece ao seu texto ou situação comunicativa e que fazem parte dos conhecimentos partilhados entre os atores de determinada comunidade.

Similar à definição anterior podemos tomar emprestado Marcuschi (2011, p. 94), que define a inferência como uma, dentre outras, noção central na compreensão de um texto e foca seu estudo no paradigma que entende que “compreender é inferir”. Sob essa concepção podemos dizer que a compreensão de um texto se produz através da soma de distintos fatores, segundo Marcuschi (2011, p. 94) “O certo é que as inferências são

² Não adentraremos aqui em definições psicológicas do termo, pois nosso foco está relacionado mais aos aspectos socioculturais da inferência, mas tenhamos em mente que a inferência é um processo cognitivo que se desenvolve em conjunto com fatores psicológicos, pessoais, sociais, físicos, etc.

produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente”. Ou seja, a junção de distintos fatores leva ao desenvolvimento do processo inferencial durante a leitura, podemos observar que o conhecimento sociocultural do indivíduo tem participação direta em sua compreensão, pois é a partir dele que podem-se criar relações entre o texto lido, suas condições de produção e intenções discursivas do autor. Assim podemos perceber que a inferência caminha lado a lado ou, até mesmo, depende das percepções socioculturais de um indivíduo.

Marcuschi sugere como definição do termo a de Rickheit e Strohner 1993 (apud. Marcuschi 2011, p.95) “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”. Outra vez pode-se perceber que o entorno do leitor e seus conhecimentos prévios influenciam em sua compreensão.

Verifica-se que coincide, nas definições acima, a visão de que a atividade inferencial é um fato essencial para a compreensão comunicacional (compreensão textual). Para finalizar com a definição do termo destacamos que, segundo Sperber 1996, Macedo, 1999 e Schliemann, 1998 (apud. Ferreira e Dias 1994) a inferência é um ato cognitivo, inteligente e intencional, criativo e de raciocínio lógico que se produz através da união de informações novas e antigas criando redes de informações que levam à compreensão geral dos objetivos de um texto.

Um leitor que tenha dificuldades para desenvolver seu processo inferencial verá sua compreensão geral afetada, pois um texto carrega em si muito mais do que suas palavras descrevem, o vocabulário, tempos verbais, contexto de produção, formato de divulgação, intenção do autor, aspectos gráficos, etc., tudo isso passa pela inferência do leitor que deve, a partir de seus conhecimentos prévios socioculturais e sua capacidade de compreensão, perceber as nuances que perpassam um texto. Portanto, é nesse entendimento de inferência que o presente trabalho discute sobre as atividades de leitura no material didático citado.

Concepção de leitura

Quanto à concepção de leitura, sabe-se que há diversas definições a depender do enfoque que se dá, por exemplo, o linguístico, psicolinguístico, sociocultural, etc. O ato de ler pode ser definido a partir de uma visão antagônica, como destaca Leffa (1996) “Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições



antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”.

O antagonismo citado, ainda de acordo com Leffa, se dá pelas concepções das palavras extrair e atribuir. Se focarmos na primeira, vemos o texto como portador de significados e o leitor fica a cargo de tomar emprestado dele seus significados e informações. Percebe-se que importância maior aqui é do texto e de suas palavras, o leitor torna-se um mero “interpretador” subordinado a algo que já tem um significado final, como destaca Leffa (1996, p. 12)

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara.

Por outro lado, ao focarmos nas acepções do verbo atribuir, o papel do leitor toma destaque principal, pois é ele quem vai, a partir de seus conhecimentos linguísticos, socioculturais, construir o significado do que lê. O texto passa a não ter um significado final e concreto, mas sim dependerá da soma de fatores como a reação do leitor, da forma como esse vai relacionar o que leu a sua bagagem prévia, do contexto em que a leitura se desenvolve, do reconhecimento das intenções do autor, etc.

No entanto, não significa, que qualquer leitura é válida, pois o leitor deve ater-se a procedimentos de construção de significados, como seu processamento da relação lexical, reconhecimento de gêneros, canal de divulgação, ativação dos conhecimentos de mundo, etc. Assim poderá formular hipóteses e refutá-las ou ratificá-las. Ainda segundo Leffa

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. [...] A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. (LEFFA, 1996, p. 14b)

Assim, este trabalho tem como ponto de partida a concepção da leitura como um processo sociocultural que se dá através da apreensão de sentidos a partir da atribuição de significados aos textos e que isto se dá através da ativação e mescla dos conhecimentos linguísticos, contextuais, culturais, sociais, religiosos, etc, que vemos como processos inferenciais. De igual maneira, levaremos em consideração que o ato de ler não se desprende do processo inferencial (os vemos como elementos intrinsecamente relacionados para a construção de sentidos de um texto como dito anteriormente), que, por sua vez, deve se valer de conhecimentos, citados acima, para ser ativado.

Portanto, na análise apresentada das atividades, verificaremos se as atividades de leitura exploram a apreensão de informações a partir de inferências e conseqüentemente da exploração dos conhecimentos socioculturais.

O livro *Cercanía Joven*

Este material didático³ para o ensino de espanhol como segunda língua, a brasileiros, para o ensino médio, é organizado em volume único e dividido em nove unidades e dezoito capítulos, oferece também uma seção digital para professores e alunos que podem ser acessadas através de um CD-Rom que acompanha o material impresso ou por meio de um código de letras que permite acesso online, oferecido na primeira página dele. Cada uma das unidades é subdividida em dois capítulos que, por sua vez, são divididos em seções denominadas: “*escucha, escritura, lectura e habla*”.

O material se define como uma ferramenta para a compreensão do espanhol, percepção das múltiplas expressões culturais do mundo hispânico e para reflexão sobre temas atuais que busca contribuir para formação de cidadão autônomos, críticos, criativos e participativos na sociedade.

Para tanto, oferece atividades que integram as quatro habilidades necessárias para o aprendizado de uma língua, quais sejam, a audição, leitura, escrita e oral (presentes nas subseções referidas acima).

Quanto à habilidade de leitura, foco neste estudo, a partir de textos autênticos o material adota o modelo interativo de leitura a partir do enfoque “sociolinguístico e cultural” (Presentación de la obra - *Cercanía Joven*, p. 4) e, a partir daqueles textos autênticos, sugere, o leitor adquirirá um repertório de conhecimentos para elaborar sua

³ Este estudo foi elaborado a partir da edição em volume único que é comercializada para as escolas particulares. Há a versão em três volumes que é apenas distribuída pelo MEC para as escolas públicas.



leitura de maneira ativa e crítica. Como já dito, em cada unidade há uma seção específica para o trabalho com a leitura que leva o nome *lectura*. Há três subdivisões dentro dessa que são “*Almacén de ideas*”, que explora a capacidade de formulação de hipóteses sobre o tema que vai ser estudado, são atividades de pré-leitura; a segunda subdivisão é denominada “*Red (con)textual*” que, de acordo com a apresentação do livro, é a “lectura propiamente dita en la que el alumno empieza a leer el texto y a interactuar con lo escrito” (Presentación de la obra - Cercanía Joven, p. 4); e a última subseção, cujo nome é “*Tejiendo la comprensión*”, explora a capacidade do aluno posicionar-se com relação ao texto e

[...]que lo evalúe críticamente y lo compare con el mundo en que vive. Esta etapa cierra la secuencia didáctica de comprensión lectora al trabajar con los géneros textuales de manera crítica por medio del desarrollo de la literacidad crítica. (Presentación de la obra - Cercanía Joven, COIMBRA, CHAVEZ, BARCIA, 2014, p. 4)

Essa última subseção será a ferramenta de análise neste estudo, visto que, como definida pelo próprio material, explora a avaliação crítica do estudante em relação ao seu cotidiano, além de sugerir o desenvolvimento do letramento crítico que, desde nosso ponto de vista, exige que sejam explorados os conhecimentos de mundo do estudante, seus conhecimentos prévios e, automaticamente, sendo ativados processos inferenciais de leitura.

Discussão: As atividades de leitura e a inferência

Nossa leitura da seção “*Tejiendo la comprensión*” evidenciou que o livro mescla atividades que exploram o reconhecimento de informações explícitas nos textos com atividades cujo caráter reflexivo, inferencial, sociocultural se faz mais presente.

As primeiras não demandam reflexões sobre seus conteúdos ou seus contextos de produção. São atividades cujas respostas são facilmente elaboradas pelos alunos, visto que se baseiam em conhecimentos linguísticos e em uma leitura superficial, assim um aluno atento pode elaborá-las com facilidade ou com o simples “copiar e colar”.

As últimas são atividades mais reflexivas, cujas repostas demandam que o aluno explore seus conhecimentos de mundo e, portanto, agregue suas interpretações pessoais e plausíveis aos textos. O contexto de produção e intenção do autor também se fazem presentes nessas atividades, assim uma leitura superficial se mostra ineficiente para que haja respostas satisfatórias aos questionamentos.

Para elucidar melhor essas observações, optou-se deliberadamente por separar esta seção entre atividades “sem inferência ou com pouca exploração de conhecimento sociocultural” e atividades “com inferência ou com exploração de conhecimento sociocultural”, apresentar-se-á com imagens tiradas do material seguidas de nossos pontos de vista sobre o tema.

No total pôde-se contabilizar cento e quatorze atividades contidas na seção “*Tejiendo la comprensión*”, dessas, segundo nossas observações, há trinta e sete que foram caracterizadas como sendo “com inferência”, logo as demais foram caracterizadas como sendo “sem inferência”. Pelo número elevado selecionamos cinco atividades “sem inferência” (de um total de 77) e seis “com inferência” (de um total de 37), a partir de nosso estudo e pontos de vista.

Ainda que haja a exclusão de um grande número de atividades cremos que seja possível oferecer um panorama geral sobre as atividades de leitura a partir das que selecionamos. Vejamos as observações.

Sem inferência ou com pouca exploração de conhecimento sociocultural

Observemos as seguintes imagens tiradas do livro:

Figura 1 (Capítulo 1, página 27 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

¿Qué datos se encuentran en los documentos? Complétalos en la tabla. Los que no figures, déjalos en blanco.

Documentos	I. Cédula de Identidad (Chile)	II. Visa (Estados Unidos)	III. Pasaporte (Colombia)
Nombre	Bruno	Felicia	Juan Pablo
Apellidos	Faligot	Villar Romero	Pérez González
Fecha de nacimiento	9/9/1979	5/5/1981	1/1/1975
País de nacionalidad	Chile	México	Colombia
Lugar de nacimiento	—	—	Bogotá
Destino	—	Estados Unidos	—
Sexo	Masculino	Femenino	Masculino
Número del documento	16.666.789-H	D108191	AO123456
Fecha de expedición	3/11/2009	7/8/2008	15/7/2010
Fecha de vencimiento	9/9/2019	6/8/2018	15/7/2020

Figura 2 (Capítulo 5, página 78 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

Relaciona las columnas. De un lado, a quiénes se dirige Allende. Del otro, qué significa cada grupo para el presidente chileno. El objetivo de esta actividad es verificar si los alumnos cumpliero además de saber si pueden comprender las especificidades de cada párrafo y buscar las informaciones acerca de cada uno.

(I) Trabajadores	(V) Quienes serán perseguidos.
(II) Mujeres	(IV) Los que tienen espíritu de lucha.
(III) Profesionales	(I) Los que le tuvieron lealtad y confianza.
(IV) Juventud	(II) Quienes creyeron en las palabras de Allende.
(V) Hombres	(III) Quienes trabajaron en contra de los colegios capitalistas.

A duas imagens acima apresentam recortes do livro e trazem atividades de reconhecimento de informações explícitas presentes nos textos. Podemos observar o trabalho com quadros, modelo de atividade amplamente explorado em todo o livro didático, para completar e/ou ligar informações que devem ser retiradas dos textos a partir da leitura e reconhecimento delas, elas aparecem no texto de maneira clara e, apenas, com a leitura superficial o estudante poderá completar a atividade sem quaisquer dificuldades e não é chamado a explorar suas habilidades inferenciais, críticas e conhecimentos socioculturais.

Figura 3(Capítulo11, página 183 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

Según la autora, ¿por qué ha revivido en Ecuador el debate sobre los transgénicos?

Por dos motivos: (1) el presidente Rafael Correa comentó que el artículo 401 de la Constitución ecuatoriana (que declara al Ecuador como un país libre de cultivos y semillas genéticamente modificadas) requería ser revisado;

(2) la difusión de un artículo recién publicado en la revista *Food and Chemical Toxicology*, que habla sobre los supuestos efectos tóxicos de un tipo de maíz genéticamente modificado en ratas que fueron alimentadas con este producto en el laboratorio.

Figura 4(Capítulo 7, página 123 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?

Según Santiago González, político paraguayo y creador de ganado, se usa en casa, con la familia y los amigos. Se usa “para hablar de cosas personales”.

Os dois recortes acima também nos mostram atividades de reconhecimento de informações, ainda que tenha um formato diferente das primeiras atividades destacadas anteriormente, essas têm as mesmas características, ou seja, exploram o reconhecimento de informações claras presentes nos textos, para respondê-las basta que o aluno copie trechos dos textos, ou seja, deixa de lado os conhecimentos de mundo dos alunos e, portanto, não provoca o processo inferencial.

Figura 5(Capítulo 17, página 271 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

¿Qué viene a ser “comprobar algo con estupor”?

Averiguar y corroborar la veracidad de un hecho que se creía cambiado, diferente y sentir asombro, sorpresa, estupefacción ante el análisis de la realidad.

A imagem acima mostra uma atividade que explora o conhecimento linguístico do estudante através do reconhecimento de significados de palavras. No material há muitas outras similares. Esse tipo de atividade pode ser elaborado com o auxílio de dicionários ou, caso o aluno conheça os termos do enunciado pode definir seus significados. Percebemos que não há a exploração de conhecimentos socioculturais e, tampouco o fomento de inferências.

Essas atividades expostas acima são muito exploradas pelos autores e servem como ferramentas para que o aluno identifique trechos, informações específicas no texto, e significado de palavras. A nosso ver são de suma importância no processo de leitura, no entanto, não exploram habilidades inferenciais ainda que estejam presentes em uma seção que sugere a exploração de conhecimentos prévios, como já descrito anteriormente.

Com inferência ou com exploração de conhecimento sociocultural

Observemos, agora, os seguintes recortes do livro:

Figura 6(Capítulo 7, página 127 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

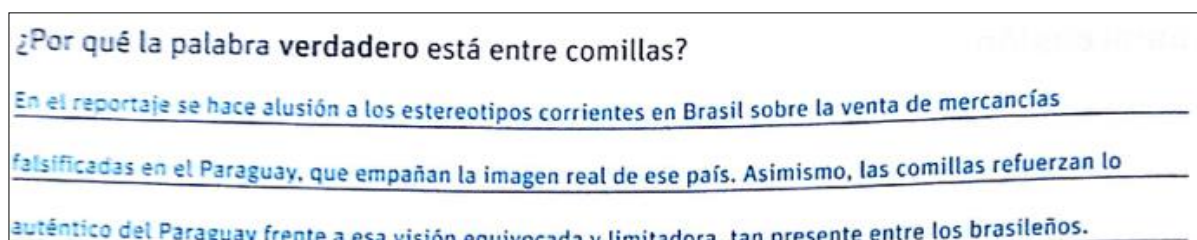
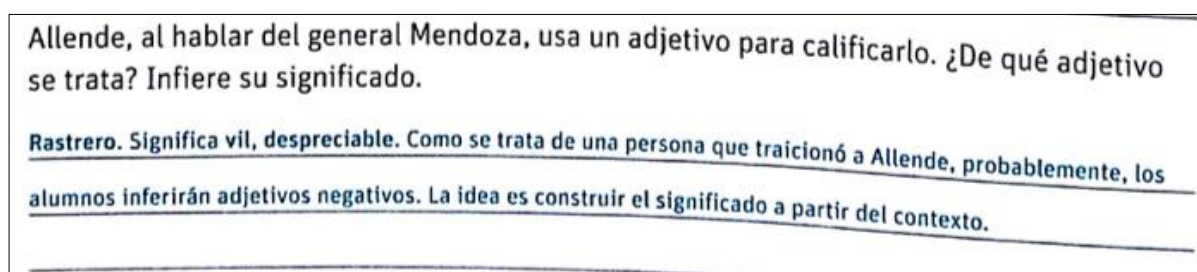


Figura 7(Capítulo 5, página 78 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)



Os recortes acima mostram atividades de conhecimento linguístico, nas quais é recomendável que o aluno saiba o significado dos termos “verdadero” e “rastrero”. Na primeira, o adjetivo “verdadero” em espanhol tem um referente em português “verdadeiro” com a grafia quase inalterada, já na segunda o adjetivo “rastrero” se traduz ao português como “vil ou mal caráter”, logo exigindo que o aluno explore com mais profundidade seus conhecimentos lexicais e começa-se a tocar, ainda que superficialmente, os conhecimentos culturais do leitor.

No entanto, em que se diferem essas atividades lexicais das que foram destacadas anteriormente? Podemos destacar construção dos enunciados, os quais solicitam que o aluno reconheça o uso de aspas ou, na figura 7, que o aluno infira

significado a partir dos textos, levando em consideração seus conhecimentos prévios sobre estereótipos, preconceitos, visões pré-concebidas sobre o Paraguai, etc. Tais atividades, ainda que se foquem no reconhecimento de palavras isoladas, levam em consideração diversos fatores além do texto que só vêm a ser utilizados se alunos e professores exploram seus conhecimentos socioculturais e provoquem inferências no momento de respondê-las, como, por exemplo, a exploração do uso de aspas e seus porquês. Faz-se necessária uma leitura mais atenta e contextualizada, na qual os adjetivos estudados ou o uso de aspas deixam de ser apenas recursos linguísticos e, portanto, se transformam em estratégias de construção de significado por parte do autor e que devem ser reconhecidas pelo leitor que lhes dará significados a partir de seus conhecimentos prévios e compartilhados entre nossa sociedade, essas características também serão observadas nas próximas atividades.

Figura 8(Capítulo 2, página 29 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren?
La quieren para salir del país e intentar una vida mejor en otro lugar. En la letra no se especifica el
lugar, pero se puede inferir que es Estados Unidos, pues históricamente muchos hispanos han salido de
sus países, muchas veces de manera ilegal (atravesando el mar, el desierto...) para trabajar en ese país.

Figura 9(Capítulo 16, página 255 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

En los argumentos usados para contrarrestar la afirmación de que los inmigrantes generan conflictos en el trabajo, se plantea una cuestión. En parejas, discútanla y presenten sus respuestas ante la clase.
¿Y tú qué opinas?
¿Piensas que un entorno de trabajo multicultural puede aumentar la productividad?
Se espera que el alumno se fije en el significado de la palabra multicultural. Eso significa que habrá, en
el ambiente de trabajo, personas de culturas distintas que pueden compartir sus conocimientos y trabajar
en conjunto para aumentar la productividad.

Aqui, podemos perceber a exploração dos conhecimentos prévios sobre a migração e de discussões sobre questões relacionadas a ela, como xenofobia, pobreza, trabalho, produtividade, etc. A partir de textos e de uma canção, alunos e professores



devem recorrer aos seus conhecimentos de mundo para gerar discussões que produzam respostas relevantes, não apenas para as atividades, mas também para a sociedade como um todo.

Pode-se observar que a leitura não tem como foco os próprios textos, mas sim seu contexto e as possíveis causas e consequências dos temas estudados. A ativação dos conhecimentos socioculturais se torna imprescindível e, como já destacado anteriormente, provoca automaticamente os processos inferenciais, visto que o aluno deve depreender informações não trazidas de maneira explícita nos textos ou, até mesmo, não presentes e, a partir delas, construir significados plausíveis e, possíveis, soluções.

Figura 10(capítulo 17, página 273 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

¿Qué papeles sexistas y características estereotipadas se pregonan en los medios de comunicación (gran parte de la publicidad de juguetes, ciertos dibujos animados, muchas telenovelas, canciones, películas y algunos libros infantojuveniles) de “cómo son o deben ser” los hombres y las mujeres?

Las publicidades de juguetes siguen con la idea prejuiciosa de que la mujer es el ama de casa, la cuidadora de niños, la que cocina, busca cuidar excesivamente la apariencia (en detrimento de la inteligencia) y de que el hombre es el que trabaja fuera de casa, proveedor de la familia, el que se ocupa de las guerras y luchas, entre otras cosas.

Figura 11(capítulo 17, página 273 - *Cercanía Joven*) - COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2014)

En la crónica, se hace una crítica a los mensajes sexistas publicitarios. A partir de lo que leíste y de tus conocimientos de mundo, escribe lo que caracteriza un anuncio de juguetes para niños y para niñas:

lenguaje de aumentativos – color predominantemente rosa – escenas de acción y aventura – lenguaje de diminutivos – expresiones de autoridad y competición – expresiones de ternura

Para niños: lenguaje de aumentativos, escenas de acción y aventura, expresiones de autoridad y competición.

Para niñas: lenguaje de diminutivos, color predominantemente rosa, expresiones de ternura.



Nesses últimos exemplos, é feito um trabalho com estereótipos que a sociedade possui sobre a imagem de homens e mulheres, seus papéis na sociedade, brinquedos adequados para cada gênero, etc.

Nos comandos das questões, observa-se que é solicitada a exploração dos conhecimentos de mundo dos leitores, sua leitura é importante, no entanto o significado não está mais apenas no texto, mas sim que o aluno deve aportar seus pontos de vista para elaborar suas repostas, o que, automaticamente provoca reflexões sobre o mundo e, de alguma forma, pode levar a discussões de possíveis soluções para estes estereótipos ou, pelo menos, alertar os alunos sobre os pontos em discussão.

Pode-se encontrar características similares em outras, logo não vamos nos tornar repetitivos, no entanto torna-se importante destacar, novamente, que os conhecimentos prévios são de suma importância em atividades deste tipo e que as respostas dadas não são apenas para o texto em si, mas para o mundo e o entorno do estudante e que as atividades têm como foco formar sujeitos questionadores e reflexivos.

Considerações Finais:

Ao iniciar este estudo, o foco inicial era avaliar a ativação de processos inferenciais a partir de atividades contida no livro *Cercanía Joven* e propor discussões sobre elas, no entanto, com a soma de leituras e aprendizado a partir de diferentes pontos de vista de autores que atuam sobre o tema, pudemos perceber que é difícil separar a inferência dos conhecimentos prévios socioculturais, logo, ao longo do trabalho, vimos que foi necessário imbricar esses conceitos no nosso trabalho, como pode ser observado e, acreditamos, que outros trabalhos com propostas similares aos nossos se vejam como a mesma necessidade.

Quanto às atividades, pôde-se observar uma divisão clara entre atividades menos e mais reflexivas contidas na seção “*Tejiendo la comprensión*”, a importância da mescla entre esses perfis de atividades é de extrema importância, no entanto acreditamos que atividades com maior grau de inferências e exploração de conhecimentos socioculturais deveriam ser mais numerosas, principalmente por essa seção ser destinada a isso, como descrito no próprio material. No entanto, as que se propõem a esse fim mais questionador e reflexivo se mostram muito bem elaboradas e, a nosso ver, de fato conseguem propor reflexões que podem levar a formação de estudantes mais críticos,



seja a partir de seus conhecimentos linguísticos, seja pela inferência de informações não explícitas que surgem com a ativação dos conhecimentos de mundo e contextual.

Referências:

CASSANY, Daniel; CASSELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad - doi. **Perspectiva**, [s.l.], v. 28, n. 2, p.353-374, 14 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2010v28n2p353>>. Acesso em: 15 maio 2016.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luís. **Cercanía Joven**. São Paulo: Sm, 2014. 200 p.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: <<http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html>> Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Dicionário do Aurélio. **Dicionário do Aurélio Online**. 2016. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

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> Acesso em: 11 jul. 2016.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D C Luzzatto, 1996. 98 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. **Signótica**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.283-308, 12 dez. 2007. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/2788/0>>. Acesso em: 20 maio 2016.

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.

_____. Rádio e Televisão Record. **Dicionário Informal**. 2016. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

TORNQUIST, Sandra Regina. O PAPEL DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DE INFERÊNCIAS NA LEITURA. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 53, n. 32, p.259-265, 2007. Disponível em: <<https://doaj.org/article/b0c6eeb41fe24c8289f936aa6e81da91>>. Acesso em: 16 jun. 2016.



TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO. **Letras**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p.1-10, 1992. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11409/6884>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

VAZ, João Luís Pimentel. O ENSINO DA COMPREENSÃO PARA UMA LEITURA MAIS EFICAZ. **Exedra**, Coimbra, p.161-174, 09 mar. 2010. Número Especial. Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>. Acesso em> 20 jun. 2016.