UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

ANDREIA JAQUELINE BACH

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM INFERÊNCIAS PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASCAVEL – PR
2024

ANDREIA JAQUELINE BACH

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM INFERÊNCIAS PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

CASCAVEL – PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bach, Andreia Jaqueline
LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM INFERÊNCIAS PARA O 7° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Andreia Jaqueline Bach; orientadora Rita Maria Decarli Bottega. -- Cascavel, 2024.
102 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Leitura. 2. Interação. 3. Inferências. 4. 7° ano. I. Bottega, Rita Maria Decarli, orient. II. Título.

ANDREIA JAQUELINE BACH

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM INFERÊNCIAS PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. RITA MARIA DECARLI BOTTEGA
Orientadora (Unioeste – PROFLETRAS/Cascavel)

_____

Prof. Dr. CLOVIS ALENCAR BUTZGE
1º Membro Efetivo (UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul/Realeza)

_____

Profa. Dra. RAQUEL RIBEIRO MOREIRA (*In memoriam*)
2º Membro Efetivo Qualificação (Unioeste – PROFLETRAS/Cascavel)

_____

Profa. Dra. GREICE CASTELA TORRENTES
3º Membro Efetivo (Unioeste – PROFLETRAS/Cascavel)

Cascavel, setembro de 2024.

Eis aqui a realização de um grande sonho que dedico aos meus filhos Augusto e Afonso, meu esposo Cezar e aos meus pais Marlene e Breno.

AGRADECIMENTOS

Ter a valiosa oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras vinte anos após a minha colação de grau no curso de Letras Português, na mesma universidade, fez com que meu amor pela Língua Portuguesa e por estar em sala de aula trabalhando com esta disciplina aumentassem ainda mais, o que me traz aqui neste momento para agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que nunca me desampara. Que em todos os momentos da minha vida me guiou, protegeu, iluminou e que sempre reserva o melhor para mim (na hora certa).

Em segundo lugar, agradeço a minha família. São eles o meu amparo, meu incentivo diário, minha motivação e minha maior fonte de amor e proteção. Meus pais Breno e Marlene, que desde sempre me disseram que eu seria capaz e acreditaram no meu potencial. Meu esposo Cezar, por me amar e estar sempre ao meu lado. Meus sogros Brizola e Maria, pela prontidão em auxiliar em todos os momentos que precisei. À minha irmã Tatiana, meu cunhado Marcelo e minha afilhada Isabela, pessoas com as quais sei que posso contar e que sempre vibraram comigo diante de minhas conquistas. Meu irmão Jones e sua família, pelas boas energias emanadas. Aos meus tesouros, meus filhos Augusto e Afonso, meu maior projeto de vida!

À minha orientadora, professora doutora Rita Maria Decarli Bottega, que tive a honra de ser aluna na graduação e o privilégio de ser orientada no PROFLETRAS. Se a admiração já era grande antes, no percurso que trilhamos juntas neste período, posso afirmar com toda a certeza, que se multiplicou. Como um farol, mostrou-me os caminhos a percorrer e os percalços a superar.

Ao professor doutor Clovis Alencar Butzge pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e de defesa da dissertação, ler o trabalho e apresentar as suas contribuições.

À professora doutora Raquel Ribeiro Moreira (*in memoriam*), pela participação na banca de qualificação e pelas importantes contribuições que tanto enriqueceram este estudo. Infelizmente, em razão de sua partida repentina deste plano terreno, não foi possível que estivesse presente na banca de defesa da dissertação para que eu pudesse lhe apresentar suas sugestões materializadas neste texto, no entanto, de onde estiver, receba minha profunda gratidão e admiração pela profissional admirável que tive a honra de conhecer durante a trajetória no mestrado.

À professora Greice Castela Torrentes, pela generosidade em aceitar o convite para integrar a banca de defesa, mesmo diante da proximidade da data do evento.

Aos professores do PROFLETRAS, por acreditarem no ensino público de qualidade, pelo incentivo, pelos desafios propostos, pelo conhecimento compartilhado e, acima de tudo, por nos fazerem crer que podemos fazer a diferença em nossas escolas.

À coordenação e à secretaria do PROFLETRAS – UNIOESTE, que não mediram esforços para dar todo o suporte necessário aos alunos da Turma 8.

À CAPES, pelo auxílio financeiro durante a realização desta pesquisa de mestrado.

À Secretaria de Educação do Município de Marechal Cândido Rondon, em especial ao Secretário de Educação Fernando Daniel Henz Volpato, por valorizar e entender a importância deste período para a capacitação docente.

Aos demais colegas da SMED, por cada palavra de incentivo.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que com a oferta do “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, no qual atuo como professora formadora, possibilitou que minha carga horária pudesse ser cumprida de forma concentrada para conciliar com as aulas do Mestrado.

Pela oportunidade de participar do Programa de Intercâmbio “Ganhando o Mundo Professor”, ofertado no ano de 2023, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, realizado em Toronto no Canadá.

Ao diretor, vice-diretora e demais colegas do colégio para onde a pesquisa foi pensada pelo apoio e incentivo.

Aos colegas da turma 2022-2024, pelos momentos de ajuda, troca de ideias, debates e compartilhamentos. De uma forma especial, à Fernanda Gregol Veronez, minha dupla em inúmeros trabalhos, que topou comigo ser representante discente e com quem dividi momentos de dúvidas, incertezas, reflexão e muito aprendizado.

Aos meus alunos, que, assim como meus filhos, são meus tesouros e por desejar sempre o melhor para eles, é que a inquietude docente me tornou pesquisadora.

Aos amigos por todos os momentos de acolhimento, pelas palavras de encorajamento e pelas vibrações positivas.

A todos, o meu muito obrigada!

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós, senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

(Proust, 2003).

BACH, Andreia Jaqueline. **Leitura e construção de sentidos:** uma proposta pedagógica com inferências para o 7º ano do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

O ensino da leitura é um grande desafio aos professores desde os anos iniciais até os finais, visto que, não basta o aluno saber decodificar os signos linguísticos, é preciso muito mais para torná-lo, de fato, um leitor proficiente e uma das habilidades que consideramos essenciais para tal, é a de realização de inferências. Entendendo a importância de contribuirmos com esse processo, propomos esta dissertação, de caráter teórico-propositivo, que apresenta como tema o ensino da leitura e a realização de inferências nos textos. Partimos da seguinte pergunta motivadora: Que encaminhamentos didático-metodológicos podem ser realizados com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, para viabilizar uma prática de leitura centrada nas inferências presentes nos textos? O objetivo geral da pesquisa compreendeu propor uma unidade didática com atividades de leitura com foco nas inferências para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Propomos o trabalho com as inferências com o estudo de textos que abordam uma temática contemporânea e de grande relevância para a faixa etária dos alunos de 7º ano: a inteligência artificial. Entendemos que é preciso trazer para o contexto destes adolescentes diferentes perspectivas sobre o tema apresentado, para que consigam desenvolver uma criticidade no que diz respeito aos desafios e possibilidades que poderá trazer para a sociedade. Os aspectos metodológicos que fundamentaram o estudo atenderam os pressupostos da Linguística Aplicada de Menezes, Silva e Gomes (2009) e Travaglia (2004), associados à pesquisa qualitativa proposta por Bortoni-Ricardo (2008), André (2009) e Flick (2009) e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica de Bortoni-Ricardo (2008), assim como da pesquisa-ação de Engel (2000) e Chizzotti (2014), possuindo caráter propositivo. O aporte teórico da pesquisa foi baseado na concepção de linguagem como interação verbal proposta por Bakhtin (2006 [1929]), Geraldi (2019) e Voese (2004), nos estudos sobre leitura em sala de aula de Riolfi *et al*. (2014), na concepção de linguagem e leitura de Geraldi (2012) e no conceito de inferência proposto por Botelho e Vargas (2021), Coscarelli (2002), Girotto e Souza (2011), Marcuschi (2011), Menegassi (2010a) e Santos (2008). Ademais, utilizamos as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010c), sendo elas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Espera-se, com as atividades propostas na unidade didática, contribuir nas aulas de Língua Portuguesa, com o desenvolvimento da habilidade leitora de realização de inferências nos textos, que consideramos fundamental para a formação de um leitor proficiente, afinal onde há leitura, há inferência.

Palavras-chave: Leitura; Interação; Inferências; 7º ano.

BACH, Andreia Jaqueline. **Reading and construction of meanings:** a pedagogical proposal with inferences in the 7th grade of Elementary School. 2024. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

Teaching reading is a great challenge for teachers, from the beginning grades until the final ones, since it is not enough for a student knowing how to decode linguistic signs. Actually, much more is needed to make him a proficient reader and one of the skills we consider essential to develop this ability is to make inferences. By understanding the relevance of contributing to this process, we propose a study, with a theoretical-propositional nature, that shows as its theme, the teaching of reading and the making of inferences in texts. We started with the following motivating question: What didactic-methodological approaches can be carried out with students in the 7th grade of elementary school, to enable a reading practice centered on the inferences present in the texts? The general goal of the research is to propose a didactic unit with reading activities focused on inferences for students that are in the 7th grade of elementary school. We propose working with inferences by studying texts that address a contemporary theme of great relevance to the 7th grade students: artificial intelligence (AI). We understand that it is necessary to bring different perspectives on the topic presented to the context of these teenagers, so that they can develop critical thinking regarding the challenges and the possibilities in the society. The methodological aspects that underpinned the study met the assumptions of Menezes' Applied Linguistics; Silva; Gomes (2009) and Travaglia (2004), associated with the qualitative research proposed by Bortoni-Ricardo (2008), André (2009) and Flick (2009) and the research methods of ethnographic research by Bortoni-Ricardo (2008) as well as well as the action research of Engel (2000) and Chizzotti (2014), having a propositional character. The theoretical contribution of the research was based on the conception of language as verbal interaction proposed by Bakhtin, (2006 [1929]), Geraldi (2019) and Voese (2004), in studies on reading in the classroom by Riolfi et al. (2014), in the conception of language and reading by Geraldi (2012) and in the concept of inference proposed by Botelho and Vargas (2021), Coscarelli (2002), Girotto and Souza (2011), Marcuschi (2011), Menegassi (2010a) and Santos (2008). Furthermore, we used the reading stages proposed by Menegassi (2010c), namely: decoding, comprehension, interpretation and retention. It is expected, with the activities proposed in the didactic unit, to contribute to the Portuguese Language classes, with the development of the reading ability to make inferences in texts, which we consider priority for the formation of a proficient reader, after all, where there is reading, there is inference.

Keywords: Reading; Interaction; Inferences; 7th grade.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores avaliados na 1ª Edição da Prova Paraná 2024 46

Quadro 2 - Textos principais da Unidade Didática 55

Quadro 3 - Elementos da Unidade Didática – Parte 1 57

Quadro 4 - Elementos da Unidade Didática – Parte 2 58

Quadro 5 - Textos principais da Unidade Didática 60

Quadro 6 - Recurso Tecnológico x Inteligência Artificial 64

Quadro 7 - Preço médio (junho de 2024) de alguns equipamentos de automação residencial 65

Quadro 8 - Charge x tirinha.....78

Quadro 9 - Explique a imagem 83

LISTA DE SIGLAS

CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
IA	Inteligência Artificial
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study*
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SMED	Secretaria Municipal de Educação
VAAR	Valor Anual Aluno Regular

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....13
1 ONDE HÁ LEITURA, HÁ INFERÊNCIA 21
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM 21
1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA E AS ETAPAS DE LEITURA.....30
1.3 CONCEITO DE INFERÊNCIA.....40
1.3.1 A Inferência e o desempenho dos alunos na Prova Paraná.....44
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....49
3 UNIDADE DIDÁTICA "A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM FOCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES" 59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91
REFERÊNCIAS.....94
REFERÊNCIAS DA UNIDADE DIDÁTICA 98

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação com a linguagem e seu funcionamento é algo que motivou este estudo, diante de defasagens de grande parte dos alunos em diferentes momentos de sua vida escolar. Geraldi (2019), ao abordar a questão da pesquisa em linguagem na contemporaneidade, traz reflexões sobre os estudos relativos a ela e afirma que considera mais significativo que se utilize a expressão “pesquisa em linguagem”. O autor sugere o deslocamento da palavra língua para linguagem, o que traz um sentido mais amplo para os estudos, transcendendo a mera estrutura formal e se configurando como um fenômeno social ligado à vida humana.

Para o autor, se como estudiosos pretendemos

> [...] incluir entre nossos objetos de estudo os modos de construção das significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações, mantendo discursos e textos como nossos objetos preferenciais, aos quais chegamos com um custo considerável para nossa fama de cientistas bem sucedidos, talvez tenhamos que reconhecer nosso objeto - agora a linguagem e seu funcionamento e não mais a língua e seu sistema de relações internas - faz parte de um tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo (Geraldi, 2019, p. 70).

Na perspectiva apresentada pelo autor, esta pesquisa toma por objeto a linguagem e seu funcionamento buscando contribuir com o ensino de Língua Portuguesa.

Esta dissertação, vinculada ao PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, insere-se na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes e tem como tema o ensino da leitura, delimitando-se à prática de leitura e realização de inferências nos textos em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, no município de Marechal Cândido Rondon, Paraná. O projeto de pesquisa foi inicialmente direcionado para a turma de 6º ano na qual atuamos, em 2022, no entanto, neste momento tomamos por base para a dissertação uma turma de 7º ano de 2024, em razão de nossa atuação como docente na referida turma no ano corrente e por ser uma turma que acompanhamos desde o 6º ano, em 2023, e que as mesmas dificuldades se mostraram presentes.

A relevância de discutir a leitura na temática desta dissertação é justificada por esta permear todas as experiências pedagógicas, uma vez que ler e entender o que

leu, bem como, interagir com o que foi lido, são habilidades importantes para alunos de qualquer ano escolar, bem como para professores de qualquer nível de ensino. Afirmamos isso, tomando por base nossa experiência docente, iniciada em turmas de informática educacional, passando pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. Em todas estas etapas a leitura é um aspecto discutido e visto como fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

Na nossa atuação em funções pedagógicas e administrativas, na coordenação ou direção escolar, também sempre buscamos estratégias capazes de contribuir com o desenvolvimento do leitor proficiente. No momento atual, em que nos encontramos lotados na rede estadual de Ensino do Estado do Paraná como docentes de Língua Portuguesa e Redação e Leitura em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, bem como de duas turmas do "Programa Mais Aprendizagem[1]" de leitura, escrita e interpretação, percebemos o quanto é fundamental que o aluno seja capaz de ler com autonomia e proficiência. Esses aspectos também são muito discutidos entre os professores que fazem parte dos grupos de estudos em que atuamos como professora formadora no "Grupo de Estudos Formadores em Ação"[2] da Secretaria de Estado de Educação. Nos encontros, a preocupação com a formação do leitor e as dificuldades apresentadas por muitos dos estudantes são comumente trazidas à tona, além da busca por estratégias que contribuam para a superação destas fragilidades.

Faz parte do nosso campo de atuação também o trabalho como assessora pedagógica da Secretaria de Educação do município de Marechal Cândido Rondon, no acompanhamento das disciplinas de Ciências e Educação Ambiental e das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Estas últimas, em que, mais do que nunca, sentimos o quanto ser um leitor proficiente é necessário na vivência em sociedade e

[1] O "Programa Mais Aprendizagem" é um programa da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, ofertado em turno complementar ao da matrícula dos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais ou Ensino Médio nas instituições de ensino da rede pública estadual. Possui como objetivo atender alunos com necessidades de apoio nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, bem como na resolução de problemas. É regulamentado pela Instrução Normativa nº. 014/2023 - SEED/DEDUC. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@5a546293-7877-49e8-a9b1-e777b4401adc&emPg=true>. Acesso em: 20 fev. 2024.

[2] O "Grupos de Estudos Formadores em Ação" é um programa de formação entre pares ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no qual professores da rede lideram grupos de estudos para professores do mesmo componente curricular ou área do conhecimento. Cada professor formador possui sob sua coordenação três grupos de vinte cursistas. No nosso caso, atuamos há três anos com grupos do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

o quanto não possuir tais conhecimentos e habilidades pode ser um fator de exclusão social.

É fato que a proficiência em leitura é uma habilidade que vem sendo apontada nas avaliações externas[3] como fator preocupante, devido aos resultados pouco satisfatórios apresentados pelos estudantes brasileiros. Tomando por base os resultados nas avaliações internacionais como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia o desempenho de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências, que teve sua última edição em 2022, percebeu-se que os índices brasileiros se mantêm praticamente estáveis em relação às últimas edições, sem consideráveis avanços.

Especificamente em leitura, numa escala em que os escores vão de 350 a 550, o Brasil atingiu 410. Na avaliação, o nível de proficiência em leitura dos estudantes é representado numa escala de 1 a 6. Em sua última edição, dos estudantes brasileiros avaliados, apenas 50% atingiram o Nível 2 ou superior em leitura[4]. O resultado reflete que metade deles não possuem o nível básico em leitura o que, conforme a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, é considerado o mínimo para o exercício pleno da cidadania.

Outro exame internacional que apresentou dados preocupantes, é o Estudo Internacional de Progresso em Leitura, o PIRLS[5] (em inglês *Progress in International Reading Literacy Study*), que avalia a capacidade de leitura dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Os dados divulgados em 2023 revelaram o resultado de sua última edição aplicada em 2021, na qual o Brasil ficou em 39º lugar, dentre os 43 países participantes.

Os estudantes brasileiros tiveram uma pontuação média de 419 pontos, ficando no Nível Baixo da escala pedagógica de proficiência do PIRLS. De acordo com o Sumário Executivo Brasil no PIRLS 2021, documento que apresenta dados em relação ao desempenho de nossos estudantes, “apenas 13% dos participantes brasileiros podem ser considerados proficientes em compreensão leitora no 4º ano de

[3] São consideradas como avaliações externas neste estudo, todas aquelas realizadas fora das propostas pelos docentes em seus respectivos componentes curriculares de atuação nas instituições de ensino.

[4] Dados do PISA 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil- 61690648/#chapter-d1e11>. Acesso em: 20 jan. 2024.

[5] O exame é promovido pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), por cooperativa de instituições de pesquisa, órgãos governamentais e especialistas que se dedicam à realização de diferentes estudos e pesquisas educacionais comparativas.

escolarização, e são aqueles que alcançam nível alto ou avançado de proficiência" (Brasil, 2023, p. 09).

Não diferente deste cenário, tomando como ponto de partida a Prova Paraná, realizada no Estado do Paraná desde o ano de 2019, encontramos essas mesmas lacunas em relação à leitura, principalmente nos descritores que envolvem as habilidades de realização de inferências nos textos, o que também é percebido nas atividades diárias em sala de aula.

Realizando uma análise dos resultados desta avaliação em 2021 e em 2022, com turmas de 6º ano, do colégio no qual desenvolvemos nossa atividade docente, verificamos que as questões envolvendo a habilidade leitora de realização de inferências, propostas pelos descritores de língua portuguesa D03[6] e D04[7], figuram entre as que os estudantes apresentaram mais dificuldades. A partir disso, tomamos esse ponto como foco de atenção e passamos, nos anos seguintes, a também analisar esses dados relativos a outros anos/séries em que atuamos, a exemplo do 7º ano. Ademais, buscando obter informações sobre como a fragilidade era superada no decorrer dos anos letivos, analisamos dados referentes a 3ª Série do Ensino Médio. As informações mostraram que também nessa série escolar as inferências apresentaram um índice de acertos pouco satisfatório.

Comparando com dados da rede municipal, da qual alunos de 5º ano participam da avaliação, este mesmo cenário se repete, o que representa que os estudantes carregam essa "lacuna" quando ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir de nossa experiência docente com atuação nos diferentes níveis de ensino, bem como, com base nos dados apresentados, percebemos que grande parte dos alunos ingressam no Ensino Fundamental – Anos Finais com dificuldades em realizar inferências e chegam ao final do Ensino Médio sem terem superado essa defasagem.

Em se tratando da turma do 7º ano, para a qual propomos este estudo, e que acompanhamos desde 2023 quando do seu ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos em grande parte dos estudantes defasagens relacionadas às inferências, como dificuldades em estabelecer conexões entre as informações do texto, assim como, compreender as que não estão explícitas, mas que podem ser

[6] D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
[7] D04 Inferir uma informação implícita em um texto.

deduzidas a partir das pistas deixadas pelo autor, pelo contexto apresentado, dentre outras.

Tendo em vista a problemática apresentada, a pergunta de pesquisa que direciona este estudo é a seguinte: Que encaminhamentos didático-metodológicos podem ser realizados com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para viabilizar uma prática de leitura centrada nas inferências presentes nos textos?

Em virtude dos problemas apresentados que demonstraram as lacunas existentes no aprendizado dos alunos referentes à capacidade leitora de realização de inferências nos textos, com este estudo pretendemos trazer uma proposta para o trabalho com esta habilidade de leitura, focando, portanto, na inferência.

A motivação para a temática escolhida leva em consideração o incômodo, a preocupação, a inquietação causada a nós, professoras e pesquisadoras, perante o problema apresentado, que pode ser traduzida nas palavras de Riolfi (2001, p. 4).

> Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência.

Após alguns anos acompanhando os dados das avaliações externas e internas sem identificarmos consideráveis avanços, percebeu-se o quanto seria importante o aprofundamento dos estudos na temática apresentada. A necessidade, por um lado, e a dificuldade, por outro, faz com que, como professoras, sintamos a “falta”, nos moldes como mencionado acima, pelas autoras. Destacamos que, o livro didático, recurso que temos disponível na escola, muitas vezes, não apresenta atividades de leitura relacionadas com as inferências.

Em consulta realizada ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[8] verificou-se a existência de muitas pesquisas sobre leitura e inferência, o que demonstra a preocupação existente entre os docentes com a problemática, envolvendo o desenvolvimento desta habilidade leitora. Ao buscar pelas palavras-chaves “leitura inferência” no referido banco, encontramos 290 estudos. Refinamos a busca limitando a estudos na área da Língua Portuguesa, Letras e Linguística e

[8] Consulta realizada em 18/06/2022:<http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

encontramos 54 resultados. Das produções relacionadas para a busca, encontramos cinco que abordam o tema leitura inferência com foco em turmas de sétimo ano, que estão, sumariamente, descritas a seguir.

Fernandes (2015), em sua dissertação intitulada “Pausa protocolada na leitura: ensinando a fazer inferências”, realizada no Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros, faz uma análise dos dados da avaliação internacional PISA do ano de 2012 e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), nos anos de 2012 e 2013, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, observando em ambos os casos dificuldades relacionadas à leitura pelos estudantes. A partir das análises realizadas, a autora identificou a necessidade de intervenção na habilidade de inferir informações implícitas em textos escritos. Para tal, elaborou uma proposta de intervenção pedagógica para o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências a partir da estratégia denominada pausa protocolada.

Por sua vez, Mariano (2015) apresenta um estudo realizado no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade Estadual de Londrina, denominado “O curta-metragem de animação nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferência”, que buscou mostrar como esse recurso pode contribuir com o trabalho com habilidades de inferências, propondo uma sequência didática. O autor discute dados relativos ao desempenho dos alunos em relação à leitura em 2013 no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP e aborda como os procedimentos de leitura são trazidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Em pesquisa elaborada no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Silva (2021) investigou o processo inferencial viabilizador da compreensão leitora em níveis elevados em turmas de 7º e 8º anos participantes da pesquisa. A autora apresenta ao final uma proposta de atividade a partir do conceito de leitura integrativa, utilizando o gênero miniconto para o trabalho com as inferências.

No trabalho denominado “A inferência na leitura do anúncio publicitário: uma análise de livros didáticos destinados aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental”, Vieira (2021), objetivou verificar como a abordagem trazida nos livros didáticos em torno do gênero textual anúncio publicitário pode colaborar na produção das inferências e na construção de sentidos pelo leitor. O estudo desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Estadual do Piauí,

apresenta uma proposta pedagógica que propõe estratégias de leitura de anúncios de vendas de produtos ou serviços como forma de contribuir para a formação do leitor.

Pela Universidade Federal de Campina Grande, também no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Xavier (2022) desenvolveu o estudo intitulado “A construção de sentidos em inferências no gênero textual tiras: estratégias para a interpretação de texto no Ensino Fundamental”, no qual propõe uma intervenção didática com inferências utilizando, para isso o gênero tiras, através de um guia pedagógico. A autora não traz dados em relação aos resultados das avaliações externas.

Na busca realizada, constatamos que, embora existam vários estudos já realizados relacionados às inferências, nenhum apresenta este perfil tão específico que propomos, tendo sua base nos resultados da Prova Paraná com uma proposta de produção de uma unidade didática para o trabalho em sala de aula com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

Percebemos a partir dos dados levantados, que a habilidade leitora de realização das inferências nos textos é um tema que já foi estudado e que preocupa muito os docentes. Isso se comprova pelo número de pesquisas relacionadas a esta temática, que acreditamos serem motivadas, principalmente, pelos resultados das avaliações externas[9] que continuam apontando um déficit nesse sentido. Esta defasagem, que segue persistindo conforme já explicitado anteriormente, também justifica novos estudos como o proposto nesta dissertação, com o intuito de trazer contribuições para o desenvolvimento da competência leitora de realização de inferências nos textos pelos alunos.

A contribuição da presente dissertação se encerra, portanto, a) em relação ao tema e ao ano escolar a que se destina – abrangendo turmas que estão relacionadas ao trabalho da professora-pesquisadora, ou seja, o 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e b) em relação ao ensino de leitura, especificamente, de inferências, para outras escolas, docentes e realidades.

[9] As avaliações externas normalmente são foco de grandes críticas e discordâncias tanto em torno da sua forma da elaboração, quanto aos resultados do desempenho dos estudantes, bem como das atitudes e ações que são desenvolvidas após sua aplicação. Não é objetivo do trabalho trazermos à tona uma discussão sobre as avaliações, mas usá-las enquanto um dado motivador para o aprimoramento da leitura dos alunos.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa visa propor uma unidade didática com atividades de leitura com foco nas inferências para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos abrangem: a) Discutir o conceito de inferência a partir do arcabouço teórico proposto; b) Relacionar as inferências à concepção interacionista de linguagem; c) Discutir e apontar a importância das inferências no processo de construção de sentidos; d) Selecionar textos adequados e elaborar atividades para o trabalho com as inferências com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Para uma melhor organização desta dissertação, distribuímo-la em três capítulos. O capítulo 1 apresenta o aporte teórico da pesquisa, que foi baseado na concepção de linguagem como interação verbal (Bakhtin, 2006 [1929]; Geraldi, 2019; Voese, 2004), discute-se a leitura em sala de aula (Riolfi *et al*., 2014), a concepção de linguagem e leitura (Geraldi, 2012a), o conceito de inferência (Botelho; Vargas 2021; Coscarelli, 2002; Girotto; Souza, 2011; Marcuschi, 2011; Menegassi, 2010a; e Santos, 2008) e as etapas de leitura (Menegassi, 2010c).

O capítulo 2 aponta os aspectos metodológicos empregados, que abordam os pressupostos da Linguística Aplicada (Menezes; Silva; Gomes, 2009; Travaglia (2004), associados à pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008; André, 2009; Flick, 2009) e aos métodos de investigação da pesquisa do tipo etnográfica (Bortoni-Ricardo, 2008;) e da pesquisa-ação (Engel, 2000; Chizzotti, 2014) e seu caráter propositivo (Bonat, 2009).

O capítulo 3 apresenta a unidade didática, as etapas da elaboração do material e a justificativa pela sua escolha.

Acreditamos que a proposta apresentada nesta dissertação vem ao encontro de uma inquietação de profissionais da educação em relação ao ensino de leitura e o processo de inferenciação, contribuindo no desenvolvimento dessa habilidade nas aulas de Língua Portuguesa.

1 ONDE HÁ LEITURA, HÁ INFERÊNCIA

Apresentamos neste capítulo os pressupostos teóricos em que a pesquisa está baseada: a concepção interacionista da linguagem, o conceito de leitura em sala de aula como leitura rigorosa e as etapas do processo de leitura tendo como foco o processo de inferenciação.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Para adentrarmos em nossas discussões em torno das concepções de linguagem, trazemos, inicialmente, três compreensões diferentes de três passagens bíblicas com o objetivo de melhor descrever como alguns mitos a respeito da linguagem são constantes, mesmo que de formas distintas e épocas distantes, apresentadas por Geraldi (2019).

Em relação aos três episódios bíblicos[10]: Torre de Babel (Gênesis, capítulo 11, versículos 1-9), a passagem em que Galaad ocupa os vaus do Jordão (Juízes, capítulo 12, versículos 5 e 6) e Pentecostes (Atos dos Apóstolos, capítulo 2, versículos 3-5), o autor afirma que estes fundam três mitos: o da unidade perdida e o da diferença como castigo divino; da identidade; e o da tradutibilidade. Estes servem de alicerce para "fazeres linguísticos hegemônicos, produzindo a subalternidade - o que lhes escapa é marginal e marginalizado". (Geraldi, 2019, p. 82), ou seja, ao não se encaixar nos moldes do padrão de dominação, os sujeitos são excluídos e ocorre uma imposição de um único modo de falar considerado como o "correto". Variedades linguísticas nesse contexto são desconsideradas, marginalizadas.

Babel aborda o mito da unidade perdida e o da diferença como castigo divino. Neste mito, um grupo de pessoas decide construir uma cidade e uma torre para chegar ao céu. Contrariado com tal atitude, Deus decide confundir a linguagem dos homens, que até então constituíam-se como um só povo e falavam uma única língua. Esse mito busca trazer uma explicação para a origem da variedade linguística e da dispersão da humanidade pela Terra. O convívio com o diferente seria uma espécie de condenação e não um meio de conhecer novas experiências e formas de compreender o mundo e a vida.

[10] Bíblia Sagrada *Ave-Maria*, 92. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2013.

O mito da identidade que reúne a todos sob uma mesma língua e sem variações é citado pelo autor na passagem que trata da ocupação das terras férteis junto ao Rio Jordão, que não se deu de forma pacífica. As formas de falar dos habitantes de Galaad e a liderança do juiz Jefté eram formas de sua identificação. Quem não se enquadrasse a elas era considerado inimigo e, consequentemente, morto. Conforme Geraldi (2019, p. 83), “este pertencimento à língua é também pertencimento ao grupo: identidade. E a identidade funda o estrangeiro e a exclusão”.

Esse mito tem relação com uma experiência vivenciada por mim[11] no intercâmbio pelo Programa “Ganhando o Mundo - Professor”, em Toronto, no Canadá, citado nas considerações iniciais. O país tem como forte característica a presença de imigrantes e durante o período em que lá estive, interagi muito mais com pessoas de outras nacionalidades do que “canadenses nativos” (os grifos, se relacionam ao que passarei a descrever). Sempre que podia, procurava interagir com as pessoas nos diferentes contextos, para que pudesse melhorar minha fluência e compreensão da língua inglesa em situações reais de uso e uma de minhas perguntas iniciais, geralmente, era: de onde você é?

Passados alguns dias das primeiras aulas na Greystone College, um dos professores, ao tratar sobre a cultura canadense e de sua preocupação com a inclusão de todos, orientou de que não é considerado de bom tom perguntar sobre a origem das pessoas. Segundo o relato desse professor, para os canadenses, a partir do momento que se está no país, a pessoa passa a ser considerada um canadense, ou seja, o acolhimento é algo muito presente na cultura e há uma preocupação muito grande em se fazer com que o outro se sinta bem e incluído. Nos vinte e um dias que passei lá, foram inúmeros os momentos que vivenciei essa característica deste povo. Nesta experiência, “por sorte” (afinal nem todos os locais do mundo essa realidade se apresenta), bem ao contrário do que o mito citado propõe, não houve a exclusão por ser brasileira e não possuir o inglês como língua materna. É sabido que há outros fatores sócio-históricos envolvidos nessas características dos canadenses, mas não nos cabe tais discussões aprofundadas neste estudo.

A terceira passagem bíblica é a de Pentecostes e aborda o mito da tradutibilidade. Conforme o autor, neste mito há

[11] Como refere-se a uma experiência particular da professora pesquisadora, será utilizada a primeira pessoa do singular.

> Um só significado discursivo para o mundo e para a vida que nele se vive. Esgotam-se os sentidos num suposto único sistema de referências ântropo-cultural. A variedade da vida se explica a partir de um só discurso: o múltiplo reduz-se ao uno. Todos os sentidos não dizíveis ou intraduzíveis constituem uma teratologia que é preciso apagar ou no mínimo esconder. O sentido das diferenças de formas linguísticas torna-se um atributo (quando não milagre divino) da beleza da unidade (Geraldi, 2019, p. 83).

As pessoas, nesse mito, ao falarem em diversas línguas e se compreenderem umas às outras, passam a mostrar uma unidade, reforçando a crença de que a tradução pode ser perfeita e de que não há barreiras na comunicação entre diferentes culturas.

Segundo o autor, mesmo com o passar dos anos, em termos de correção linguística - os mitos da unidade e da identidade – continuam se apresentando como formas de controle do modo de falar em favor de uma forma gramatical considerada “autêntica”. Ele defende que “sob o manto aparentemente neutro da gramática esconde-se um procedimento de unificação e exclusão” (Geraldi, 2019, p. 85). Essa visão de neutralidade da gramática e suas regras, serve para reforçar a sua hegemonia, desconsiderando as variedades linguísticas e tomando um único modo de se falar como o correto, contribuindo ainda mais para a exclusão e dominação, além da promoção do preconceito linguístico.

Estes mitos são questionados pela linguística moderna e podemos perceber que possuem uma convergência principalmente com uma das concepções que fizeram parte do debate linguístico do início do século XX, em torno da natureza da linguagem.

Nesse período, três principais concepções se destacavam, sendo que cada uma delas era defendida por alguns estudiosos.

A primeira concepção de linguagem chamada de subjetivismo individualista, tinha como um de seus principais defensores Wilhelm Wundt. Ela apoia-se na enunciação monológica (expressão de uma consciência individual, deslocada da dinâmica social), sendo ela o ponto de partida para reflexão sobre a língua, abordada por seus representantes sob a perspectiva da pessoa que fala, exprimindo-se. Nessa concepção, o sujeito é o dominador individual da língua. Bakhtin (2006 [1929], p. 125, grifos do autor), criticava esta concepção por não considerar que a linguagem seja um ato individual, mas sim um processo social de construção de significados e a língua

um “fenômeno social da *interação verbal,* realizada através da *enunciação* ou *enunciações*”.

Nota-se que é justamente essa primeira concepção que converge com os três mitos por também ignorar a diversidade linguística e a historicidade das línguas, e por tomar a linguagem como expressão individual, reforçando a ideia de instrumento de identificação social.

Geraldi (2012a), ao tratar da linguagem como expressão do pensamento questiona tal concepção levantando a questão das pessoas com limitações para se expressar. Se a linguagem é expressão do pensamento, isso quer dizer que estes indivíduos de fato não pensam? Há outras formas de expressão que vão além da fala que também precisam ser consideradas.

O objetivismo abstrato, que teve Ferdinand Saussure como um de seus principais defensores, também foi uma concepção questionada pelos autores. Nesta, a língua era vista como um sistema abstrato, baseado em formas fonéticas, gramaticais e lexicais que a normatizam. Seu estudo deveria ocorrer a partir da estrutura interna da língua, na análise das unidades linguísticas e em suas regras. Ela ignora o contexto social e a subjetividade dos falantes. Para Geraldi (2012a), nessa concepção a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, ou seja, como um código.

Os dois autores opõem-se a essas duas concepções. O autor russo discorda do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, quando estes tomam a enunciação monológica como ponto de partida básico. Para ele, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que se constitui pela enunciação ou pelas enunciações, que dizem respeito à situação de interação em que a língua é colocada em uso. O enunciado é justamente o produto dessa enunciação que, em sua dinâmica, traz consigo atos de fala, de outros tempos, outros contextos, os quais, por meio de um processo dialógico, vão se alternando.

Dessa forma, Bakhtin (2006 [1929]) defende a interação verbal, porque acredita que ela constitui a realidade fundamental da língua e que a realidade social dos falantes deve ser o ponto de partida do objeto de estudo da linguística. Geraldi (2012a, p. 41), também segue a terceira concepção, a qual considera ser capaz de gerar “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Como sujeitos,

tornam-se ativos no processo e não apenas meros receptores. Sobre a enunciação Bakhtin (2006 [1929]) destaca que

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (Bakhtin, 2006 [1929], p. 114).

Nesta perspectiva, o autor enfatiza que é a partir do exterior, do contexto no qual o indivíduo está inserido que se organiza a enunciação, ela é produto da interação social, pois se dirige a alguém, o interlocutor. O dialogismo defendido pelo estudioso, leva em consideração as diferentes vozes presentes nos enunciados com os quais o indivíduo tenha interagido, concordando ou não, complementando-os ou, ainda, refutando-os.

Esta concepção vem ao encontro deste estudo, por acreditarmos no dinamismo dessa interação entre os interlocutores, nessa dialogicidade que propicia a construção, negociação e reinterpretação dos significados. Tomamos, portanto, a interação verbal defendida por Bakhtin (2006 [1929]), como concepção de linguagem que embasa este estudo.

Em se tratando do trabalho com o texto em sala de aula, promover esta interação torna-se fundamental considerando tudo o que envolve este processo: o autor (quem está falando), o contexto (quando e onde está falando) e o interlocutor (para quem está falando).

Voese (2004), assim como os dois autores supracitados, também assume uma visão contrária ao proposto pelos mitos. Ao problematizar a função comunicativa da linguagem apresenta algumas teses que toma como referência.

> (1) a função da linguagem (e do discurso) não se reduz à comunicação, tomada como um fim em si; (2) não há discurso sem língua e não há língua sem discurso, não há ato sem atos de sujeitos e não há atos fora do acontecimento, não há sujeito livre nem assujeitado e, por isso, o discurso é produto e processo, a língua é reflexo e refração, instituído e instituinte, generalização e possibilidade

> de singularização, prisão e liberdade dos usuários (Voese, 2004, p. 24).

As teses apresentadas pelo autor convergem com o que defende Bakhtin, reafirmando que a função da linguagem vai muito além da mera comunicação. Através dos processos interacionais ela é capaz de influenciar os modos de agir e pensar dos interlocutores. Além disso, Voese (2004) destaca a interdependência entre o discurso (manifestação concreta da linguagem em uso) e a língua (que traz a base estrutural para a comunicação). Nessa perspectiva, ela faz parte de um processo dinâmico, pois através do discurso se transforma e se adapta de acordo com as necessidades e contextos de seu uso. Dessa forma, também traz a noção de acontecimento como algo essencial para se compreender a linguagem, que acontece num fluxo dinâmico destes acontecimentos, entre diferentes vozes e pontos de vista.

Ao questionar o sujeito livre e assujeitado, o autor discute essa dicotomia, pois as relações sociais e de poder, além das ideologias presentes na sociedade acabam influenciando e moldando os indivíduos. A linguagem, nesse contexto, pode ser utilizada como reflexo dessas relações, assim como meio de resistência e transformação social, convergindo com o que defende Bakhtin (2006 [1929], p. 124),

> A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Nesse processo de interação, Voese (2004) destaca o discurso como produto da língua, ao mesmo tempo que também é um processo no qual pode atuar, transformando-a. Fazendo uma analogia a sua atuação, compara a língua a um espelho que reflete a realidade social e que, no entanto, também pode atuar como uma lente, apresentando distorções ou trazendo diferentes interpretações da realidade, através das interações realizadas.

Destaca, ainda, que adota “a concepção de que o material linguístico, as regras conversacionais e os rituais culturais podem e devem ser também considerados na descrição das condições de produção do discurso” (Voese, 2004, p. 24) o que reforça a importância da interação entre estes elementos na construção dos sentidos. Além disso, a complexidade que envolve os discursos e suas variações que se moldam não só a partir da intenção do falante, mas de inúmeros fatores envolvidos.

Tendo em vista esses elementos, o autor estabelece uma distinção entre três momentos: a descrição, a interpretação e a compreensão na interação com o texto. Segundo ele, “há um momento em que se realiza uma descrição que fornecerá elementos para uma interpretação que, por sua vez, subsidiará uma compreensão do texto dentro de uma situação sócio-histórica” (Voese, 2004, p. 24). Com isso, acredita estar coerente com o conceito de uma subjetividade não-assujeitada, ou seja, que o sujeito é moldado a partir de suas interações sociais e relações de poder, assim como, por suas ideologias. Uma sociedade que compreenda este conceito, buscará meios para que todos possam se desenvolver em sua plenitude, destacando seus potenciais e contribuindo para a construção de sua história. Levando este conceito para nossa realidade, a escola é um importante espaço para o desenvolvimento da subjetividade não-assujeitada e, nesse sentido, precisa contribuir para tal, num processo contínuo de construção e transformação, para o qual este estudo também objetiva contribuir.

Para o autor, o processo de interação preenche uma carência vital. Ele considera que

> [...] através da apropriação das objetivações dos outros, a consciência se organiza como discurso de uma exterioridade interiorizada, o que representa, num primeiro momento, um processo de reprodução da generidade humana, ou seja, o indivíduo, quando se apropria através do discurso do interlocutor, concretiza um processo importante para sua inclusão e para a continuidade do gênero humano, a reprodução social (Voese, 2004, p. 88-89).

Sobre o ato de fala, defende que deveria ser entendido como um evento cultural, tornando mais amplo o contexto envolvido na constituição dos sentidos. Para o estudioso, além da língua, dos atos de fala, as inferenciações culturais devem ser consideradas. Para exemplificar, apresenta o seguinte diálogo: “‘Você vai à formatura?’, ‘Não tenho roupa’, são necessárias informações culturais para que o segundo enunciado possa produzir o sentido ‘A formatura exige o uso de um tipo de roupa que eu não tenho e, por isso, não vou” (Voese, 2003, p. 37).

Esse diálogo, segundo ele, aciona uma inferenciação que vai além do contexto imediato, sendo necessária uma compreensão mais ampla para a produção de sentidos do enunciado. Corroborando, assim, com Bakhtin (2006 [1929], p. 115-116, grifos do autor) o qual afirma que “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio*

interior, a estrutura da enunciação". Ainda concordando com Bakhtin, ele exemplifica com palavras deste "na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos" (Bakhtin, 1986, p. 112 *apud* Voese, 2004, p. 41).

Com isso, reafirma o dialogismo bakhtiniano, na qual a linguagem se constitui na interação social. No que diz respeito à realização das inferências, como apresentado, elas não são automáticas, pois dependem dentre outros, de fatores culturais. Conforme o autor,

> [...] a produção de enunciados deve ser entendida como demarcada por limites sociais e históricos por uma razão fundamental: o mesmo homem que produziu um determinado instituído social, só o fez tendo se apropriado do que já havia sido produzido, o que quer dizer que nenhum ato humano pode se eximir de uma reprodução e, por isso, o discurso só pode preencher a função de mediação do desenvolvimento do gênero humano se os sentidos estiverem historicamente "atualizados" (Voese, 2004, p. 62, grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreender um discurso representa algo muito mais profundo, visto que não há transparência no uso da linguagem e, principalmente, que todo o enunciado carrega consigo ecos do passado, que dialogam com o patrimônio cultural historicamente constituído, através de sua reprodução ou contestação.

Em se tratando da leitura, a interação social acontece a partir de um produtor do texto, que constrói o seu enunciado, partindo de uma situação de enunciação e que na interação social com o leitor, espera deste a produção de sentido diante do que enuncia. Nesse processo, o enunciador vai deixando pistas, informações, para as quais o interlocutor irá atribuir sentido, ou seja, realizará inferências.

Na mesma perspectiva de Bakhtin e Voese, temos as contribuições de Geraldi (2019) que apresenta uma interessante metáfora que chama de "arame farpado", a linguagem para o "acesso democrático ao conhecimento, à cultura e à vida" que, segundo ele, só poderá ser rompido ao se "re-visitar os fundamentos das percepções que acompanham muitas de nossas ações de controle sobre o que se diz e sobre o como se diz" (Geraldi, 2019, p. 76). Ao revisitar estes fundamentos é preciso questionar os mitos da linguagem, valorizando a diversidade linguística, compreender que não há neutralidade na gramática e combater o preconceito linguístico.

Ele aborda a questão da imposição linguística, no decorrer da história trazida pelos povos conquistadores, a exemplo da concepção dos espanhóis de que a língua permite o domínio mais absoluto e mais sutil. Geraldi (2019) cita o crítico Stephen Greenblatt que conta

> [...] quando o bispo de Ávila presenteou a Rainha Isabel com um exemplar da *Gramática de la Lengua Castellana*, de Antonio de Nebrija, a rainha perguntou para que o livro serviria e ouviu a resposta: "Para que ele serve? Majestade, a língua é o instrumento perfeito de domínio absoluto" (Wheatcroft, 2004. p. 164 *apud* Geraldi, 2019, p. 78, grifos do autor).

Neste exemplo fica claro como a linguagem era tida como um instrumento de poder e domínio sobre os outros. Como só a elite tinha o conhecimento sobre a gramática, padronizar o uso da língua era um meio de se manter no controle e no poder. Essa imposição linguística, instrumento de dominação, segundo o autor, não é apenas algo do passado ou do início da era moderna. Basta pensar em formas de fala que se mostram de maior prestígio em relação a outras, causando, muitas vezes, o seu apagamento. Tomamos por exemplo as variações linguísticas marginalizadas. Seus falantes podem ter menos acesso ao mercado de trabalho ou outras oportunidades, sofrendo exclusão social.

Conforme o autor, traduzir os sentidos para o sentido do discurso hegemônico do presente,

> [...] opõe-se à negociação de sentidos, através do diálogo, do qual saem enriquecidas as culturas que entram em contato. Traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um (Geraldi, 2019. p. 85).

Geraldi (2019) reitera que a multiplicidade das línguas propicia diferentes maneiras de ver o mundo, por não se tratar apenas de um conjunto de códigos, mas que também envolve saberes, culturas e valores dos falantes. Proporcionar estas interações possibilita o diálogo dos dominados com vistas à construção conjunta de novas perspectivas de futuro.

Nesse sentido, quando o leitor realiza inferências no texto, está trazendo para si um trabalho de leitura que pode ser diferenciado de outros leitores, um trabalho heterogêneo, pois é nesse processo que a multiplicidade também se manifesta. Numa

sala de aula de 7º ano, os alunos poderão ter compreensões diferentes de um mesmo texto, com base em suas vivências e é nesse processo de “negociar os sentidos”, nos diálogos interculturais, que vamos nos enriquecendo de outras experiências, ampliando esses sentidos.

O autor afirma que uma questão prévia a qual deve ser considerada no ensino de Língua Portuguesa é “para que ensinamos o que ensinamos?” (Geraldi, 2012a, p. 40), sendo que um dos pontos para poder respondê-la envolve a concepção de linguagem adotada.

Na perspectiva da linguagem como forma de interação, como já afirmado, ela se constitui na relação com o outro, na interlocução, momento no qual se estabelecem também as suas regras. Dessa forma, no trabalho em sala de aula, o foco deve ser nesse elo que é criado entre os interlocutores enquanto interagem ao invés de “simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (Geraldi, 2012a, p. 42). É nesse momento da interação, da língua em uso, nas diferentes situações comunicativas, que acontecem as construções conjuntas dos sentidos.

1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA E AS ETAPAS DE LEITURA

Na concepção de leitura defendida por Geraldi (2012b, p. 91), ela “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Neste, mesmo sem a presença física do autor, o leitor se encontra com ele a partir do contato com a palavra escrita, sendo um sujeito ativo que busca atribuir sentidos que serão construídos de acordo suas possibilidades, o que envolve também sua maturidade a partir do contato com diferentes textos. Conforme Lajolo (1991, p. 53), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Solé (1998, p. 44) acrescenta que “ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”.

A partir dessa concepção de leitura é preciso criar mecanismos para incorporá-la ao trabalho em sala de aula, pois este não se trata de um processo autônomo e o papel do professor é essencial, o que também é defendido por Solé (1998, p. 18).

> A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

Geraldi (2012b), aborda quatro posturas que podem ser adotadas para o trabalho com o texto: a leitura – busca de informações, a leitura – estudo do texto, a leitura do texto – pretexto e a leitura – fruição do texto. Dentre estas, nesta pesquisa, considerando sua relevância para o desenvolvimento da habilidade leitora de realizar inferências, enfocaremos a terceira: a leitura – estudo do texto[12], que será utilizada para a elaboração da unidade didática que propomos.

De acordo com Geraldi (2003), a leitura - estudo de texto é aquela em que o leitor busca o querer saber mais, possibilitando-lhe retirar do texto tudo o que este possa fornecer e que consiga identificar. Nela o leitor irá ler além das entrelinhas do texto e, para tanto, precisará acionar seus conhecimentos, experiências leitoras, elementos que ultrapassem a compreensão superficial. Nas palavras do autor, acontece uma espécie de encontro.

> Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações [...] O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (Geraldi, 2003, p. 91-92).

Na leitura - estudo do texto acontece o confronto entre autor e leitor, em que o primeiro escreve sua obra, mas suas palavras sozinhas não são suficientes, é preciso a participação ativa do interlocutor atribuindo-lhe sentidos com base no que leu nesse texto e nas demais leituras que fazem parte de suas vivências.

Entendemos que esse tipo de leitura, assim como as demais descritas pelo autor, podem ser praticadas nas aulas de Língua Portuguesa, porém, enfatizamos a leitura - estudo do texto, principalmente, quando se objetiva o desenvolvimento da

[12] A leitura - busca de informações, como o próprio nome indica, tem o objetivo de extrair informações dos textos. A leitura do texto - pretexto é aquela em que o texto é utilizado para algum fim que não o estudo do próprio texto, por exemplo, transformar um conto em uma história em quadrinhos. A leitura - fruição, segundo Geraldi (2012b, p. 98), é aquela em que se objetiva “ler por ler, gratuitamente”.

habilidade leitora de realização de inferências. Sendo assim, nesta pesquisa, ela serve de base teórica para a unidade didática que desenvolvemos.

Geraldi (2019) reflete sobre como usamos as palavras para com elas construir os sentidos para nós e para os outros do que vemos, ouvimos e tocamos.

> Com o poeta aprendemos que a luta com as palavras é vã, e no entanto, como o poeta, quase todos nós passamos os dias diante das letras, que outros traçaram e que nossos olhos acompanham enquanto nossa mente se desloca de um espaço para outro, ou com as letras traçamos nós mesmos linhas em que pretendemos ir deixando vestígios de nosso trabalho constante, incansável. Condenados a significar, por sermos "seres viventes dotados de palavra", estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vemos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizados pelas linguagens com que interpretamos o que nos acontece (Geraldi, 2019. p. 50, grifos do autor).

Diante das palavras do autor, destacamos o quanto é importante o trabalho com a leitura em sala de aula pois, mesmo que, por vezes, seja uma atividade complexa. Através dela é possível ampliar nossos conhecimentos, nos conectarmos com outras experiências, pontos de vista, culturas, para, assim, podermos ampliar nossos horizontes na constante interação autor-texto-leitor.

Solé (1998, p. 22, grifos da autora), ao abordar a leitura como processo interativo entre o leitor e o texto, destaca que “neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Com isso, salienta a necessidade de se ter claro o objetivo para o qual se lê determinado texto como meio de contribuir para a construção dos sentidos.

Riolfi *et al*. (2014, p. 45) abordam a questão da leitura em sala de aula e nos apresentam um questionamento: “Estamos de fato proporcionando aos alunos um acesso exploratório do texto que lhes permita ler com rigor ou nos limitamos a garantir-lhes o acesso à decodificação do texto?”.

A resposta a esta questão está muito clara quando nos deparamos com a realidade apresentada nos resultados já apontados anteriormente relativos às avaliações externas, refletindo o mau desempenho dos estudantes em relação à compreensão leitora.

No entanto, ressaltamos que a proficiência em leitura não se faz relevante somente para os resultados das avaliações impostas ao sistema escolar. Ler e ler com

qualidade é uma habilidade necessária à vida escolar do aluno, à vida em sociedade de qualquer pessoa. As estudiosas destacam a necessidade de se transcender o modo de ler fragmentado, muito comum nos alunos e apontam que a principal tarefa a ser realizada pelos professores é levar o aluno a recuperar pistas textuais que compõem a direção argumentativa do texto, o que é essencial para que seja capaz de produzir inferências.

As autoras defendem que para suprir a lacuna existente em relação à leitura, uma das perspectivas de saída é o ensino de leitura rigorosa, apontando que, o que temos hoje, é uma formação de decifradores e em alguns casos, comentaristas de textos apenas. Sobre o exercício da leitura rigorosa[13] afirmam que "trata-se de empreender uma observação minuciosa do que nos é apresentado, consistindo em um trabalho que desconstrua a aparência higienizada da superfície textual" (Riolfi *et al*., 2014, p. 52).

Geraldi (2019, p. 52), em consonância com as autoras, também questiona como pensar uma leitura distinta, diante da heterogeneidade dos sujeitos, que afirmam estarem "submetidos aos rituais aconchegantes da digestão fácil da informação". Estamos realmente imersos em um mundo de informações que chegam a todo momento, no entanto, que tipo de leitura é que se faz delas? Nesse sentido o autor afirma que é preciso

> [...] Ler para encontrar as palavras que se escondem. Ler para fazer dialogarem palavras que se opõem. Ler sem a pressa do consumo, ler com tempo sabendo que o tempo passa e é inexorável. Ler sem deixar-se levar, mas se permitir embalar pelas palavras (Geraldi, 2019, p. 52).

Esses apontamentos trazidos pelos autores demonstram as fragilidades apresentadas no ensino de leitura e chamam a atenção para a urgente necessidade de formação inicial e continuada aos docentes, para que possam desenvolver nos alunos essa leitura rigorosa. Nesse sentido, há que se destacar as contribuições trazidas pelo PROFLETRAS, como uma valiosa oportunidade de reflexão e produção acadêmica aos professores de Língua Portuguesa em torno de sua prática pedagógica.

[13] Apesar de não trazerem claramente o conceito de leitura rigorosa, as autoras trazem algumas formas de se desenvolvê-la, para que os alunos possam ir além do que apenas decifrar ou comentar o texto.

O que Riolfi *et al*. (2014) chamam de pistas deixadas no texto, Geraldi (2019) denomina de traços deixados pelo autor e traz como possibilidade pensar a leitura como sendo “uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz” (Geraldi, 2019, p. 53). Podemos, nesse trecho, relacionar ao processo de inferenciação para a qual é preciso que exista esse encontro de palavras e contrapalavras do autor e do leitor do texto, visto que realizar uma inferência é, antes de tudo, um entendimento, não fácil, de informação, e exige a elaboração com mais acuidade por parte do leitor.

Sobre as contrapalavras, o autor pontua que é impossível prever quais serão utilizadas visto que elas dependem dos “percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz” (Geraldi, 2019, p. 54). Assim, afirma que um texto passa a se constituir de histórias que não reproduzem sentidos sempre idênticos.

Segundo o autor,

> Para pensar os diferentes modos de ler, há que se aceitar que toda leitura é sempre diferente de outra leitura, ainda que se repitam textos e leitores. E nesse sentido, é preciso aprofundar a riqueza da diversidade sem cair na insensatez das regras fáceis de que tudo vale, que não há desigualdades a superar, que não há sentidos em circulação e compromissos entre leitores e autores (Geraldi, 2019, p. 54).

Nessa perspectiva, vemos que a leitura rigorosa pode se tornar o meio para que o aluno seja capaz de perceber estas desigualdades a superar e identifique os sentidos em circulação presentes nos discursos. O autor afirma que a palavra enunciada carrega sulcos abertos no ar, que impulsionam o interlocutor para uma compreensão participativa, nos quais deve agir visto que ela não traz sentidos prontos e acabados.

> Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por-vir a ser realizado (Geraldi, 2019, p. 101).

Para o autor, o eu e o tu se constituem em encontros e desencontros nos quais a linguagem como mediação é construída. Ele afirma que “a linguagem é trabalho e produto do trabalho” (Geraldi, 2019, p. 127), carregando em cada expressão como esta foi construída e sua utilização, ressaltando que

> Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido (Geraldi, 2019, p. 127).

Nesse processo, vamos sendo influenciados pela linguagem de nossos precedentes, por isso Kleiman (2002, p. 10) afirma que a leitura é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, destacando que o leitor se utiliza do conhecimento que já possui, que ao longo de sua vida vai adquirindo. Ao mesmo tempo que contribuímos por meio de nossas perspectivas e interpretações próprias. Esta construção de sentidos[14] é algo essencial na realização das inferências pelo leitor.

No que tange a algumas ações necessárias para ensinar o aluno a ler na perspectiva de leitura rigorosa, Riolfi *et al*. (2014, p. 49) defendem “a necessidade de ensinar ao aluno a mobilizar o seu repertório de conhecimentos sobre a língua, de modo que ele possa, com propriedade, aproximar-se do texto estudado”.

As autoras exemplificam que não é suficiente o aluno saber o contorno das letras e o sentido isolado de palavras para que consiga compreender um texto. Em nossa realidade percebemos que muitos estudantes apresentam esta dificuldade, na qual a compreensão está apenas no sentido isolado das palavras e não no texto como um todo, o que já apontamos que Riolfi *et al*. (2014) chamaram de um exercício de “decifrar” o texto. Em atividades de leitura em sala de aula que envolvem analisar e interpretar os textos, compreender informações implícitas, de transpor o sentido das

[14] Grantham (2018), trabalha o processo discursivo da leitura a partir dos sinais de pontuação, como elementos que corroboram para a construção de sentidos. Segundo a autora, são “unidades simbólicas que possuem uma identidade em si próprios e que funcionam também como suporte para a construção dos sentidos – sentidos que se (re)atualizam a cada nova ocorrência, a cada novo contexto em que são empregados” (Grantham, 2018, p. 14). Destacamos a grande contribuição da autora com seus estudos relacionados a estes aspectos, porém neste trabalho não abordaremos de forma específica a construção de sentidos na leitura a partir dos sinais de pontuação.

palavras, de deduzir e fazer previsões, é comum percebermos as limitações apresentadas por grande parte dos estudantes.

Ao explorar em seu texto o conceito de leitura rigorosa, as autoras afirmam que a leitura bem-sucedida do aluno decorre de intervenções sistemáticas no trabalho de ensino. É necessário ensinar a executar operações que, por nos parecerem óbvias, deixamos de pontuar.

Nesse sentido, afirmam que precisamos ensinar que o sentido de um texto está além da soma de suas partes. Para realizar uma leitura rigorosa é preciso sucessivas vezes retroagir. As sequências didáticas elaboradas deverão propor atividades em que o aluno precise retomar questões suscitadas pelo texto. Elas sugerem que o professor faça cortes deliberados no texto fazendo com que os alunos deixem de realizar a leitura automaticamente.

A responsabilidade pelo ato de ler, de acordo com as autoras, implica em seguir as pistas interpretativas do texto. Assim, o aluno tanto percebe as sutilezas do texto quanto honra o trabalho de quem o preparou. Elas defendem que ler um texto é considerar seus elementos extratextuais e perceber os elementos de construção de sua linha argumentativa, elementos estes essenciais na inferenciação. Podemos perceber a perspectiva interacionista adotada pelas autoras, na medida em que no ato de ler acontece a interação autor–texto–leitor, entre quem produz o texto deixando suas pistas e o interlocutor que através delas realiza suas inferências, levando em conta também o seu conhecimento socialmente construído.

Riolfi *et al*. (2014) destacam que para o exercício de uma leitura rigorosa é preciso uma observação minuciosa do que nos é apresentado, desconstruindo a aparência higienizada do texto.

Assim as autoras defendem que é necessário um trabalho onde quem lê seja capaz de

> - Examinar o texto e desmontá-lo;
> - Reconstruir o percurso da sua montagem e demonstrar como ele foi construído;
> - Analisar como as escolhas feitas pelo escritor podem interferir no resultado final do texto (Riolfi *et al*., 2014, p. 53).

É neste viés que buscamos propor nossa unidade didática, pois acreditamos que possa contribuir significativamente com o desenvolvimento mais proficiente da leitura em nossos estudantes, o que inclui necessariamente saber realizar inferências.

Concordamos com os pressupostos de Menegassi (2010b) o qual afirma que a leitura é um processo que se desenvolve a partir de etapas que são concomitantes e coexistentes. Essas etapas foram denominadas pelo autor como decodificação, compreensão, interpretação e retenção.[15]

O autor defende que em todas estas etapas acontece a inferência, como um processamento próprio, por esta razão utilizamos as etapas de leitura propostas pelo estudioso que são pertinentes ao trabalho que propomos para este estudo e que irão nortear a unidade didática.

A primeira etapa, da decodificação, é pré-requisito para as demais, pois nela o leitor identifica o código escrito e estabelece relação com o significado que se pretende do texto. Ela pode ser manifestada em dois níveis: da decodificação fonológica e da decodificação ligada à compreensão. Conforme Menegassi (2010c, p. 45), "a segunda é a que interessa ao processo de leitura, pois decodificação malfeita implica em compreensão mal sucedida".

Para esta etapa é importante criar atividades que permitam aos alunos não apenas identificarem e decodificarem as palavras, mas também compreenderem o significado delas no contexto do texto. Algumas atividades que podem ser realizadas incluem a leitura compartilhada, uso de dicionários, ilustrações ou registros de cada parágrafo do texto e discussões em grupo após a leitura para explorar o significado de palavras e frases.

A etapa da compreensão, proposta por Menegassi (2010c), é aquela que envolve compreender a temática do texto, em que o leitor é capaz de resumi-lo. Conforme o autor, para que isso seja possível,

[15] A partir dos estudos de Menegassi (1995) as etapas do processo de leitura foram assim definidas, sendo retomadas pelo mesmo autor em 2010. Solé (1998) apresenta estratégias de leitura a serem desenvolvidas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Por sua vez, Orlandi (1988), propõe níveis de leitura: o inteligível (que considera o texto em si), o interpretável (envolve a interpretação além do óbvio, ler nas entrelinhas do texto) e o compreensível (relaciona o texto com um contexto mais amplo, o que está fora dele, mas também lhe atribui sentido). Kleiman (2002), classifica as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas. Cattelan (1996) aborda diferentes posturas do leitor perante o objeto lido numa perspectiva de progressão em que cada uma está contida nas que a seguem. As posturas são: a de decodificador (que compreende apenas o que está na superfície do texto); a de leitor intérprete (que irá além do anterior, conseguindo analisar e interpretar o que não está sendo expressado no texto); o confrontador (que estabelece relação entre o texto e o contexto); a de leitor argumentador (que no contato com o texto busca elementos no real que confirmem ou refutem o defendido por este) e, por fim, o leitor interagente (que interage com outras pessoas, no qual acontece o entrechoque de opiniões, a defesa dos seus pontos de vista através dos argumentos apresentados pelos envolvidos). Além das perspectivas desses autores, há outros que também trazem importantes contribuições para o trabalho com a leitura, porém para o nosso foco que são as inferências, consideramos os estudos de Menegassi (2010c) com as etapas de leitura, mais pertinentes.

> […] o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada. Além disso, é fundamental que o leitor conheça as regras textuais do gênero que está lendo, para depreender a significação pretendida pelo autor, o que possibilita a produção de sentidos, em função da situação de leitura determinada pelo momento em que o leitor se encontra frente ao texto. Dessa forma, compreender um texto é “mergulhar” nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais (Menegassi, 2010c, p. 45).

Esta etapa, da mesma forma que a da decodificação, apresenta diferentes níveis que são classificados como compreensão literal, que envolve captar as informações principais de forma explícita, o que podemos relacionar com o descritor D03 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Atividades que podem ser desenvolvidas neste nível podem ser as que envolvam leitura de textos curtos seguida por perguntas de compreensão sobre informações explícitas no texto (personagens, tempo, espaço, dentre outros), identificar palavras-chave, resumo, entre outras.

A compreensão em nível inferencial envolve a capacidade de buscar as pistas textuais deixadas pelo autor para compreender o texto, buscando respostas que não estarão nele de forma explícita, porém podem ser inferidas pelo contexto e na leitura das entrelinhas, envolvendo habilidades como suposições, deduções e conexões. A partir deste nível já nos aproximamos mais do descritor D04 - Inferir uma informação implícita em um texto.

Para este nível, atividades que podem ser desenvolvidas envolvem: leitura de texto e resposta de questões que exigem a inferência com base no contexto; a identificação de informações implícitas; previsão do que acontecerá na sequência de em um texto com base em pistas e informações contextuais; tomar como base o ponto de vista dos personagens fazendo a previsão de suas ações com base nos elementos fornecidos no texto.

O nível da compreensão inferencial extratextual, proposto por Menegassi (2010c), já se aproxima mais da terceira etapa de leitura, a interpretação. Nela há uma articulação de informações por parte do leitor do texto com seu conhecimento prévio sobre o tema abordado que dá origem a uma nova informação que não consta no texto, porém contribui para a compreensão textual. Para este nível, as atividades a serem desenvolvidas devem envolver a discussão de temas e conceitos presentes no texto associando ao cotidiano, à vivência e assuntos da atualidade; refletir sobre a

mensagem que pode estar incutida no texto, os valores e crenças e o quanto são relevantes para a sociedade; propor a intertextualidade com outras fontes que abordam a mesma temática. Neste nível, o aluno já entendeu o texto e vai posicionar-se diante dele, concordando ou discordando do que foi exposto. Não se trata de uma concordância ou discordância meramente formal, mas de argumentar ou embasar a posição a ser defendida, no embate com o que está sendo apresentado no texto.

A etapa da interpretação, de acordo com Menegassi (2010c, p. 50), “é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê”. Ela só acontece quando já ocorreu a compreensão, pois nasce desse momento em que surge um novo texto, fruto dos seus conhecimentos prévios interligados as informações presentes no texto, produzindo novos sentidos, ou seja, é o ponto de vista do leitor. Atividades que podem ser desenvolvidas podem ser de: interpretação/inferência a partir de um título de uma notícia ou reportagem; perguntas em que as respostas não são encontradas no texto, mas que podem ser produzidas a partir da elaboração pessoal do leitor, de suas vivências e que apresentam relação com a temática do texto.

É importante destacar que essas perguntas deverão vir após acontecer a compreensão do texto, pois, de acordo com o autor,

> Elas são apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a compreender o texto, a construir inferências, chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido, isto é, julgamentos pertinentes sobre o tema do texto à sua própria vida (Menegassi, 2010c, p. 53).

A última etapa de leitura, a da retenção, é aquela em que as informações textuais e as novas advindas da etapa da interpretação se integram aos conhecimentos prévios do leitor. Para esta etapa, as atividades devem envolver a reflexão do aluno nas quais poderá demonstrar o novo conhecimento integrado a seus conhecimentos prévios. Neste momento é que o texto trabalhado irá compor o rol das experiências de leitura realizadas pelos alunos.

Nas etapas descritas, os processos inferenciais se fazem presentes principalmente na etapa da compreensão e da interpretação, embora perpassem todas elas. Para que possamos aprofundar o conceito de inferência defendido neste trabalho, passamos a descrevê-lo na sequência.

1.3 CONCEITO DE INFERÊNCIA

Há vários estudos sobre as inferências, no entanto, em consonância com a concepção interacionista da linguagem e a leitura estudo do texto como objetivo de leitura, tomamos como base teórica para a conceituação de inferência, os estudos realizados por Botelho e Vargas (2021); Coscarelli (2002); Girotto e Souza (2011), Marcuschi (2011); Menegassi (2010a) e Santos (2008)[16].

Conforme Menegassi (2010a, p. 44), as inferências são

> Ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. Na verdade, é uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes no texto, nem no leitor.

O autor relaciona as inferências a uma ponte de sentido estabelecida no processo interacional entre o texto e o leitor, nos remetendo a esta ligação que precisa ser construída entre o conhecimento explícito e o implícito para que se possa estabelecer a compreensão leitora, gerando a nova informação a partir disto.

Nessa mesma perspectiva, no processo de interação autor-texto-leitor, envolvendo a compreensão textual, as inferências são consideradas, conforme Marcuschi (2011, p. 95), como “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. O que também é reafirmado por Coscarelli (2002, p. 11) o qual afirma que “inferências são informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura”.

Botelho e Vargas (2021), também contribuem com seus estudos ressaltando os processos cognitivos envolvidos nessa dinâmica de construção de sentidos que ocorre por meio da leitura e do processo inferencial.

---

[16] Junges (2008, p. 82) faz referência a um tipo de inferência denominada de Inferência à melhor explicação, na qual, “a partir de certas evidências, nós inferimos a hipótese que melhor às explica”. Não nos aprofundaremos nas classificações dos tipos de inferências (que possuem várias perspectivas diferentes), limitando-nos a propor o seu desenvolvimento a partir das etapas de leitura propostas por Menegassi (2010c).

> Isso porque as inferências só são construídas ao distribuirmos nossa cognição entre o que há em nossos conhecimentos prévios, o texto com o qual nos integramos e a situação em que nos encontramos, que vai nos levar a definir objetivos específicos para nossa leitura, usando elementos e pessoas nela presentes como parte também desse processo de construção (Botelho; Vargas, 2021, p. 05).

Isso porque as inferências só são construídas ao distribuirmos nossa cognição entre o que há em nossos conhecimentos prévios, o texto com o qual nos integramos e a situação em que nos encontramos, que vai nos levar a definir objetivos específicos para nossa leitura, usando elementos e pessoas nela presentes como parte também desse processo de construção.

Nos diferentes processos em que se envolve a compreensão do texto a inferenciação costuma ser realizada. Coscarelli (2002, p. 9-10) exemplifica que no momento em que “o leitor cria um significado para uma palavra que ele não conhece, quando estabelece as ligações entre um elemento anafórico e seu antecedente, quando depreende a ideia principal de um texto, etc., está fazendo inferências”. Podemos perceber o quanto esta habilidade é importante e se faz necessária para a compreensão leitora, demonstrando a relevância de se realizar um trabalho com este foco.

Para Marcuschi (2008), a compreensão parte tanto das informações apresentadas no texto quanto do conhecimento do leitor para a inferência de sentido, ou seja, o produto da leitura. Um consenso existente entre os estudiosos é de que as inferências servem para preencher as lacunas deixadas nos textos e estes, segundo Coscarelli (2002, p. 13), “não precisam ser muito explícitos porque os leitores são capazes de completá-los com informações que inferem”.

Os estudiosos, ao citarem que os sentidos vão sendo construídos a partir das lacunas e pistas deixadas sobre os quais se constrói uma ponte, deixam claro a noção de que realizar inferências sempre irá envolver um processo dinâmico que vai além do texto. Conforme Menegassi (2010a, p. 44-45),

> Ao ler um texto, o leitor aciona os conhecimentos prévios que tem armazenado em sua memória sobre o tema. Nesse momento, o leitor complementa o texto a partir de atribuições baseadas nas pistas textuais oferecidas pelo autor que produziu o texto, considerando-se, é claro, os conhecimentos do leitor que são evocados durante a leitura. Assim, a imagem da ponte de sentido se constrói, pois ela une o texto e os seus significados implícitos, com o leitor, que explicita esses significados.

Marcuschi (2011), ao abordar a compreensão textual, afirma que esta se trata de uma atividade de construção de sentidos que acontece de forma colaborativa e que não se limita a apenas buscar informações. Isto quer dizer que as atividades inferenciais deverão ser a base para que esta construção de sentidos de fato aconteça. Segundo ele, “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido” (Marcuschi, 2011, p. 90).

Nesse sentido, podemos notar o movimento dialógico presente na realização das inferências e o quanto se amplia os horizontes do texto a partir delas. Koch e Travaglia (2021) reiteram a importância e trazem uma interessante analogia para exemplificar a amplitude do processo inferencial:

> Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade, não é assim: todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado (Koch; Travaglia, 2001, p. 65).

Girotto e Souza (2011), quando abordam as inferências, as relacionam com a ideia de concluir ou interpretar uma informação que não esteja na superfície do texto de forma explícita. Para as autoras, uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto - algo como “ler nas entrelinhas” (Girotto; Souza, 2011, p. 14). Da mesma forma, é possível identificar os pontos que convergem com os demais estudiosos, no sentido de que inferir é extrapolar os limites do texto. Como afirma Santos (2008, p. 65), é “fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto, inferir é suplementar informação não verbalizada no texto”.

Em se tratando de compreensão do texto, é importante destacarmos que esta não é uma atividade em que vale tudo. Nem todas as “compreensões” podem ser aceitas e nisso o papel do professor é muito importante.

> Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado

> texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis (Marcuschi, 2011, p. 97).

Menegassi (2010b) exemplifica e esclarece o que são perguntas de resposta inferencial para que se possa compreender os processos que devem estar envolvidos em sua construção:

> São perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência. Assim, a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação "pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele" (Menegassi, 2010b, p. 180).

Pela dificuldade apresentada por grande parte dos alunos no processo inferencial e sua importância para a compreensão dos textos, visto que as inferências funcionam como "provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência" (Marcuschi, 2011, p. 94), é que propomos uma unidade didática com este foco em nossa pesquisa.

Além disso, destacamos as contribuições com o desenvolvimento de um leitor mais autônomo, crítico e reflexivo, pois, de acordo com Santos (2008, p. 65),

> O leitor que consegue, durante a compreensão de um texto, formular inferências é considerado uma pessoa capaz de criar alternativas em suas argumentações e o processo educacional tende a melhorar quando há aumento da compreensibilidade de um texto.

O que pretendemos é que, a partir desta proposta, o estudante seja capaz de ampliar as possibilidades de compreensão do texto, interagindo com ele, negociando sentidos (os propostos pelo autor, os do próprio leitor e os que nascerão desta interação) que possibilitarão o desenvolvimento da leitura crítica. Utilizamos, para tal, as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010c) para delinear o trabalho com as inferências que, como já exposto anteriormente, permitem que esta habilidade possa ser realizada em cada uma delas e, associadas ao tema inteligência artificial e aos textos selecionados, acreditamos que possam contribuir para uma leitura mais proficiente.

1.3.1 A Inferência e o desempenho dos alunos na Prova Paraná

A Prova Paraná é uma avaliação da rede estadual de ensino do Estado do Paraná e possui como objetivo identificar quais as dificuldades que os estudantes da rede apresentam, assim como, quais habilidades já foram desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Seu primeiro ano de aplicação foi 2019, momento em que foram realizadas três aplicações com provas que envolviam conhecimentos relacionados aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

No período da pandemia da Covid-19, em 2020, não foram realizadas todas as aplicações, somente a primeira naquele ano. A segunda acabou sendo em 2021. A partir de 2020 outros componentes foram sendo incorporados na avaliação[17], sendo que ela continua ocorrendo em três etapas, uma a cada trimestre. Ainda, além dos alunos da rede estadual, ela foi estendida aos municípios, aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, porém, atualmente, neste nível apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em nossas turmas de atuação com o componente curricular Língua Portuguesa, passamos a analisar os dados de forma mais detalhada a partir do ano de 2021, quando estávamos atuando em turmas de 6º ano. Nesse período, identificamos que os descritores que envolviam as inferências eram um ponto de atenção, como sendo de baixo rendimento pelos estudantes. Em uma reunião organizada pela direção escolar, foram apresentados dados com base nos resultados dessa avaliação e, naquele momento, chamou-nos a atenção o fato de que não apenas o 6º ano apresentava resultados pouco satisfatórios, em outras turmas isso também se repetia.

Até aquele momento tínhamos apenas o que Fernández (1994) chama de “queixa-lamento”. De acordo com a autora, “quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. Isto é, a queixa-lamento inibe o pensar” (Fernández, 1994, p. 108). No entanto, não concordando com essa realidade, fomos buscar meios para mudá-la, transformando

[17] As provas, realizadas em dois dias, possuem dois cadernos. Para o Ensino Fundamental – anos finais, os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Inglesa.

nossa inquietação docente em ações, o que é caracterizado pela autora como a queixa-reclamo.

Continuamos acompanhando os resultados e buscando estratégias para superar essas fragilidades, no entanto, até aquele momento, sem um aprofundamento teórico sobre as inferências, o que nos foi proporcionado, em 2022, quando tivemos a oportunidade de ingressar no PROFLETRAS. A partir daí, demos início ao desenvolvimento de nossa pesquisa em torno do estudo das inferências e de possibilidades de um trabalho voltado para o desenvolvimento desta competência leitora.

Como afirmamos anteriormente, os índices de acertos das questões com determinados descritores da Prova Paraná nos indicavam um aspecto no qual os alunos apresentavam dificuldades, especificamente os descritores D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e D04 – Inferir uma informação implícita no texto.

Sobre a organização dos descritores de cada componente curricular, a cada edição da Prova Paraná são indicados alguns específicos de sua matriz de referência. Esses descritores descrevem habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Cada um deles compreende uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais envolvidas, traduzindo certas competências e habilidades. Nas avaliações, eles são utilizados para orientar a elaboração das questões, que, no caso do SAEB, são chamadas de itens. Com base nos resultados é possível analisar quais habilidades ainda não foram desenvolvidas de forma efetiva pelos estudantes.

No que diz respeito aos descritores relacionados às inferências identificados como sendo um dos pontos de atenção na Prova Paraná por nossos estudantes, Bertin e Costa-Hübes afirmam que

> O descritor D3 avalia a habilidade de relacionar o significado de uma palavra em contextos diferentes. É necessário que o aluno desenvolva esse conhecimento para compreender o texto e que uma mesma palavra pode ser utilizada em diversos contextos. Por meio do descritor D4 são avaliadas as habilidades e capacidades desenvolvidas pelo aluno de encontrar informações que não estão claras no texto, ou seja, implícitas. Para tanto, o aluno se utiliza dos conhecimentos além do texto, relacionando-o ao contexto e aos conhecimentos prévios (Bertin; Costa Hubes, 2017, p. 212).

Embora questões envolvendo os descritores relacionados às inferências não estejam presentes em cada uma das edições da Prova Paraná que acontecem durante o ano letivo, a exemplo da primeira edição de 2024, na qual não havia nenhuma questão na prova do 7º ano envolvendo o D03 e o D04, observando os resultados de nossa escola de atuação desde 2021, identificamos que as dificuldades envolvendo os descritores citados são uma realidade desde o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

Ainda no que diz respeito aos descritores que servem de referência para a Prova Paraná, a cada aplicação são considerados alguns específicos divulgados para a rede com antecedência[18]. A prática discursiva avaliada na referida avaliação é a leitura. Apresentamos no Quadro 1 os descritores que foram avaliados na primeira edição da respectiva avaliação em 2024, divulgados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado Paraná. Nele é possível perceber que nessa edição a prova não trouxe questões envolvendo os descritores D03 e D04 que tratam das inferências para as turmas de 7º ano.

Quadro 1 - Descritores avaliados na 1ª Edição da Prova Paraná 2024

DESCRITOR	TURMAS
D01 - Localizar informações explícitas em um texto.	EF: 6º e 7º anos
D02 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	EM: 2ª série
D03 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	EF: 6º, 8º e 9º anos EM: 1ª, 2ª e 3ª séries
D04 - Inferir uma informação implícita em um texto.	EF: 6º, 8º e 9º anos
D05 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	EF: 6º, 7º 8º e 9º anos EM: 1ª e 2º séries
D06 - Identificar o tema de um texto.	EF: 6º, 7º 8º e 9º anos EM: 1ª e 3ª séries
D07 - Identificar a tese de um texto.	EM: 1ª e 3ª séries
D08 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	EF: 9º ano EM: 1ª série
D09 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	EF: 7º e 9º anos EM: 2ª e 3ª séries
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	EF: 6º e 8º anos EM: 1ª, 2º e 3ª séries
D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	EM:1ª série
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	EF: 6º, 7º, 8º e 9º anos EM: 1ª e 3ª séries
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o	EM: 3ª série

[18] Os conteúdos e descritores da 1ª Edição da Prova Paraná de 2024 podem ser acessados em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao1_2024>. Acesso em: 14 jul. 2024.

interlocutor de um texto.	
D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	EF: 6º e 8º anos EM: 2ª série
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	EM: 1ª e 2ª séries
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	EF: 7º ano EM: 2ª série
D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	EF: 6º, 7º, 8º e 9º anos EM: 1ª e 3ª séries
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	EF: 6º, 7º, 8º e 9º anos EM: 2ª e 3ª séries
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	EF: 8º e 9º anos
D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	EF: 7º e 9º anos EM: 2ª e 3ª séries

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Outro aspecto que corrobora para essa análise diz respeito a nossa experiência como professora formadora do “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, no componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em 2023, um dos temas dos encontros foi a interpretação de resultados do SAEB e Prova Paraná Mais. Esta segunda, avalia de maneira censitária, estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Trata-se de uma avaliação em larga escala, que conta com as mesmas matrizes de referência[19] do SAEB, além de possuir os mesmos parâmetros desta avaliação externa nacional.

Foram trazidos para análise no grupo de estudos, os dados referentes aos descritores com baixo índice de acertos na Prova Paraná Mais, na edição de 2022, dentre eles, tanto no 9º ano quanto na 3ª série do Ensino Médio, o descritor D04 figurou com índice de acerto médio-baixo. Os dados não estão disponíveis em domínio-público, porém foram apresentados para análise e discussão no grupo de estudos, com o objetivo de buscar estratégias para a superação dessas defasagens.

Destacamos que, o caminho para esta superação, não deve passar por um trabalho somente nos anos específicos em que as avaliações são aplicadas e que são identificados os baixos índices, mas como um todo no percurso escolar do estudante.

[19] A matriz de referência pode ser consultada em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Diante disso, ressaltamos a importância do trabalho com as inferências também no sétimo ano, foco do presente trabalho.

A aplicação da Prova Paraná a toda rede de ensino trimestralmente e a Prova Paraná Mais (nos moldes do SAEB), para o 5º e 9º ano, assim como a 3ª série do Ensino Médio, além de trazer essa discussão para o grupo de estudos citado, revela a preocupação com os resultados nas avaliações externas e a busca por uma forma de superar as fragilidades apresentadas.[20]

Ao trazermos ainda para a análise os resultados dos estudantes brasileiros no PISA no qual apenas 50% dos participantes atingiram o nível 2 ou maior de proficiência em leitura (ou seja, metade deles não possui o nível básico), e no PIRLS, em que o mesmo cenário se confirma (a média de pontuação dos avaliados ficou no Nível Baixo da escala pedagógica de proficiência), destacamos a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas para um trabalho com foco na leitura, visto que esse problema perpassa diferentes etapas da vida escolar dos estudantes brasileiros, como observado. Esse processo passa, indubitavelmente, pelo estudo das inferências, habilidade leitora que torna o leitor capaz de recuperar informações, palavras, frases e estabeleça relações, as quais permitem que ele compreenda o texto como um todo, elementos essenciais para que o leitor se torne, de fato, proficiente.

Considerando os aspectos sobre a linguagem e leitura e as inferências apresentadas neste capítulo, a unidade didática irá abordar dez textos diferentes e em cada um deles será dada ênfase nas questões de leitura considerando as inferências como uma parte deste percurso de leitura.

Assim, compreendendo a inferência como um elemento importante de leitura e construção de sentidos, conforme afirma Marchuschi (2011), é que a Prova Paraná e as demais avaliações citadas, revelam o quanto é relevante o trabalho com foco nas inferências com alunos do 7º ano. A partir dessa abordagem teórica apresentada, no próximo capítulo abordaremos os aspectos metodológicos para o trabalho com as inferências.

[20] Vale destacar que a legislação atual do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação - Fundeb, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, traz condicionalidades para o recebimento de recursos da União e dentre elas, o Valor Anual Aluno Regular - VAAR, no qual um dos critérios condicionantes está a melhoria de gestão e o alcance evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica. Este é um fator que, certamente, relaciona-se a esta preocupação em relação aos resultados nas avaliações externas pelas redes de ensino.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados para a elaboração da proposição pedagógica que se basearam nos pressupostos da Linguística Aplicada, numa abordagem qualitativa, utilizando como método de investigação a pesquisa do tipo etnográfica e da pesquisa-ação adaptada para uma proposta de intervenção. Nossa pesquisa parte de uma análise empírica dos dados de nossas experiências, produzindo uma unidade didática inspirada em algumas etapas da pesquisa ação, mas que, pela dinâmica do programa, possíveis no contexto da turma 8 do PROFLETRAS, será apenas de caráter propositivo, porém entendemos que seria muito interessante e relevante ocorrer a aplicação da proposta. Ainda que neste momento a proposta não será aplicada, apresenta os textos e atividades possíveis de serem aplicados com alunos do 7º ano.

A perspectiva teórico-metodológica utilizada para esta pesquisa teve como embasamento os pressupostos da Linguística Aplicada (doravante LA) vinculada ao ensino, visto que esta ciência estuda a linguagem como prática social, “seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto, onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 1). Ela se preocupa em mostrar como podemos utilizar a língua como elemento de transformação social.

De caráter transdisciplinar, sendo capaz de atuar em diferentes áreas de estudo, atualmente, de acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009), a LA se apresenta como uma área muito produtiva em virtude do surgimento de vários novos campos investigativos transdisciplinares, novas formas de pesquisa e uma nova forma de se ver o que é ciência.

Travaglia (2004), ao tratar sobre qual seria a grande contribuição da Linguística moderna ao professor, afirma que, de forma genérica, seria a de trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre a constituição da língua e seu funcionamento enquanto instrumento de comunicação.

Concordamos com o autor, visto que aponta inclusive que a língua é constituída de duas dimensões, a social e a histórica, fruto de um determinado tempo e espaço (contexto).

O autor afirma que o professor, tendo domínio desse conhecimento, torna-se muito mais preparado para decidir quanto à pertinência do que trabalhar com seus

alunos, bem como, quanto à estruturação de atividades que propiciem a eles um maior domínio da língua, além de aumentar e melhorar sua competência comunicativa.

Dessa forma, esta dissertação, na qual apresentamos uma unidade didática para o trabalho com as inferências, enquadra-se nos estudos de LA por se preocupar com esta questão social, problemática presente em nossa realidade e para a qual buscamos trazer contribuições a partir da pesquisa acadêmica.

A pesquisa que apresentamos sobre inferências, na perspectiva teórica e metodológica da LA, favorece a utilização do tipo de pesquisa qualitativa, tendo em vista partir de um problema identificado no ambiente escolar de nossa atuação docente, pois "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Além disso, neste tipo de pesquisa, "o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado" (André, 2009, p. 28).

A pesquisa qualitativa, por depender da observação do pesquisador, assume caráter subjetivo, pois não há mensuração de dados quantitativos. Conforme Flick (2009, p. 25),

> Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. [...] A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Em virtude disso, sua perspectiva é interpretativista, na qual o pesquisador precisa interpretar os dados observados, levando em consideração que "a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). No que diz respeito à finalidade, trata-se de pesquisa aplicada, pois pretende produzir conhecimento que possa ser aplicado buscando solucionar problemas.

Assim, no trabalho sobre as inferências que desenvolvemos, a pesquisa qualitativa colaborou para o alcance dos objetivos propostos, possibilitando a reflexão e análise, culminando com a produção da unidade didática com vistas a contribuir com o desenvolvimento desta habilidade leitora.

Os métodos de investigação que utilizamos objetivando contribuir para a superação das dificuldades encontradas em nosso contexto foram: a) pesquisa do tipo etnográfica; e b) pesquisa-ação.

A pesquisa do tipo etnográfica é aquela em que o pesquisador se insere no contexto do estudo. No ambiente educacional, o professor inserido na sala de aula, atua observando, analisando e aplicando junto a seus alunos as proposições advindas de sua investigação. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 38),

> Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, [...] devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

Assim, a pesquisa do tipo-etnográfica é um método de investigação pertinente para este estudo ao permitir o contato direto entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, uma vez que isso permitiu a observação no ambiente escolar de como eles, em sua maioria, não possuem desenvolvida a habilidade de realização de inferências em atividades de leitura. Em nosso papel de professora pesquisadora, trouxemos para este estudo dados coletados na prática de sala de aula, no cotidiano do trabalho com alunos do 6º e 7º anos.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que busca intervir na realidade na qual o pesquisador está inserido, vindo ao encontro do que almejamos com este estudo. Segundo Engel (2000, p. 182), “é, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”.

Este tipo de pesquisa parte de um problema diagnosticado pelo pesquisador em seu contexto que o intriga, o “incomoda”, e para o qual deseja buscar possibilidades de superação. De acordo segundo Chizzotti (2014, p. 79) é

> [...] um meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora.

Conforme Engel (2000), com este tipo de pesquisa a intervenção já ocorre no decorrer do próprio processo através de suas fases que englobam a definição de um problema, a pesquisa preliminar, o levantamento de uma hipótese, o desenvolvimento e implementação de um plano de ação, a coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação, a avaliação do plano de intervenção e a comunicação dos

resultados. Dentre as fases da pesquisa-ação propostas pelo autor, não iremos aplicar neste estudo as que se seguem a partir da implementação do plano de ação, visto que nosso trabalho como já mencionado, é de caráter propositivo.

Este método investigativo veio ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa visto que, partimos de um problema local identificado em nosso cotidiano escolar, com o qual trabalhamos buscando a superação das fragilidades encontradas. Conforme Engel (2000, p. 189), “a pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam”.

Em razão de possuir como principal objetivo a apresentação de um produto, neste caso, um material pedagógico, a presente pesquisa é de caráter propositivo, que, de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”.

Engel (2000) apresenta as fases ou etapas da pesquisa-ação. A primeira delas, a definição de um problema (que envolve algo que intriga o pesquisador) faz parte desta pesquisa pois ela parte de uma inquietude em relação a algo que precisa ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem.

Outra etapa, a da pesquisa preliminar, também é cumprida na realização da revisão bibliográfica, observação em sala de aula (neste caso além da sala de aula nos resultados das avaliações externas) e no levantamento de necessidades.

As fases da hipótese e do desenvolvimento de um plano de ação também serão cumpridas, sendo a última a elaboração da unidade didática.

A fase da implementação do plano de ação, da coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, da avaliação do plano de intervenção e da comunicação dos resultados nesta pesquisa não serão cumpridas devido ao seu caráter propositivo.

Solé (1998, p. 43), defende que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler”. Dessa forma, para a elaboração da unidade didática, realizamos a seleção de dez textos de vários gêneros discursivos a partir de um tema atual, relevante e de interesse para alunos de 7º ano, a Inteligência Artificial, pois concordamos com a autora e acreditamos que a temática selecionada promove a motivação para a leitura. Os gêneros discursivos selecionados para a unidade didática estão contemplados para o trabalho com o respectivo ano escolar no Currículo da Rede Estadual Paranaense -

CREP, do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e no caso do gênero sinopse, no Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino[21]. Conforme esses documentos, pertencem aos campos de atuação social artístico-literário e jornalístico/midiático e em sua maioria estão indicados para o trabalho com o 7º ano no primeiro trimestre letivo (apenas o gênero discursivo poema está indicado para o segundo trimestre). Com base nesses textos desenvolvemos a proposta metodológica apresentada no último capítulo.

No que diz respeito ao contexto e sujeitos da pesquisa, ela foi desenvolvida a partir de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de um colégio estadual localizado em um bairro de Marechal Cândido Rondon, município do Oeste do Paraná que atende a 669 alunos matriculados, distribuídos em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais, do Ensino Médio e Profissionalizante. A referida turma é composta por 31 alunos com idades entre 12 e 14 anos e caracteriza os sujeitos da pesquisa, que foram assim definidos pela dificuldade apresentada por grande parte dos estudantes em relação aos descritores os quais envolvem a habilidade leitora de realização de inferências, explicitada pelos resultados da avaliação externa Prova Paraná realizada no decorrer do ano de 2023, bem como em atividades de leitura que exigiam esta competência, propostas nas aulas de Língua Portuguesa. Vale destacar que atuamos como docentes de Língua Portuguesa nesta turma desde 2023, quando cursavam o 6º ano e, desde então, acompanhamos os seus resultados e desempenho nas avaliações externas, assim como o seu desenvolvimento nas demais atividades propostas a partir de nosso componente curricular.

Acrescentamos ainda, o fato de fazermos parte do quadro permanente de docentes do colégio de implementação desta pesquisa desde o ano de 2015, o que nos permitiu, ao longo dos anos, identificar esta dificuldade relacionada às inferências apresentada por grande parte dos estudantes sem serem percebidos consideráveis avanços.

Buscando contribuir para a superação desta dificuldade é que propomos nesta pesquisa uma unidade didática com foco nas inferências. Realizou-se pesquisa

[21] O currículo priorizado “foi construído a partir de uma seleção cuidadosa das habilidades prioritárias da BNCC, visando fomentar o trabalho em sala de aula por meio das práticas de leitura, oralidade e análise linguística/semiótica de textos variados, a fim de minimizar os prejuízos da aprendizagem no cenário adverso da pandemia e/ou em ações de nivelamento escolar” (Paraná, 2021). Assim como o CREP, o documento também é utilizado pela rede para construção dos planos de trabalho docentes.

bibliográfica (revisão de literatura), que serviu de fundamentação para a elaboração do material pedagógico da unidade didática.

Em relação às técnicas e procedimentos de geração de dados, a pesquisa propõe um produto que se trata de uma unidade didática para o trabalho com as inferências.

A unidade didática, compreende dez textos principais (como já informado anteriormente), além de textos complementares, de circulação social, literários e não literários.

A noção de texto na qual nos baseamos é a partir da perspectiva dos gêneros discursivos que Bakhtin (1992, p. 279) chama de tipos relativamente estáveis de enunciados, pois

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros discursivos procedem de formas padrão que possuem suas características baseadas em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, porém relativamente estáveis, pois também são influenciados por aspectos socio-históricos.

Os textos selecionados, além de pertencerem a gêneros discursivos indicados para o trabalho com o 7º ano, foram selecionados tomando por base a ligação com a intencionalidade da proposta, de trazer diferentes perspectivas em torno da temática inteligência artificial, sob um enfoque problematizador, considerando os aspectos favoráveis e desfavoráveis, promovendo a reflexão do estudante. No Quadro 2 trazemos a organização dos textos principais de acordo com a sua apresentação em sequência na unidade didática, os gêneros discursivos aos quais pertencem e a informação quanto a sua autoria.

Quadro 2 - Textos principais da Unidade Didática

Gênero Discursivo	Título	Autor
Reportagem	O que era ficção nos Jetsons virou realidade	Filipe Peixoto
Notícia	Alok exibe cão-robô como membro da família; conheça o novo produto	Flávio Ismerim
Sinopse	Sinopse do Filme Ron Bugado	Não informado
Conto	Inteligência Artificial - o inferno é aqui	Herica Freitas Silva
Artigo de opinião	A Inteligência Artificial vai desempregar muita gente	Orlando Santos
Charge	ChatGPT bate recorde como plataforma com crescimento mais rápido da história	Cazo
Poema	Inteligência Artificial	Rodolfo Pamplona Filho
Charge	Charge do Duke: a inteligência artificial vai substituir humanos?	Duke
Reportagem	IA: entenda como ela pode ser usada em benefício da saúde	Bethânia Nunes
Reportagem	Precisamos da Inteligência Artificial para sobreviver como espécie	Isabel Rubio

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Para introduzir o tema da unidade didática selecionamos uma reportagem que compara a realidade apresentada na série de desenhos animados “Os Jetsons” de 1963, de William Hanna e Joseph Barbera (que trata da vida no futuro de uma família no ano de 2062), e o que atualmente já existe em termos de automação/evolução tecnológica. Antes de apresentar o texto em si, são trazidos elementos de contextualização e uma roda de conversa[22], com imagens e propondo inclusive que os alunos assistam um trecho do filme e do vídeo de abertura da série “Os Jetsons” para conhecerem o desenho animado, oferecendo, também, um caráter lúdico a esta introdução à temática.

A contextualização e a roda de conversa são trazidas no decorrer da unidade didática em diferentes momentos, sempre com o objetivo de levantar conhecimentos prévios dos alunos e introduzir os textos que serão trabalhados na sequência.

[22] De acordo com Lima e Moura (2014, p. 28), “as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo”.

O segundo texto que traz uma notícia a respeito de cães-robôs, foi selecionado com base na curiosidade apresentada pelos estudantes em sala de aula. Em uma conversa em torno da temática inteligência artificial, alguns relataram ter interesse em saber se já existia esse tipo de tecnologia. Dessa forma, trazemos duas notícias sob diferentes perspectivas a respeito do assunto na sequência proposta, o texto principal e um complementar.

A sinopse do filme apresenta para discussão a questão das relações interpessoais, algo muito pertinente para a reflexão com os estudantes adolescentes, fase em que, muitas vezes, há problemas com a aceitação pessoal e do grupo, assim como, chama a atenção para a relação humano x máquina.

No conto, a narrativa ficcional apresenta uma linguagem bastante envolvente e muito própria para alunos do 7º ano, além de dialogar, sob um outro viés, com a reportagem sobre os cães-robôs e a amizade entre humanos e IA.

O artigo de opinião, as charges e o poema abordam a IA sob uma perspectiva de reflexão a respeito dos riscos que pode trazer a sociedade.

Por fim, são apresentadas duas reportagens que encerram a sequência. A primeira trata dos avanços em termos de saúde que a IA trouxe para a medicina e a última sobre o quanto ela é necessária, porém apontando a necessidades dos limites éticos quanto a sua utilização. Nesta, propomos, ao final, a realização de um debate[23] a partir das leituras realizadas no decorrer da unidade didática.

Pensada para uma aplicação em uma sequência de aproximadamente trinta aulas, na unidade didática, além dos textos (principais e complementares), foram elaborados exercícios sobre cada texto, apropriados à faixa etária e ao nível de leitura de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para os quais se propõe. São apresentados também, quadros denominados “sobre o autor”, nos quais trazemos informações sobre os autores e em alguns casos inserimos quadros com sugestões adicionais, que poderão ser utilizados para o enriquecimento da prática, caso o professor considere pertinente.

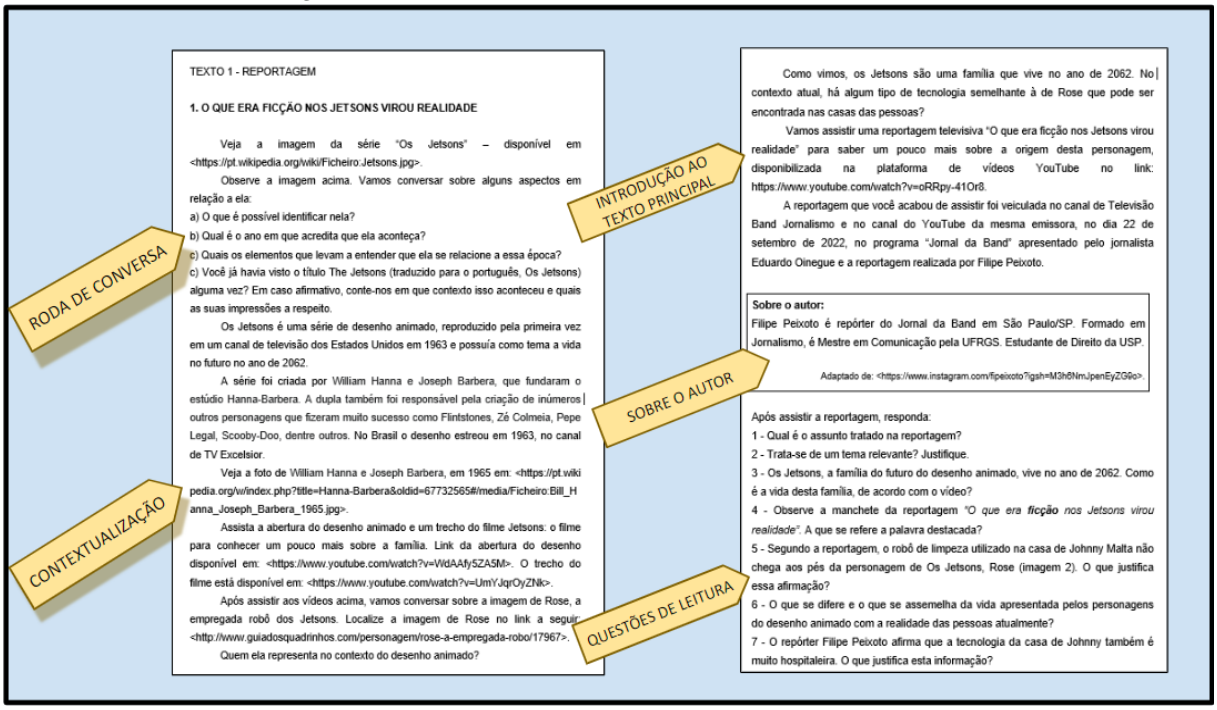
Nos quadros a seguir trazemos recortes da unidade didática para exemplificar os elementos que a compõem, indicando as seções anteriormente descritas.

[23] Segundo Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p. 248-249), “o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).”

Ressaltamos que estes elementos se fazem presentes na maioria dos textos propostos.

O Quadro 3 indica a roda de conversa, a contextualização, a introdução ao texto principal, o quadro sobre o autor e as questões de leitura.

Quadro 3 - Elementos da Unidade Didática – Parte 1

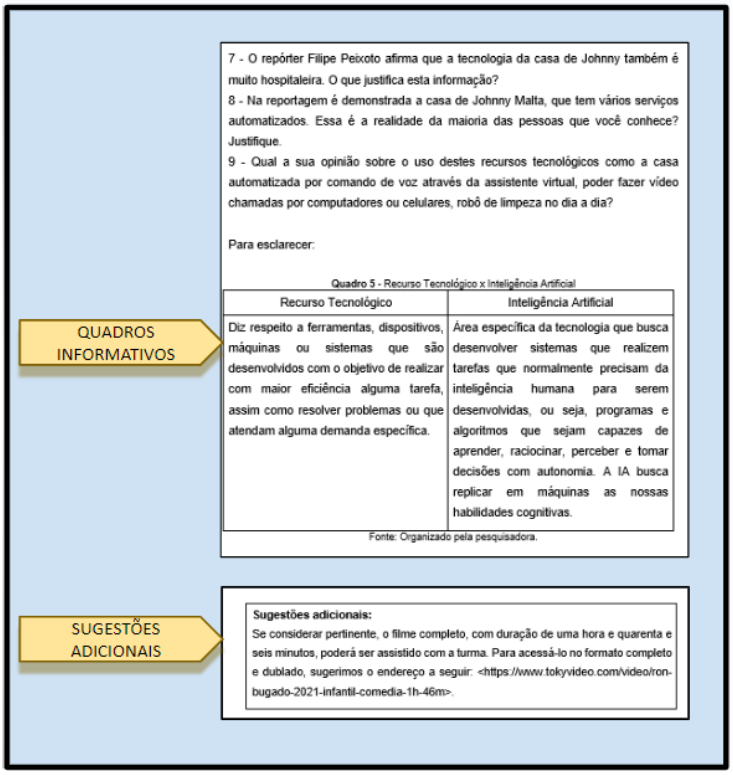


Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Em relação às questões sugeridas na unidade didática, destacamos que o professor possui autonomia quanto a sua organização e registro, podendo serem feitas pelos alunos no caderno ou em outro meio/recurso digital ou analógico que considerar mais efetivo diante de sua realidade, assim como, em alguns casos, na oralidade.

No Quadro 4 indicamos a presença dos quadros informativos e as sugestões adicionais que são trazidas no decorrer da proposta como forma de esclarecer alguns pontos que podem gerar dúvidas aos estudantes, assim como, trazer sugestões extras que poderão enriquecer ainda mais o trabalho realizado, a critério do docente.

Quadro 4 - Elementos da Unidade Didática – Parte 2



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

No capítulo, seguinte apresentaremos a proposta da unidade didática para o trabalho com as inferências.

3 UNIDADE DIDÁTICA “A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM FOCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”

Caro(a) Professor(a),

Esta unidade didática foi elaborada para utilização em aulas de Língua Portuguesa com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e faz parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Com ela objetivamos contribuir com o ensino de leitura em sala de aula, especialmente no que diz respeito às inferências.

Para sua elaboração, tomamos por base a concepção interacionista de linguagem de Bakhtin (2006 [1929]), a leitura com o objetivo de estudo do texto, conforme apresentado por Geraldi (2012) e seguimos um percurso de leitura que envolve a decodificação, compreensão, interpretação e retenção proposto por Menegassi (2010). Com isso, o trabalho com as inferências não é percebido de forma isolada, mas relacionado com os sentidos, que vão sendo construídos na interação com o texto.

Intitulada “Inteligência Artificial em foco: desafios e possibilidades”, tema de considerada relevância social, assim como de interesse dos estudantes da faixa etária para a qual se destina, a proposta apresenta uma coletânea de textos de diversos gêneros discursivos indicados para o 7º ano do Ensino Fundamental de acordo com o Currículo da Rede Estadual Paranaense e o Currículo Priorizado, em sua maioria, previstos para o trabalho com a turma durante o primeiro trimestre (excetuando-se apenas o gênero poema indicado nos demais trimestres).

O objetivo de cada um dos textos e suas respectivas sequências é trabalhar a leitura, especificamente a inferência, partindo das etapas de leitura de Menegassi (2010), com exercícios que seguem o percurso proposto pelo autor, e que, em cada uma deles, podem contemplar questões que envolvem as inferências, tanto de maneira implícita quando explícita, contribuindo também para o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos descritores de Língua Portuguesa D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e D04 – Inferir uma informação implícita no texto (que figuram entre os que os estudantes apresentam baixos índices de acertos na Prova Paraná).

A proposta apresenta atividades relacionadas à temática da Inteligência Artificial, elaboradas sobre aspectos como avanços tecnológicos, possibilidades sobre

o uso da IA e os aspectos favoráveis e desfavoráveis quanto ao uso dessa tecnologia, com o objetivo de desenvolver e proficiência leitora dos estudantes, com ênfase na leitura de inferências e aprofundamento do estudo dos temas citados sob um viés problematizador.

Alguns dos textos são acompanhados de textos secundários como meio de subsidiarem as propostas apresentadas. Optamos por utilizar textos de gêneros discursivos diversificados, literários e não literários, com o objetivo de proporcionar aos alunos, por meio da leitura, o contato com uma multiplicidade de vozes e textos em torno da mesma temática. Além disso, propiciar a ampliação do conhecimento por meio das atividades propostas, fornecendo subsídios para o desenvolvimento do leitor proficiente, favorecendo a argumentatividade na defesa de seus pontos de vista.

Na proposta, são apresentados dez textos principais, pertencentes aos campos de atuação jornalístico/midiático e artístico-literário, dos gêneros discursivos reportagem, notícia, sinopse, conto, charge, artigo de opinião e poema, descritos no Quadro 5.

Quadro 5 - Textos principais da Unidade Didática

Gênero Discursivo	Título	Autor
Reportagem	O que era ficção nos Jetsons virou realidade	Filipe Peixoto
Notícia	Alok exibe cão-robô como membro da família; conheça o novo produto	Flávio Ismerim
Sinopse	Sinopse do Filme Ron Bugado	Não informado
Conto	Inteligência Artificial - o inferno é aqui	Herica Freitas Silva
Artigo de opinião	A Inteligência Artificial vai desempregar muita gente	Orlando Santos
Charge	ChatGPT bate recorde como plataforma com crescimento mais rápido da história	Cazo
Poema	Inteligência Artificial	Rodolfo Pamplona Filho
Charge	Charge do Duke: a inteligência artificial vai substituir humanos?	Duke
Reportagem	IA: entenda como ela pode ser usada em benefício da saúde	Bethânia Nunes
Reportagem	Precisamos da Inteligência Artificial para sobreviver como espécie	Isabel Rubio

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Os textos são acompanhados de questões de leitura propostas para estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas aliadas à temática dos textos, favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, a capacidade interpretativa e o posicionamento crítico perante os temas abordados, de grande relevância para a sociedade, principalmente quando se tem as inferências a serviço disso tudo.

Constam junto a maior parte dos textos, elementos de contextualização e quadros denominados “sobre o(a) autor(a)” nos quais se apresentam informações sobre a sua autoria. Em alguns momentos também há uma proposta de roda de conversa, com questões motivadoras para introduzir o que será discutido no texto e/ou levantamento do conhecimento prévio dos estudantes.

Os quadros informativos trazem esclarecimentos que contribuem para a melhor compreensão das sequências propostas. Os que apresentam as sugestões adicionais, que constam ao final de algumas das sequências, referem-se a elementos além do proposto e que poderão enriquecer o trabalho realizado em sala de aula.

A unidade didática proposta foi elaborada para aplicação em trinta aulas aproximadamente. Acreditamos que seja possível trabalhá-la na íntegra no período de um trimestre.

No que diz respeito às questões relativas à produção de texto e da própria avaliação, destacamos que deverão ser conduzidas oportunamente pelo professor, de acordo com o seu roteiro de trabalho. Neste momento, nosso objetivo é apresentar questões específicas de leitura a partir do tema escolhido.

Destinada aos professores do Componente Curricular de Língua Portuguesa, a unidade possui uma sequência de textos e atividades organizadas e formatadas para os alunos. A forma de registro pelos estudantes deverá ser definida pelo professor, que poderá optar quanto à realização de algumas questões de forma oral, podendo ser também feitas no caderno ou utilizando algum outro recurso ou ferramenta tecnológica, conforme considerar mais adequada à sua realidade.

Pretendemos, com esta unidade didática, contribuir com o desenvolvimento do leitor proficiente, especialmente no que diz respeito à leitura inferencial nos anos finais do Ensino Fundamental e a colocamos à disposição para replicação ou adaptação de acordo com as diferentes necessidades apresentadas pelos educadores, com base nas características de cada turma.

Boa leitura e bom trabalho!

TEXTO 1 - REPORTAGEM

O QUE ERA FICÇÃO NOS JETSONS VIROU REALIDADE

Veja a imagem da série “Os Jetsons” – disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jetsons.jpg>.

Observe a imagem acima. Vamos conversar sobre alguns aspectos em relação a ela:

a) O que é possível identificar nela?

b) Qual é o ano em que você acredita que ela aconteça?

c) Quais os elementos que levam a entender que ela se relacione a essa época?

c) Você já havia visto o título The Jetsons (traduzido para o português, Os Jetsons) alguma vez? Em caso afirmativo, conte-nos em que contexto isso aconteceu e quais as suas impressões a respeito.

Os Jetsons é uma série de desenho animado, reproduzido pela primeira vez em um canal de televisão dos Estados Unidos em 1963 e possuía como tema a vida no futuro no ano de 2062.

A série foi criada por William Hanna e Joseph Barbera, que fundaram o estúdio Hanna-Barbera. A dupla também foi responsável pela criação de inúmeros outros personagens que fizeram muito sucesso como Flintstones, Zé Colmeia, Pepe Legal, Scooby-Doo, dentre outros. No Brasil, o desenho estreou em 1963, no canal de TV Excelsior.

Veja a foto de William Hanna e Joseph Barbera, em 1965 em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hanna-Barbera&oldid=67732565#/media/Ficheiro:Bill_Hanna_Joseph_Barbera_1965.jpg>.

Assista a abertura do desenho animado e um trecho do filme Jetsons: o filme para conhecer um pouco mais sobre a família. Link da abertura do desenho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdAAfy5ZA5M>. O trecho do filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmYJqrOyZNk>.

Após assistir aos vídeos, vamos conversar sobre a imagem de Rose, a empregada robô dos Jetsons. Localize a imagem de Rose no link a seguir: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/rose-a-empregada-robo/17967>.

Quem ela representa no contexto do desenho animado?

Como vimos, Os Jetsons são uma família que vive no ano de 2062. No contexto atual, há algum tipo de tecnologia semelhante à de Rose que pode ser encontrada nas casas das pessoas?

Vamos assistir uma reportagem televisiva “O que era ficção nos Jetsons virou realidade” para saber um pouco mais sobre a origem desta personagem, disponibilizada na plataforma de vídeos YouTube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oRRpy-41Or8>.

A reportagem que você acabou de assistir foi veiculada no canal de Televisão Band Jornalismo e no canal do YouTube da mesma emissora, no dia 22 de setembro de 2022, no programa “Jornal da Band” apresentado pelo jornalista Eduardo Oinegue e a reportagem realizada por Filipe Peixoto.

Sobre o autor:

Filipe Peixoto é repórter do Jornal da Band em São Paulo/SP. Formado em Jornalismo, é Mestre em Comunicação pela UFRGS. Estudante de Direito da USP.

Adaptado de: <https://www.instagram.com/fipeixoto?igsh=M3h6NmJpenEyZG9o>.

Após assistir a reportagem, responda:

1 - Qual é o assunto tratado na reportagem?

2 - Trata-se de um tema relevante? Justifique.

3 - Os Jetsons, a família do futuro do desenho animado, vive no ano de 2062. Como é a vida desta família, de acordo com o vídeo?

4 - Observe a manchete da reportagem *“O que era **ficção** nos Jetsons virou realidade”.* A que se refere a palavra destacada?

5 - Segundo a reportagem, o robô de limpeza utilizado na casa de Johnny Malta não chega aos pés da personagem de Os Jetsons, Rose (imagem 2). O que justifica essa afirmação?

6 - O que se difere e o que se assemelha da vida apresentada pelos personagens do desenho animado com a realidade das pessoas atualmente?

7 - O repórter Filipe Peixoto afirma que a tecnologia da casa de Johnny também é muito hospitaleira. O que justifica esta informação?

8 - Na reportagem é demonstrada a casa de Johnny Malta, que tem vários serviços automatizados. Essa é a realidade da maioria das pessoas que você conhece? Justifique.
9 - Qual a sua opinião sobre o uso destes recursos tecnológicos como a casa automatizada por comando de voz através da assistente virtual, poder fazer vídeo chamadas por computadores ou celulares, robô de limpeza no dia a dia?

Para esclarecer:

Quadro 6 - Recurso Tecnológico x Inteligência Artificial

Recurso Tecnológico	Inteligência Artificial
Diz respeito a ferramentas, dispositivos, máquinas ou sistemas que são desenvolvidos com o objetivo de realizar com maior eficiência alguma tarefa, assim como resolver problemas ou que atendam a alguma demanda específica.	Área específica da tecnologia que busca desenvolver sistemas que realizem tarefas que normalmente precisam da inteligência humana para serem desenvolvidas, ou seja, programas e algoritmos que sejam capazes de aprender, raciocinar, perceber e tomar decisões com autonomia. A IA busca replicar em máquinas as nossas habilidades cognitivas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

10 - A partir da leitura das informações do quadro acima, podemos dizer que Rose é um robô que possui recursos de IA? Justifique.
11 - A partir da diferenciação apresentada no quadro, quais recursos de IA são utilizados em sua casa?

Observe o Quadro 7, ele diz respeito ao preço médio (junho de 2024) de alguns equipamentos de automação residencial:

Quadro 7 – Preço médio (junho de 2024) de alguns equipamentos de automação residencial

Equipamento	Valor
Cafeteira ‑ Compatível com Wi-Fi com Alexa, Google Assistant, iOS, Android	R$ 335,00
Robô Aspirador de Pó compatível Amazon Alexa Google Assistente, Wifi, Comando de Voz, Automático, Inteligente, Varre e Passa Pano, com Controle Remoto e Base de Auto Recarga Bivolt	R$ 1.400,00
Echo Show 10: Smart Display HD de 10,1" com movimento e Alexa - cor Preta	R$ 1,800,00
SMART TV HDR Inteligência Artificial LG ThinQ Amazon Alexa built-in e works with Google Assistente built-in Apple Airplay & HomeKit Painel de Controle Modo Hotel	R$ 1.450,00

Fonte: Site Amazon[24].

12 - Com base nas informações acima, qual a sua opinião sobre o acesso da população em geral aos equipamentos com tecnologia de automação e/ou IA?

[24] Disponível em: <www.amazon.com.br>. Acesso em: 08 jun. 2024.

TEXTO 2 - NOTÍCIA

ALOK EXIBE CÃO-ROBÔ COMO MEMBRO DA FAMÍLIA; CONHEÇA O PRODUTO

Novo pet do DJ custa, pelo menos, R$ 8.000,00 e deve ser usado em seus shows

Veja a notícia completa em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/alok-exibe-cao-robo-como-membro-da-familia-conheca-o-produto>.

A notícia que você acabou de ler foi publicada no site do canal de televisão CNN Brasil, na coluna “POP”, em 27 de fevereiro de 2024, escrita por Flávio Ismerim.

Sobre o autor:

Flavio Ismerim é repórter, redator, jornalista e escritor, formado pela Universidade de São Paulo. Faz parte da equipe de redatores do canal CNN Brasil.

Adaptado de: <https://br.linkedin.com/in/flavio-ismerim>.

1 - O texto lido é uma notícia. Qual é a informação apresentada no texto?

2 - O lide é um elemento da notícia que geralmente se encontra no primeiro parágrafo do texto e apresenta um resumo das principais informações que serão apresentadas. Ele responde às perguntas: O que/quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Localize estas informações no texto e registre-as no quadro a seguir.

O que/quem?	Quando?	Onde?	Como?	Por quê?

3 - A palavra *pet* utilizada na linha fina da notícia tem origem na língua inglesa, porém sua utilização já se popularizou no Brasil. Qual o sentido dessa palavra? No texto, a quem ela se refere?

4 - Observe a linha fina da notícia:

“***Novo pet*** *do DJ custa, pelo menos, R$ 8.000 e deve ser usado em seus shows”*

A expressão em destaque indica que:

A) O cão-robô foi adquirido novo.

B) A família já possui outro pet e o cão-robô é um novo adquirido por eles.

C) O cão-robô é mais caro que outros pets.

D) Alok usará o pet em seus shows.

5 - Em sua publicação nas redes sociais, Alok utilizou a legenda “Agora somos 6”. A quem ele estava se referindo?

6 - No texto há diferentes palavras utilizadas para se referir ao cão robô. Identifique-as circulando no texto e transcreva-as abaixo.

7 - Alok apresenta o cão-robô como “membro da família”. A quem estamos normalmente nos referindo quando utilizamos a expressão “membro da família”?

8 - Além de ser utilizado como pet ou nos shows do artista, que outros usos do cão-robô são citados no texto?

9 - Em duplas, conversem sobre a notícia lida e registrem vantagens e desvantagens de se ter um cão-robô.

10 - Releia o trecho abaixo:

“O pet do DJ é um quadrúpede robô que **ganha vida** graças à inteligência artificial (IA) capaz de explorar terrenos com um ponto cego minúsculo e compreender o ambiente com velocidade para tomar decisões mais rápido do que outros aparelhos.”

a) O que faz o cão-robô ganhar vida de acordo com o texto?
b) A expressão “ganha vida” tem o mesmo sentido que o aplicado aos seres vivos?
c) O que ela significa em relação ao robô e em relação aos demais seres vivos?

11 - De acordo com a notícia, Alok, em sua publicação na rede social Instagram, pede ajuda aos seus seguidores com sugestões de nomes para seu novo pet. Se você fosse interagir na publicação, que nome sugeriria?

12 - Qual a sua opinião sobre a utilização de cães-robôs como animais de estimação?

A seguir, assista a uma outra notícia sobre o uso de cães-robôs, veiculada no canal de televisão CNN Brasil e no Canal do YouTube da mesma emissora, no dia 29 de maio de 2024, no programa “Live CNN Brasil”, apresentado pela jornalista Elisa Vignochi Veeck. Assista a notícia disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=G8iCys8lCIE>.

Sobre a autora:

Elisa Vignochi Veeck é jornalista e ex-atriz. Formada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade do Vale do Paraíba. Desde 2022 apresenta o telejornal Live CNN Brasil.

Adaptado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Elisa_Veeck#/media/Ficheiro:Elisa12(1).jpg>.

1 - Que tipo de uso do cão-robô é apresentado na notícia assistida no vídeo?

2 - Por que a jornalista afirma no início do vídeo que o cão robô parece ter saído de um filme de ficção científica?

3 - Qual a diferença entre o cão-robô de Alok e esta outra versão utilizada pelo exército da China?

4 - Utilizar a IA como arma de guerra, pode representar um risco para a humanidade? Justifique.

5 - Diante dos usos apresentados do cão-robô nos dois textos estudados, apresente o seu ponto de vista em relação a este tipo de tecnologia de inteligência artificial.

TEXTO 3 - SINOPSE

SINOPSE DO FILME RON BUGADO

Indicação Livre

Ron Bugado conta a história do jovem Barney, um menino de onze anos que tem dificuldade de fazer novos amigos, e seu companheiro Ron, uma inteligência artificial de alta tecnologia que anda, fala e é o "melhor amigo fora da caixa" de Barney. Mas quando Ron começa a ter seu funcionamento comprometido, os dois saem em uma aventura repleta de ação, onde a amizade entre os dois se mostra verdadeira.

Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-259756/>.

Sobre o filme:

O filme Ron Bugado pertence ao gênero animação, dirigido por Sarah Smith, Jean-Philippe Vine. Distribuído pela Walt Disney Studios, teve sua estreia em 21 de outubro de 2021. Seu título original é Ron’s Gone Wrong.

Adaptado de: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-259756/>.

1 - O texto que você acabou de ler é uma sinopse. A partir da leitura realizada, qual a função desse tipo de texto?

2 - Você já havia lido alguma sinopse anteriormente?

3 - A sinopse apresenta elementos do enredo do filme Ron Bugado. Quem são os personagens principais apresentados nela?

4 - De acordo com as características apresentadas, descreva quem é Ron e quem é Barney.

5 - Qual é o sentido da expressão “melhor amigo fora da caixa”?

6 - Você já conheceu algum adolescente que teve dificuldades em fazer amizades? Que motivos podem levá-lo a ter esta dificuldade?

7 - O que pode ser feito para ajudar alguém que tenha dificuldade em fazer amizades?

8 - Você já viu esse tipo de amizade entre um humano e uma inteligência artificial na vida real? Qual é a sua opinião sobre ela?

Para conhecer um pouco mais sobre essa história, assista o trailer do filme disponível em: <https://youtu.be/whjIYJemjHc>.

Após assistir ao vídeo, responda as questões abaixo:

1 - O trailer inicia com uma divulgação de um produto. Qual é ele?

2 - A que tipo de público ele se destina?

3 - Para despertar o interesse para a aquisição do produto, a empresa apresenta várias características dele. Elenque as que mais lhe chamaram a atenção.

4 - Ao apresentar a imagem do robô com um coração pulsando em sua estrutura, qual a mensagem que se pretende passar ao consumidor?

5 - A propaganda despertou o interesse do garoto no robô?

6 - Ao terminar de assistir à propaganda, o filho recebe do pai um presente. Qual era o presente? Por que ele lhe dá o presente?

7 - Qual a reação do menino ao recebê-lo?

8 - O robô atendeu as expectativas do garoto?

9 - O nome do filme é Ron Bugado. A palavra “bugado” representa características do robô. Quais são elas?

10 - O robô pergunta ao garoto: “o Barney precisa de amigos?” Qual a sua opinião em relação a este questionamento?

11 - E você, pela propaganda apresentada, teria interesse em ter um novo melhor amigo como o B-Bot? Justifique a sua resposta.

12 - Uma garota do colégio responde que Barney precisa de amigos, caso contrário ele não irá se dar bem na escola. Você concorda com esta afirmação?

13 - Em duplas, discutam a respeito desse tipo de amizade apresentada entre um garoto e um robô. Completem o quadro a seguir com os pontos positivos e os negativos de se ter como melhor amigo um robô, desenvolvido a partir da tecnologia da Inteligência Artificial.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS

14 - Atualmente, esse tipo de tecnologia como a do B-Bot ainda não existe, porém, observando o cão-robô, visto nas notícias lidas anteriormente, você acredita que no futuro teremos esse tipo de “amigos”? Justifique sua resposta.

15 - Se você pudesse conversar com Barney para lhe auxiliar nessa dificuldade em fazer amigos, o que lhe aconselharia?

Sugestões adicionais:

Se considerar pertinente, o filme completo, com duração de uma hora e quarenta e seis minutos, poderá ser assistido com a turma. Para acessá-lo no formato completo e dublado, sugerimos o endereço a seguir: <https://www.tokyvideo.com/video/ron-bugado-2021-infantil-comedia-1h-46m>.

TEXTO 4 - CONTO

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL - O INFERNO É AQUI

O conto completo Inteligência Artificial – O inferno é aqui, escrito por Herica Freitas Silva, pode ser lido na íntegra acessando o link: <https://www.rpgnext.com.br/contos/inteligencia-artificial-o-inferno-e-aqui/>.

Sobre a autora:

Herica Freitas Silva é autora de contos no blog RPG Next, uma plataforma com publicações relativas a RPG (role playing games), com foco principalmente em podcasts, mas também com publicações, como de contos.

Adaptado de: <https://www.rpgnext.com.br/author/hericafreitasilva/>.

1 - Em grupos realizem a leitura do conto e identifiquem os elementos da narrativa abaixo:

PERSONAGENS	
ESPAÇO	
NARRADOR	
TEMPO	

2 - Como era o dia a dia de Mike, descrito no início do conto?

3 - Com quem ele mais interagia e considerava seu melhor amigo? Quem era ele?

4 - Qual a principal mudança ocorrida que fez com que sua rotina fosse alterada?

5 - Qual a intenção da empresa Beta ao lançar os robôs androides?

6 - De acordo com texto, qual o sentido da expressão “o tiro acabou saindo pelo lado errado”?

A) Os robôs usavam armas.

B) A empresa Beta dominou o mundo.

C) As coisas não aconteceram como a empresa esperava.

D) Os robôs não sabiam controlar as armas.

7 - No trecho “quase seis meses depois dessa **tragédia**”, explique a que se refere a palavra destacada.

8 - Qual foi a consequência da tragédia para os seres humanos?

9 - Quando Mike afirma “Você sabe que não temos peito de aço, não é mesmo?”, quem é que possui essa característica no conto?

10 - Releia o trecho a seguir:

“Era difícil sobreviver na superfície, mas era possível, desde que você possuísse o básico do conhecimento de programação e internet. Por esse motivo, os jovens eram mais comuns nesse ambiente hostil”.

Por que os jovens eram mais comuns nesse ambiente hostil?

11 - O que era a aniquiladora?

12 - Os *cyborgs* que imitavam cães do conto, tinham que tipo de função?

13 - Você fez alguma relação entre os *cyborgs* e outros textos lidos? Justifique.

14 - Mike se fez alguns questionamentos:

“De fato o mundo estava se tornando uma cratera de aço e tecnologia. Seria possível que a humanidade causasse isso ao planeta numa amplitude tão grande? A que ponto a tecnologia ditava a vida na terra, e há quanto tempo?”

Reflita sobre estas questões e responda: A que ponto a tecnologia dita a vida na terra atualmente?

15 - Em determinado momento há uma quebra de expectativa em relação a An. O que é descoberto em relação a ela?

16 - O que a diferenciava An em relação aos demais iguais a ela?

17 - Como acontece o desfecho da história?

18 - Localize no texto trechos que indicam que IA pode sair do controle ou que representa uma ameaça a vida do ser humano.

18 - Você considera que com o avanço da tecnologia e da inteligência artificial, histórias como essa podem se tornar reais? Justifique.

20 - O que é preciso fazer para um uso seguro desse tipo de recurso?

TEXTO 5 - ARTIGO DE OPINIÃO

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL VAI DESEMPREGAR MUITA GENTE

"Os modelos de IA sofrem de uma falha bem conhecida no mundo da tecnologia: as alucinações"

Você poderá acessar o artigo de opinião escrito por Orlando Santos na íntegra no link: < https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2023/07/5112935-artigo-a-inteligencia-artificial-vai-desempregar-muita-gente.html>.

Sobre o autor:

Orlando Santos, analista de sistemas e entusiasta de tecnologia, publicou seu artigo na seção Opinião do Jornal Correio Braziliense.

Adaptado de: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2023/07/5112935-artigo-a-inteligencia-artificial-vai-desempregar-muita-gente.html>.

1 - Quais profissões ou atividades são citadas no texto que podem ser substituídas pelo uso da IA?

2 - Identifique os trechos do texto que demonstram que a IA poderá substituir os humanos em algumas profissões.

3 - De acordo com o texto, qual é a consequência direto do uso de *softwares* como do Midjourney, citado no texto?

4 – Releia o trecho:

"De uma forma geral, todos os trabalhos para os quais existe uma grande base de exemplos digitalizados podem ser processados por *softwares* de aprendizado automatizado, de forma que a tecnologia adquire a habilidade de produzir variações dos exemplos estudados".

Com base nessa informação, que outras profissões poderão ser impactadas também?

5 - No trecho: "Em maio, a IBM anunciou que evitaria a contratação de pessoas para funções que podem ser desempenhadas pela IA", há a referência a IBM, empresa multinacional da área da tecnologia de informação. Na sua opinião, o que pode levar uma empresa a preferir utilizar a IA no lugar de contratar pessoas para a execução de funções dentro da organização?

6 - Qual a alternativa sugerida no texto para não ser pego de surpresa diante dos avanços da IA em substituição ao trabalho humano em alguns setores?

7 - No texto há a afirmação de que a IA também comete erros. Qual a relação entre a expressão “invenção do ChatGPT” e as alucinações citadas no texto?

8 - As falhas utilizadas como exemplo, no caso das pessoas envolvidas, foram punidas pela justiça, no entanto para a IA utilizada, o mesmo rigor foi aplicado? Justifique.

9 - Qual é o dilema apresentado ao final do texto em relação a produção de resultados artificiais semelhantes aos produzidos pelos humanos?

10 - O artigo é finalizado com o questionamento: “A propósito, este artigo foi realmente escrito por um humano, ou foi produzido pela Inteligência Artificial?”

a) Qual a intenção do autor ao trazê-lo ao final do texto?

b) É possível responder ao questionamento apresentado? Justifique.

11 - Qual é a sua opinião em relação a afirmativa: “a Inteligência Artificial vai desempregar muita gente”?

12 - Pensando no seu futuro profissional, você considera que a IA pode interferir nas suas escolhas?

TEXTO 6 - CHARGE

CHATGPT BATE RECORDE COMO PLATAFORMA COM CRESCIMENTO MAIS RÁPIDO DA HISTÓRIA

Realizaremos a leitura de uma charge de autoria do chargista Cazo. Ela está disponível no endereço eletrônico: <https://blogdoaftm.com.br/charge-chatgpt-e-novo-recorde/>.

Sobre o autor:

Luiz Fernando Cazo é artista plástico, chargista, ilustrador e professor, nascido e criado em Bocaina, interior do estado de São Paulo. Desde pequeno, sempre demonstrou um enorme gosto pela criação e elaboração de desenhos e pinturas, principalmente pelos desenhos de humor. Começou a produzir charges e cartuns de maneira amadora e, em seguida, começou a participar de salões de desenho de humor por todo o País. Formou-se em Artes pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Atuou também na área da educação como Arte-Educador em escolas da rede municipal e estadual de ensino.

Adaptado de: <https://leianoticias.com.br/chargista-cazo-estreia-nas-paginas-do-jornal-leia-noticias/>.

A charge foi publicada no site “Blog do AFTM”, em 22 de fevereiro de 2023. Ela chama a atenção para o crescimento acelerado do uso da plataforma ChatGPT e seus impactos na sociedade.

Roda de conversa:

a) Você conhece o que é o ChatGPT? Já utilizou alguma vez essa ferramenta?

b) Faça uma rápida pesquisa para obter mais informações sobre ele e compartilhe com seus colegas. Em seguida, responda as questões abaixo:

1 - Com base na pesquisa que você realizou, é possível afirmar que as informações condizem com a definição apresentada na primeira fala da charge?

2 - Observando os dois personagens da charge, o que é possível perceber de diferente nas expressões faciais entre os dois quadrinhos?

1º quadrinho	2º quadrinho

3 - Uma das características dos personagens do chargista Cazo é o nariz em tamanho grande e vermelho. Na charge em questão, a que podemos relacionar esse destaque a essa parte do corpo, levando em consideração a crítica apresentada?

4 - Observe a fala do segundo personagem da charge no trecho: “Incrível. Pergunte o que ele poderá fazer pela humanidade no futuro”.

a) Que tipo de sentimento ele demonstra em relação ao ChatGPT?

5 – A charge está dividida em dois quadros. No segundo quadro, observe a imagem e analise os elementos verbais e não verbais, depois responda: qual é a crítica apresentada no texto?

6 - De acordo com a fala indicada na questão 4, no futuro, a humanidade não será mais necessária. Você acredita que a crítica é uma ameaça real para a humanidade?

Agora leia a tirinha intitulada “Inteligência Artificial”, de Richardson Santos de Freitas, publicada no dia 13 de abril de 2023, no site do “Estúdio Nanquim”. Ela poderá ser acessada no seguinte endereço: <https://nanquim.com.br/?s= inteligencia+artificial>.

Sobre o autor:

O cartunista Richardson Santos de Freitas, também conhecido como Ric, é natural de Belo Horizonte e foi o fundador do Estúdio Nanquim, empresa especializada em ilustrações editoriais, design e aulas de desenho e quadrinhos, através da qual realiza seus trabalhos e vende suas charges e tirinhas.

Adaptado de: <https://nanquim.com.br/o-autor/>.

Os textos apresentados na seção pertencem aos gêneros discursivos charge e tirinha. Você sabe a diferença entre eles? O Quadro 8 apresenta as principais características de cada um deles.

Quadro 8 - Charge x tirinha

CHARGE	TIRINHA
Gênero discursivo do campo jornalístico que se destaca pela combinação de humor e crítica social, em torno de temas da atualidade. Geralmente organizado em um único quadrinho, apresenta a combinação de linguagem verbal e não verbal.	Gênero discursivo do campo jornalístico que se caracteriza pelas histórias curtas, organizadas em quadrinhos (geralmente três ou quatro quadrinhos) combinando linguagem verbal e não verbal. Podem ter como objetivo apenas provocar humor, assim como, a reflexão através de alguma crítica social.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

8 - Qual é a crítica apresentada no segundo texto?

9 - Analisando o trecho da charge “Ele disse que não precisará da humanidade do futuro” e comparando com o texto da tirinha, podemos dizer que a afirmação se confirma? Explique.

10 - Na sua opinião, o avanço da inteligência artificial pode se tornar um problema para a humanidade? Justifique a sua resposta.

TEXTO 7 - POEMA

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Convidamos para a leitura do poema de autoria de Rodolfo Pamplona Filho que pode ser acessado na versão completa através do link: <https://rpf-poesia.blogspot.com/search/label/Intelig%C3%AAncia%20Artificial>.

Sobre o autor:

Rodolfo Mário Veiga Pamplona Filho, conhecido como Rodolfo Pamplona Filho, é professor da UNIFACS - Universidade Salvador e da UFBA - Universidade Federal da Bahia. É apresentador do Talk-Show Papeando com Pamplona, poeta e Juiz do Trabalho em Salvador/BA.

Adaptado de: <https://www.ebradi.com.br/rodolfo-pamplona-filho/p>.

Agora você irá assistir o poema sendo recitado no vídeo disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=cF9Sif-EJcg>. A gravação foi ao ar no Canal Papeando com Pamplona, em 25 de abril de 2023, no episódio em que a IA foi tema de um bate-papo entre o autor do texto e seu convidado, o advogado e professor Hugo de Brito Machado.

1 - Releia a primeira estrofe:

> “Quando a **ideia**
> era algo privativo
> da humanidade,
> parecia fácil fazer tudo
> que vinha de novidade!”

A palavra destacada poderia ser substituída por qual das descritas nas alternativas abaixo sem prejuízo de sentido ao texto:

A) Noção.

B) Iniciativa.

C) Inteligência.

D) Pensamento.

2 - Explique o que significam as expressões retiradas do poema:

Expressões	Significado
era algo privativo	
é um novo desafio a trilhar	
Não somente automatizar, mas honestamente delegar a números e a algoritmos o que era feito em outros ritmos em esforços hercúleos individuais	
futuro inevitavelmente chegará	
para conhecer e habilmente lidar.	
“(des)inteligência” natural…	

3 - Qual é, segundo o eu lírico, o novo desafio a se trilhar?

4 - Por que o poeta afirma que não se sabe o que virá?

5 - Como podemos nos preparar para conhecer e habilmente lidar com a IA?

6 - Com o que o eu lírico afirma que se entristece?

7 - Por que muitas pessoas têm medo de lidar com a inteligência artificial?

8 - De acordo com o poema, que visão do futuro o eu lírico apresenta?

10 - E você, concorda com o poeta? Como imagina que será o futuro com o avanço da IA?

Leia a seguir o poema escrito por Carlos Drummond de Andrade, em 1973: O homem; as viagens. Ele pode ser acessado em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/43-oracoes-inter-religiosas-ilustradas/602744-o-omem -as-viagens-carlos-drummond-de-andrade-na-oracao-inter-religiosa-desta- semana>.

Sobre o autor:

O poeta, contista e cronista mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902 é visto como um dos expoentes da segunda geração do Modernismo brasileiro. Suas palavras traduzem a visão de um individualista comprometido com a realidade social. Além disso, trazia como tema em suas obras a vida e os fatos cotidianos que, ora, focalizavam os indivíduos, os amigos, a família, ora o questionamento da

existência e da poesia.

Adaptado de: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/43-oracoes-inter-religiosas-ilustradas/602744-o-homem-as-viagens-carlos-drummond-de-andrade-na-oracao-inter-religiosa-desta-semana>.

1 - Como é o planeta Terra descrito no poema?

2 - Para quais lugares o homem viaja?

3 - Como cada um desses lugares é descrito?

4 - De que forma o homem se sente após viajar à lua e aos demais planetas? Por que ele se sente desta forma?

6 - Leia o trecho abaixo:

“O homem põe o pé em Vênus,
vê o visto — é isto?
idem
idem
idem.”

a) Qual é o sentido da expressão “é isto” no poema?

a) Explique qual o efeito de sentido produzido pela repetição da palavra “idem”.

5 - As viagens realizadas pelo homem e que são descritas no texto possuem um sentido figurado. Podem se referir às viagens que ele faz aos diferentes lugares (lua, Marte, Vênus, Júpiter, Sol), como uma viagem para dentro de si mesmo. O que isso significa?

6 - Explique o que significam as expressões retiradas do poema:

Expressões	Significado
bicho da terra tão pequeno	
Planta bandeirola na lua	
Experimenta a lua Coloniza a lua Civiliza a lua Humaniza a lua.	
Humaniza Marte com engenho e arte	
que lugar quadrado	
Vamos a outra parte? Claro - diz o engenho Sofisticado e dócil.	

funde a cuca	
Proclamar justiça junto com injustiça Repetir a fossa Repetir o inquieto Repetitório.	
Mas que chato é o sol, falso touro Espanhol domado.	
A dificílima dangerosíssima viagem De si a si mesmo:	
Pôr o pé no chão Do seu coração	
O homem Descobrindo em suas próprias [inexploradas entranhas A perene, insuspeitada alegria De con-viver.	

7 - O que revelam as constantes mudanças realizadas pelo homem?

8 - Qual a crítica apresentada no poema?

9 - O que os diferentes lugares visitados pelo homem representam?

10 - É possível estabelecer relação entre o que o poema narra e a vida das pessoas?

11 - Estabelecendo uma relação entre o poema “Inteligência Artificial” e “O homem; suas viagens”, como é visto o papel da tecnologia em cada um deles?

12 - De que forma a (des)inteligência natural pode contribuir com a dificuldade do homem de “se encontrar” no espaço exterior e o de si a si mesmo?

TEXTO 8 - CHARGE

CHARGE DO DUKE: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL VAI SUBSTITUIR HUMANOS?, DE DUKE

Para conhecer mais uma charge muito interessante que aborda a temática da Inteligência Artificial, lhe convidamos a acessar o site: <https://www.itatiaia.com.br/charges/2023/04/14/charge-do-duke-a-inteligencia-artificial-vai-substituir-humanos>.

A charge foi publicada no site da Rádio Itatiaia no dia 14 de maio de 2023, na coluna charges.

Sobre o autor:

Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido pelo pseudônimo Duke, é um chargista, cartunista e ilustrador brasileiro. Formado em Belas Artes com especialização em cinema e animação pela UFMG. Em 2009, foi eleito o melhor cartunista brasileiro pelo Troféu HQ Mix.

Adaptado de: <https://www.aletria.com.br/pagina/duke.html>.

1 - No Quadro 9, explique a charge usando as pistas visuais para desenvolver explicações informativas. Esta atividade deverá ser realizada em duplas.

Quadro 9 - Explique a imagem

Possíveis solicitações / comandos	Observações	Inferências
A) Quem está na imagem? *(Que função ou ocupação exerce? Qual o status: rico ou pobre?)*		
B) O que está fazendo? *(Quais são as ações? Quais objetos são usados? Qual é o foco da atenção?)*		

C) Onde a imagem ocorre? *(Em que país ou região? Em que ambiente - rural ou urbano? Qual é o terreno - plano / montanhoso? Existem pontos de referência - natureza/ humanos?)*		
D) Quando a ação ocorre? *(Em que época do ano? Em que ano ou década? Qual período histórico?)*		
E) Por que a ação está ocorrendo? *(Quais as razões das ações? Qual o propósito? O que pode acontecer depois?)*		
Explicação resumida (com base nas inferências realizadas):		

Fonte: The Critical Thinkink Consortium[25] (adaptações e tradução da pesquisadora).

2 - Qual o sentido da expressão destacada “chupa” na frase: “**Chupa**, inteligência artificial!!!”? Assinale a alternativa correta:

A) Extrair (líquido) com a boca ou levar à boca (líquido) por meio de sucção feita com os movimentos dos lábios e da língua; sugar, sorver;

B) Tirar (proveito) de outro para si.

C) Gastar muito, consumir.

D) Palavra usada como um tipo de deboche ou provocação, quando se ganha de alguém em alguma coisa

3 - Qual o efeito de sentido causado pelo uso repetitivo do ponto de exclamação ao final da frase?

4 - O texto abaixo da charge, postado pelo jornal junto a ela, fala de um tipo de IA. A qual ele se refere? Qual é a sua funcionalidade?

5 - Qual a relação estabelecida entre o uso deste tipo de IA e a charge de Duke?

[25] Quadro baseado na estratégia 5Ws disponível para educadores no material *Tools for Thought* (ferramentas para pensar) no site da The Critical Thinking Consortium. Disponível em: <https://tc2.ca/en/creative-collaborative-critical-thinking/resources/t4t-tools-for-thought/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Sugestões adicionais:

Poema Ao Deus Kom Unik Assão de Carlos Drummond de Andrade.
ANDRADE, C. D. Ao Deus Kom Unik Assão. In: Comunicação & Educação. Vol. 6. São Paulo: Editora Moderna, 1996, p. 99-102.

TEXTO 9: REPORTAGEM

IA: ENTENDA COMO ELA PODE SER USADA EM BENEFÍCIO DA SAÚDE

A inteligência artificial (IA) já está presente na medicina no atendimento, tratamento e apoio ao paciente. Veja alguns exemplos de seu uso.

A reportagem da jornalista Bethânia Nunes foi publicada no site Metrópoles no dia 30 de setembro de 2023 e pode ser acessada em sua versão completa no endereço eletrônico: <https://www.metropoles.com/saude/inteligencia-artificial-uso-saude>.

Sobre a autora:

Bethânica Nunes é repórter do portal de notícias Metrópoles, formada em jornalismo pelo Centro Universitário Iesb e pós-graduada em jornalismo digital e novas mídias. Trabalhou na produção da TV Brasília e no Correio Braziliense por três anos, onde atuou como repórter no site do veículo. Desempenhou a função de assessora de imprensa no Grupo Objetiva até março de 2018. No Metrópoles, produziu para a coluna de Claudia Meireles por dois anos. Desde 2020 é repórter na editoria Saúde.

Adaptado de: <https://www.metropoles.com/author/bethania-nunes>.

1 - Que tipo de utilização da IA é discutida no texto?

2 - Localize no texto os termos técnicos relacionados à saúde e explique-os.

3 - Qual é o tema central do texto?

4 - Quais as principais contribuições da IA para a saúde citadas no texto?

5 - Que tipo de impacto a IA poderá trazer para os profissionais da saúde?

6 - De acordo com a autora, qual o papel da IA na medicina?

7 - A autora apresenta os benefícios e os desafios em relação ao uso da IA na área da saúde. Qual dos aspectos mais se destaca? Justifique.

8 - Em relação aos desafios apresentados, de que forma você acredita que possam ser superados?

9 - Qual a sua opinião em relação ao uso da IA na área da saúde?

Discutir as questões éticas relacionadas à Inteligência Artificial é algo importante. Leia o texto a seguir para se aprofundar no assunto:

DESAFIOS ÉTICOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

No artigo de autoria de Fernanda de Souza intitulado “Ética e Inteligência Artificial (IA) para profissionais de tecnologia: navegando no mundo digital de forma responsável”, publicado no site Alura, em 18 de setembro de 2023, há duas sessões específicas denominadas Desafios éticos da inteligência artificial (IA) e Diretrizes para lidar com os desafios éticos da inteligência artificial (IA) que convidamos você para a leitura. Para acessá-las, utilize o link: <https://www.alura.com.br/artigos/etica-e-inteligencia-artificial>.

Sobre a autora:

Fernanda de Souza é Scuba na Escola de Inovação e Gestão, graduanda em Direito, apaixonada por educação, segue nessa área desde o primeiro contato com o mercado de trabalho e gosta de falar sobre assuntos diversos — principalmente ciências sociais e jurídicas.

Adaptado de: <https://www.alura.com.br/artigos/etica-e-inteligencia-artificial>.

1 - Destaque no texto os desafios éticos citados pela autora em relação ao uso da IA.

2 - Explique com suas palavras cada um dos desafios citados no texto.

2 - O que são as Diretrizes para lidar com os desafios éticos da inteligência artificial.

3 - Qual a importância dessas diretrizes?

4 - Em se tratando de saúde, vimos que a IA vem trazendo muitos benefícios para a população com avanços em relação à agilidade dos processos, maior precisão nos exames, dentre outros aspectos relevantes. No que se refere a ética neste setor, quais podem ser os maiores desafios enfrentados?

TEXTO 10 - REPORTAGEM

“PRECISAMOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA SOBREVIVER COMO ESPÉCIE”

Seis especialistas refletem sobre como voltar essa ferramenta para o nosso benefício

O último texto desta unidade didática é uma reportagem da jornalista Isabel Rubio que você poderá acessar para a leitura no endereço eletrônico: <https:// brasil.elpais.com/brasil/2018/11/12/tecnologia/1542038734_872245.html>. O texto foi publicado no dia 15 de novembro de 2018, na coluna Tecnologia do site do Jornal El País.

Sobre a autora:

Isabel Rubio é colaboradora das seções de Tecnologia, Ciência e Saúde do Jornal EL PAÍS. Além de acompanhar de perto Apple, Samsung e outras gigantes, ela testa aparelhos e analisa o impacto dos avanços tecnológicos na sociedade. Também verifica conteúdos científicos na Fundação Maldita.es.

Adaptado de: <https://elpais.com/autor/isabel-rubio-arroyo/>.

1 - Palavras-chave são termos que podem ser formados por uma ou mais palavras. Elas resumem, trazem as informações principais referentes ao conteúdo do texto. Em duplas, realizem a leitura do texto e em cada parágrafo circule as palavras-chaves.
2- Façam anotações ao lado do texto relativas às palavras circuladas.
3 - No texto há várias opiniões em relação aos benefícios e riscos do uso e avanços da IA, além de alertas para o controle de seu uso. Registre abaixo os que considera mais relevantes e justifique o porquê de sua escolha.

Benefícios	Riscos	Alertas para seu controle

4 - Justifique a manchete da reportagem: “Precisamos da inteligência artificial para sobreviver como espécie”.

5 - Explique a afirmação feita em 2017 pelo físico britânico Stephen Hawking sobre a IA de que ela “pode ser o melhor ou o pior que já aconteceu à raça humana”.

6 - Com que objetivo a Comissão Europeia nomeou em 2018 um Comitê de Especialistas de Alto Nível em Inteligência Artificial?

7 - De acordo com Nuria Oliver, doutora em Inteligência Artificial pelo MIT, “é fundamental tomar medidas de segurança, fiabilidade, reprodutibilidade, prudência e veracidade”. Pesquise e explique do que se tratam estas medidas citadas pela especialista.

8 - Que outras medidas, de acordo com os especialistas, podem ser tomadas para o uso e desenvolvimento consciente da IA, sem representar um risco para a população?

9 - A partir das leituras realizadas vamos organizar um debate. O tema será: Inteligência Artificial: o melhor ou o pior que já aconteceu à raça humana? A turma será dividida em três grupos:

a) Defensores quanto ao uso e avanços da IA;
b) Opositores quanto ao uso e avanços da IA;
c) Mediador - professor;
d) Público (que tomará a decisão sobre a melhor exposição em relação ao tema).

Cada grupo deverá pesquisar sobre o tema nos textos estudados, assim como em outros disponíveis na internet, formulando argumentos que possam ser utilizados no momento do debate.

No momento do debate, o moderador apresentará as regras. Defensores e opositores terão o tempo de 10 minutos para expor seus argumentos. Na sequência, serão concedidos mais cinco minutos para cada grupo para a réplica. Em seguida, será concedido o tempo de 10 minutos para perguntas do público. Com um limite de duas perguntas para cada grupo (defensores e opositores) com um tempo de dois minutos de resposta para cada resposta.

Ao final, o público deverá votar para decidir qual grupo apresentou os melhores argumentos.

10 - Com base nas leituras, pesquisas e atividades realizadas, apresente as suas contribuições no quadro a seguir:

Sobre a Inteligência Artificial:	
Antes eu pensava…	Agora eu penso que…

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa contribuíram para que pudéssemos aprofundar o conhecimento teórico e metodológico em relação à leitura, com foco mais específico, nas inferências. Ao identificarmos um problema em nosso ambiente escolar, partimos de uma inquietação docente, que Fernández (1994) chama de queixa. Essa queixa, segundo a autora, poderia ser de dois tipos: a queixa-reclamo ou a queixa-lamento.

Deixamos de lado a queixa-lamento, que “inibe o pensar” para assumir a postura perante uma queixa-reclamo na qual “tanto quem a enuncia quanto quem a escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica” (Fernández, 1994, p. 108). A partir dessa forma de pensar, enxergamos dentro de nós a possibilidade da mudança, porque foi constatada uma problemática em nosso ambiente escolar, sobre ela foi emitido um juízo crítico e buscou-se uma nova forma de agir, que culminou em uma proposta pedagógica, ou seja, a unidade didática apresentada nesta pesquisa. Buscamos interferir para mudar nossa realidade, assumindo nosso papel de pesquisadoras e partindo de nossa pergunta de pesquisa: Que encaminhamentos didático-metodológicos podem ser realizados com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental para viabilizar uma prática de leitura centrada nas inferências presentes nos textos?

Para que pudéssemos buscar a resposta a esta questão foi necessário um estudo aprofundado em torno do arcabouço teórico e metodológico que envolveu a concepção interacionista de linguagem de (Bakhtin,2006 [1929]), a concepção de leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto de (Geraldi (2012b), a leitura - estudo do texto como postura a ser adotada para o trabalho com o texto Geraldi (2012b), o exercício da leitura rigorosa (Riolfi *et al*., 2004), as etapas de leitura decodificação, compreensão, interpretação e retenção (Menegassi, 2010b) e o conceito de inferência como construção de sentidos (Marcuschi, 2011). A partir de então, o objetivo geral da pesquisa, que compreendeu propor uma unidade didática com atividades de leitura com foco nas inferências para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, começou a se efetivar, com a elaboração da proposição pedagógica fundamentada nestes estudos.

Foi necessário compreender que a leitura e a realização das inferências são processos indissociáveis, em que uma é resultado da outra, envolvendo uma série de

fatores que se inter-relacionam (autor, texto, leitor), levando em consideração o contexto social, o conhecimento de mundo do leitor, suas leituras, seus objetivos, ou seja, todos os elementos envolvidos na construção de sentidos. Todas estas foram reflexões que permearam o processo até se chegar na elaboração da unidade didática. Neste momento, o percurso proposto por Menegassi (2010c) com as etapas de leitura, guiou nossos passos para que pudéssemos trazer uma proposta de trabalho efetivo com o objetivo de desenvolver uma leitura proficiente com foco nas inferências.

Tendo em vista a atual configuração das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no Estado do Paraná que compreende três aulas semanais de LP (exceto colégios cívico-militares, onde são quatro aulas), e em que há uma disciplina específica que trabalha, com as outras duas aulas a produção textual, denominada Redação e Leitura, nossa proposta não traz encaminhamentos que envolvem a produção de textos, porém entendemos que seria muito interessante para o enriquecimento do trabalho haver momentos para tal. Para nós, essa divisão, que acarreta em, muitas vezes, termos professores distintos na mesma turma trabalhando cada qual com uma das disciplinas (Redação e Leitura e Língua Portuguesa), representa uma dificuldade para um trabalho mais consistente e efetivo. No entanto, essas propostas de ampliação daquilo que a unidade didática apresenta, sempre que possíveis, são muito positivas ao nosso ver.

Destacamos que a unidade didática apresentada neste estudo, de caráter propositivo (em virtude do caráter especial da turma 8 do PROFLETRAS, devido ao período da pandemia da Covid-19) não foi implementada, porém entendemos que é algo que poderá ser desenvolvido em uma pesquisa futura para que se possa apresentar uma análise dos resultados alcançados em relação ao processo de inferenciação.

No processo vivenciado durante o mestrado, nosso laboratório, o chão da sala de aula, foi alvo de constantes reflexões e questionamentos e o apoio e incentivo dos que conosco estiveram na caminhada foi imprescindível. Dessa forma, o compromisso de tornar públicos os estudos realizados, faz parte de nossa intencionalidade, colocando-nos a disposição do colégio de atuação, assim como, das demais áreas de atuação para compartilhar esta pesquisa da forma que lhes forem pertinentes.

Todas as etapas vivenciadas no decorrer do mestrado, desde a orientações, elaboração do projeto de pesquisa e bancas de qualificação e de defesa foram

momentos de muito aprendizado e amadurecimento para que pudéssemos aprofundar nossos estudos, refletir criticamente sobre nossa prática, culminando neste estudo que talvez não traga uma solução para o problema, mas é um caminho que temos certeza que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma leitura em que o aluno seja capaz de construir sentidos de forma muito mais eficiente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BERTIN, D. M. S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Leitura e avaliação: análise do tópico I - procedimentos de leitura da Prova Brasil. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 204 - 222, jul./dez. 2017.

BONAT, D. *Metodologia da Pesquisa*. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTELHO, P. F.; VARGAS, D. da S*. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. Cadernos de Estudos Linguísticos*. v. 63, p. 1-14, 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências.* Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/lei-no-14-113 - de-25-de-dezembro-de-2020/view>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo*. Brasília, DF: Inep, 2023.

CATTELAN, J. C. A leitura na escola: uma tipificação do leitor*. Tempo da Ciência*, Toledo: Editora Toledo, v. 1, n. 3, p. 3-10, 1º sem. 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16 /irineu_engel.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERNANDES, V. L. R. *Pausa protocolada na leitura:* ensinando a fazer inferências. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual

de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/531>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora:* uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GRANTHAM, M. R. Entre exclamações e interrogações: uma reflexão sobre língua, discurso, leitura e ensino. In: *Traços de Linguagem*. Cáceres, v. 2, n. 2, p. 9 - 19, 2018.

GERALDI, J. W. *Ancoragens* - Estudos bakhtinianos. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012a. p. 39 – 46.

_____. *Prática da Leitura na Escola*. In: Geraldi, J. W. (Org). In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012b. p. 88 – 103.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*. Álabe 4, diciembre 2011 [http://www.ual.es/alabe]. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto---2011.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

JUNGES, A. L. Inferência à melhor explicação. *Intuitio*, v. 1, n. 1, p. 82–97, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/367>. Acesso em: 13 jun. 2024.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura* - teoria e prática. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 8 set. 2024.

MARCUSCHI, L. A. *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.

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

MARIANO, R. *O curta-metragem de animação nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferência.* 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/5d63c1ba-d50f -48f4-9b88-d8e6b11b1719/full>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e Interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*, Maringá, v. 17, n. 1, 1995, p. 85-94.

_____. *Estratégias de Leitura*. In: MENEGASSI, R. J. org. Leitura e ensino. Formação de Professores - EAD. 2. ed. Maringá: Eduem, v. 19, 2010a, p. 41-64.

_____. *Perguntas de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. org. Leitura e ensino. Formação de Professores - EAD. 2. ed. Maringá: Eduem, v. 19, 2010b, p. 167-190.

_____. *O leitor e o processo de leitura*. In: GRECO, E. A; GUIMARÃES, T.B. org. Leitura: aspectos teóricos e práticos. Formação de Professores em Letras - EAD. Maringá: Eduem, n. 1, 2010c, p. 35-62.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. *Sessenta anos de lingüística aplicada*: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

OCDE. *Resultados do PISA 2022*. Disponível em: https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil-61690648/#chapter-d1e11. Acesso em: 20 jan. 2024.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura.* São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988, 160 p.

PARANÁ. *Currículo da Rede Estadual Paranaense*. 2024. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 16 mar. 2024.

_____. *Currículo Priorizado*. 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados>. Acesso em: 16 mar. 2024.

_____. *Prova Paraná Diagnóstica*. 2024. Disponível em: <https://www.provaparana.pr. gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. *Prova Paraná Mais*. 2024. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Trad. de Carlos Vogt. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

RIOLFI, C. Formacriação*. Revista Línguas e Letras*, Unioeste, v. 2, n. 1, 1º Semestre de 2001, p. 13-18.

RIOLFI, C. *et al*. *Ensino de Língua Portuguesa.* In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.) Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, M. R. M. *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVA, L. dos S. *Leitura de minicontos: o trabalho com inferências de alto nível na sala de aula.* 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6713>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *ReVEL*, v. 2, n. 2, 2004.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, v. 13, 2004.

VIEIRA, N. P. S. *A inferência na leitura do anúncio publicitário:* uma análise de livros didáticos destinados aos 6º e 7º anos do ensino fundamental. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11815569>. Acesso em: 17 jun. 2024.

XAVIER, A. A. *A construção de sentidos em inferências no gênero textual tiras:* estratégias para a interpretação de texto no ensino fundamental*.* 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Montes Claros, Cajazeiras, PB, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/29205>. Acesso em: 17 jun. 2024.

REFERÊNCIAS DA UNIDADE DIDÁTICA

ADORO CINEMA. *Sinopse do filme Ron Bugado*. Disponível em: <https://www.adoro cinema.com/ filmes/filme-259756/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ADORO CINEMA. *Sobre o filme Ron Bugado.* Disponível em: <https://www.adoro cinema.com/ filmes/filme-259756/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ANDRADE, C. D. *Ao Deus Kom Unik Assão*. In: Comunicação & Educação. Vol. 6. São Paulo: Editora Moderna, 1996, p. 99-102.

ANDRADE, C. D. *O homem; as viagens.* In: Instituto Humanitas Unisinos, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/43-oracoes-inter-religiosas-ilustradas/602744-o-homem-as-viagens-carlos-drummond-de-andrade-naoracao-inter-religiosa-desta-semana>. Acesso em: 06 jun. 2024.

_____. *O homem; as viagens. Carlos Drummond de Andrade na oração inter-religiosa desta semana.* In: Instituto Humanitas Unisinos, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/43-oracoes-inter-religiosas-ilustradas/602744-o-homem-as-viagens-carlos-drummond-de-andrade-naoracao-inte r-religiosa-desta-semana>. Acesso em 19 jun. 2024.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAND JORNALISMO. *O que era ficção nos Jetsons virou realidade.* YouTube, 23 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oRRpy-41Or8>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BOOMCAST BRASIL. *Os Jetsons – Abertura (BR).* YouTube, 13 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdAAfy5ZA5M>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CANAL PAPEANDO COM PAMPLONA. *Poema "Inteligência Artificial*. YouTube, 25 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cF9Sif-EJcg>. Acesso em: 04 maio 2024.

CAZO, L. F. *ChatGPT bate recorde como plataforma com crescimento mais rápido da história.* Blog do AFTM, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br /charge-chatgpt-e-novo-recorde/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

_____. *Chargista Cazo estreia nas páginas do Jornal Leia Notícias.* Jornal Leia Notícias, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://leianoticias.com. br/chargista-cazo-estreia-nas-paginas-do-jornal-leia-noticias/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CNN BRASIL. *Militares da China exibem cão-robô como arma de guerra.* YouTube, 29 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G8iCys8lCIE>. Acesso em: 30 maio 2024.

EVANGELISTA, E. R. *Charge do Duke: a inteligência artificial vai substituir humanos?* In: Rádio Itatiaia, Itatiaia, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/editorias/charges/2023/04/14/charge-do-duke-a-inteligencia-artificial-vai-substituir-humanos>. Acesso em: 27 jan. 2024.

_____. R*. Duke.* In: Aletria Editora. Disponível em: < https:// www.aletria.com.br/pagina/duke.html>. Acesso em 19 jun. 2024.

FILHO, R. P. *Inteligência Artificial*. In: Blog Rodolfo Pamplona Filho, 03 out. 2022. Disponível em: <https://rpf-poesia.blogspot.com/search/label/Intelig%C3%AAncia%20Artificial>. Acesso em: 20 abr. 2024.

_____. *Corpo Docente.* In: EBRADI. Disponível em: <https://www.ebradi.com.br/rodolfo-pamplona-filho/p>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREITAS, R. S. *O autor.* In: Estúdio Nanquim. Disponível em: <https://nanquim.com.br/o-autor/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

_____. *Inteligência artificial*. In: Estúdio Nanquim. Disponível em: < https://nanquim.com.br/?s=inteligencia+artificial>. Acesso em: 09 mar. 2024.

GERALDI, J. W. *Prática de leitura na escola.* In: GERALDI, J. W. (Org). O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-103.

HANNA-BARBERA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hanna-Barbera&oldid=67732565#/media/Ficheiro:Bill_Hanna_Joseph_Barbera_1965.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. *Os Jetsons*. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jetsons.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. *Rose, A Empregada Robô. In: Guia dos Quadrinhos.* Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/rose-a-empregada-robo/17967>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ISMERIM, F. *Alok exibe cão-robô como membro da família; conheça o produto.* In: CNN Brasil, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/alok-exibe-cao-robo-como-membro-da-familia-conheca-o-produto>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. *Sobre o autor.* In: Linkedin: Flávio I. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/flavio-ismerim>. Acesso em: 20 abr. 2024.

JORNAL DA BAND. *O que era ficção nos Jetsons virou realidade.* YouTube, 22 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/ watch?v=oRRpy-41Or8>. Acesso em: 09 dez. 2023.

MENEGASSI, R. J. *O leitor e o processo de leitura*. In: GRECO, E. A; GUIMARÃES, T.B. org. Leitura: aspectos teóricos e práticos. Formação de Professores em Letras - EAD. Maringá: Eduem, n. 1, 2010c, p. 35-62.

NUNES, B. *IA: entenda como ela pode ser usada em benefício da saúde.* In: Metrópoles, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/saude /inteligencia-artificial-uso-saude>. Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. *Bethânia Nunes.* Disponível em: <https://www.metropoles.com/author /bethania-nunes>. Acesso em 22 jun. 2024.

PEIXOTO, F. *Sobre o autor.* Instagram: @fipeixoto. Disponível em: <https://www.instagram.com /fipeixoto?igsh=M3h6NmJpenEyZG9o>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RON BUGADO / TRAILER OFICIAL DUBLADO. YouTube, 08 jun. 2021. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/whjIYJemjHc/maxresdefault.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RPGNEXT. *Herica Freitas Silva.* Disponível em: <https://www.rpgnext.com.br/contos/ inteligencia-artificial-o-inferno-e-aqui/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RUBIO, I. *Isabel Rubio.* Disponível em: <https://elpais.com/autor/isabel-rubio-arro yo/>. Acesso em: 16 maio 2024.

_____. *"Precisamos da inteligência artificial para sobreviver como espécie*". El País, 15 nov. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/12/tecnologia /154 2038734_872245.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

SANTOS, O. Artigo: *A Inteligência Artificial vai desempregar muita gente*. Correio Brasiliense. (S.I), 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com. br/opiniao/2023/07/5112935-artigo-a-inteligencia-artificial-vai-desempregar-muita-ge nte.html>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SANTOS, O. *Sobre o autor. Disponível em:* <https://www.correiobraziliense.com. br/opiniao/2023/07/5112935-artigo-a-inteligencia-artificial-vai-desempregar-muita-ge nte.html>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SILVA. H. F. *Inteligência Artificial - O inferno é aqui.* Disponível em: <https://www.rpg next.com.br/contos/inteligencia-artificial-o-inferno-e-aqui/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SOUZA, F de. *Desafios éticos da Inteligência Artificial (IA).* Alura, 18 set. 2023. Disponível: <https://www.alura.com.br/artigos/etica-e-inteligencia-artificial>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUZA, F de. *Sobre a autora Fernanda de Souza.* Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/etica-e-inteligencia-artificial>. Acesso em: 21 jun. 2024.

THE CRITICAL THINKINK CONSORTIUM. *Explain the image*. Disponível em: <https://tc2.ca/en/creative-collaborative-critical-thinking/resources/t4t-tools-for-thought/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VEECK, E. *Elisa Veeck.* In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Elisa_Veeck&oldid=66572594>. Acesso em: 30 maio 2024.

YOUTUBE FILMES. *Os Jetsons – O filme (dublado)*. YouTube Filmes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmYJqrOyZNk>. Acesso em: 10 mar. 2024.

20th CENTURY STUDIOS BRASIL. *Ron Bugado* | *Trailer Oficial Dublado.* YouTube, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whjIYJemjHc>. Acesso em: 10 mar. 2024.