

Leitura crítica como uma experiência para além do texto: implícitos e inferências como prática de letramento e metacognição no processo educacional

*Critical reading as an experience beyond text: implicits and inferences as
practice of lettering and metacognition in the educational process*

*Lectura crítica como una experiencia al más texto: implícitos e inferencias
como práctica de letras y metacognición en el procedimiento educacional*

Bruno Humberto da Silva¹

Celso Albuquerque Lima²

RESUMO

O trabalho perpassa primordialmente a visão de construção de sentidos na aquisição do conhecimento por meio do texto, e não meramente a obrigatoriedade do ensino normativo-prescritivo de língua, nem a doutrinação de gêneros textuais no processo educacional. Como caminho de sugestão para o ensino, frente à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas de letramento, escolhemos trabalhar por meio da crônica "A outra noite" de Rubem Braga, inicialmente a partir da abordagem ortodoxa e convencional. Por isso, em seguida, apresentamos dados atuais de proficiência da Prova Brasil, como reflexo deste procedimento cristalizado no ensino de língua. Fazemos isso para que posteriormente, com o mesmo texto, possamos trabalhar questões com uma abordagem diferenciada, com práticas e experiências de letramento, que visam à construção de sentidos, em níveis de conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico, por meio de três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional. A abordagem, portanto, desse texto propõe caminhos para que o ensino de língua promova criatividade, criticidade e sensibilidade ao cidadão. Para isso, apontamos ao final do trabalho um experimento da aplicabilidade de teorias em uma turma de 7º. ano de ensino fundamental da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, em Campo Grande, Rio de Janeiro; com resultados e considerações coletados dos alunos, como realização e proposição de práticas de letramento na construção de capacidades cognitivas, linguístico-discursivas e metacognitivas no ensino de língua materna, a partir dos implícitos e inferências.

Palavras-chave: texto; letramento; linguagem.

ABSTRACT

This article goes beyond primarily the vision of senses' construction in the acquisition of the knowledge through the text, and no merely the compulsory nature of the normative teaching of language, neither the doctrinarian teaching of textual genres. As suggestion for work in classroom, face the needing of pedagogy change, we chose to work through the text, specifically, the chronicle "A outra noite", of Rubem Braga, firstly from the orthodox and conventional approach. We present in this article current statistics from Prova Brasil and, finally, we propose, based on the same text of Rubem Braga, new questions, but with new practices and experiences with

¹ Mestrando em Letras - PROFLETRAS/UFRJ, Especialista em Língua Portuguesa – FEUC, Licenciatura plena em Letras (português/inglês) – FEUC, Rua Helena Meireles, 145, casa 102 – Campo Grande, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 23.075-524. E-mail: bruno.humberto@live.com.

² Mestrando em Letras - PROFLETRAS/UFRJ, Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual – UFRJ, Licenciatura plena em Letras (português/inglês) - Universidade Estácio de Sá, Rua Vereador Jansen Muller, 238 fds – Cachambi, Rio de Janeiro - RJ, CEP: 20.785-240. E-mail: albuquerque_cal@yahoo.com.br.

literacy, which aim the construction of senses, in levels of world knowledge, textual knowledge and linguistic knowledge; thus, that technique come around three reading levels: sensorial, emotional and rational. The approach of that work proposes roads for a text to promote creativity, criticists and sensibility to the student. Therefore, we recognized as necessary to delimit linguistic focus to be proceeded: to analyze intertextuality relationships to the student's inner knowledge, starting from the approach of implicitness and inferences, in favor of the literacy practices in classroom.

Word-key: text; literacy; language.

RESUMEN

El trabajo sobrepasa primordialmente la visión de construcción de sentidos en la adquisición del conocimiento por medio del texto, y no meramente la obligatoriedad de la enseñanza normativo-prescriptiva de lengua, ni el adoctrinamiento de géneros textuales en el proceso educativo. Como camino de sugerencia para la enseñanza, frente a la necesidad de reformulación de las prácticas pedagógicas de letramento, elegimos trabajar por medio de la crónica "A outra noite" de Rubem Braga, inicialmente a partir del enfoque ortodoxo y convencional. Por eso, a continuación, presentamos datos actuales de proficiencia de la Prova Brasil, como reflejo de este procedimiento cristalizado en la enseñanza de lengua. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información, se debe tener en cuenta que, con el mismo texto, podemos trabajar cuestiones con un enfoque diferenciado, con prácticas y experiencias de letra, que apuntan a la construcción de sentidos, en niveles de conocimiento de mundo, conocimiento textual y conocimiento lingüístico, por medio de tres niveles de lectura: sensorial, emocional y racional. El enfoque, por lo tanto, de este texto propone caminos para que la enseñanza de lengua promueve creatividad, criticidad y sensibilidad al ciudadano. Por lo tanto, reconocimos como necesario delimitar el enfoque lingüístico a seguir: analizar las relaciones de intertextualidad con el conocimiento interno del alumno, a partir del enfoque de implícita e inferencias, a favor de las prácticas de alfabetización en el aula.

PALABRA CLAVE: texto; alfabetismo; idioma.

1. A NECESSIDADE DE DESENVOLVER E/OU DESPERTAR HABILIDADES PARA ALÉM DO

TEXTO: INTRODUÇÃO

A leitura tem se tornado, cada vez mais, um elemento indispensável na inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, pois é através dela que o mesmo terá acesso a uma imensa quantidade de informações e conhecimentos que são de extrema importância para uma participação ativa e crítica na sociedade. De acordo com Antunes (2016), a inexistência de limites entre o rural e o urbano, o letrado e o não letrado, configuram o cenário em que a sociedade contemporânea está inserida. Essa nova configuração de mundo cria uma gama de necessidades, entre as quais, podemos citar a exigência de que todos sejam capazes de ler e escrever.

Uma atividade de leitura deve ser entendida como um processo que envolve vários aspectos. A apresentação desse processo deve levar em conta não apenas o texto e o leitor, mas também as circunstâncias em que esse encontro acontece (cf. LEFFA, 1996). Uma vez que a leitura é um processo de construção de sentido estabelecida na relação autor-texto-leitor em que são considerados as pistas textuais e o conhecimento prévio do leitor (cf. KOCH & ELLIAS, 2006) tanto o momento de produção do texto, como o momento da leitura do mesmo são de extrema importância. Rojo (2009, p.77) corrobora com essa ideia ao entender que “passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava

pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional”. Soares amplia e detalha ainda mais essa concepção de leitura ao afirmar que

"Ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (...) ler é um processo de construção da interpretação de textos escritos" (2017, p. 152).

Kleiman (2004) afirma que o ensino de leitura deve pressupor uma expectativa prévia em relação ao conteúdo que compõe o texto, ou seja, o aluno precisa entender que quanto maior o número de hipóteses ele levantar em relação ao texto, mais fácil será a compreensão do mesmo. Para a autora “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (p. 13). Por fazer uso de diversos conhecimentos que se relacionam entre si, é possível concebermos a leitura como um processo interativo.

Nossa compreensão sobre o processo de leitura está diretamente ligada ao posicionamento dos autores mencionados. Nesse sentido, podemos afirmar que todo procedimento de leitura é realizado por meio de uma troca de informações entre os atores nele envolvidos. Para tanto, o leitor lança mão de estratégias de identificação de informações explícitas e dedução de informações implícitas, sendo o último o foco do trabalho aqui apresentado.

A decisão por abordarmos a temática implícitos / inferências surgiu por apresentar-se como um enorme desafio para os discentes. Tal afirmação confirma-se nos resultados da Prova Brasil aplicada em 2013. A título de exemplo, a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o 9º ano do ensino fundamental apresenta os seguintes descritores para procedimentos de leitura: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Na Prova Brasil, a escala de proficiência é construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam (INEP. 2013. p.17).

Após a realização da prova, os discentes são agrupados por nível de proficiência, tendo o nível 1 como referência a pontuação igual ou maior que 200 e menor que 225, e o

nível 8 igual ou maior que 375. Os alunos que conseguem fazer inferências estão classificados a partir do nível 3. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos alunos avaliados nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

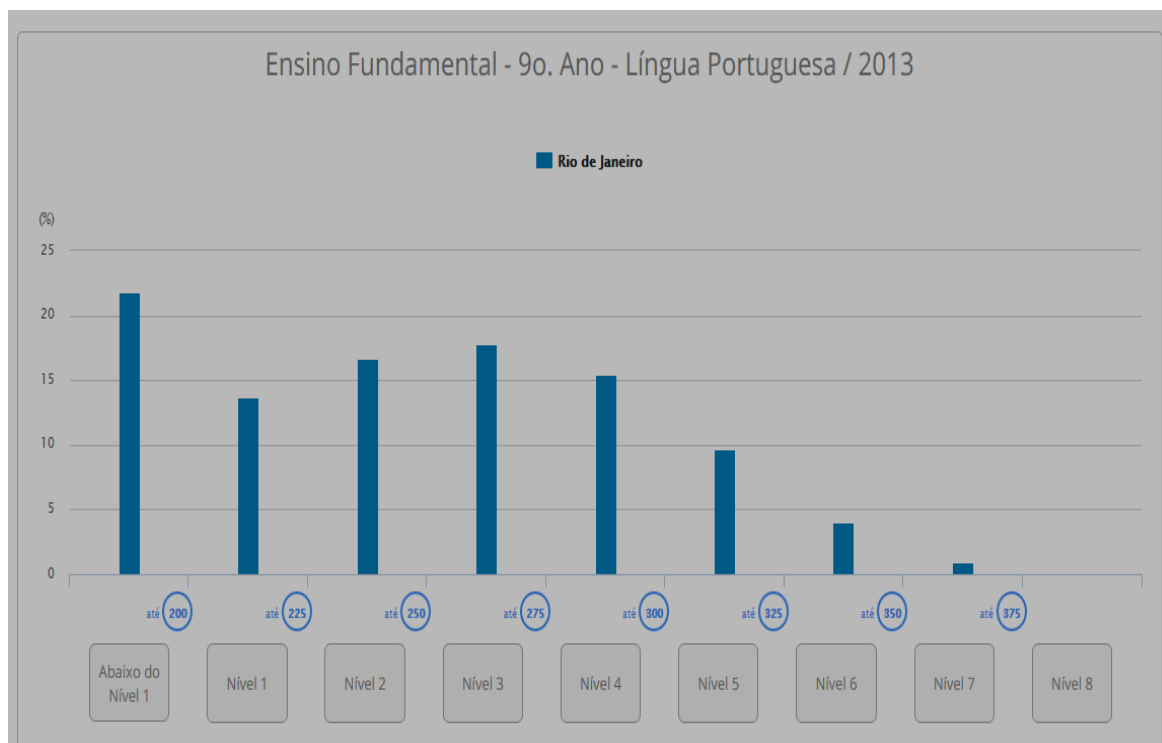


Figura 1: Gráfico de desempenho na Prova Brasil - 9º ano Estado do Rio de Janeiro / 2013
Fonte: INEP³

O gráfico apresentado possibilita uma série de interpretações, focaremos, porém, apenas as informações já apresentadas acerca da habilidade de fazer inferências. Com base na interpretação dos dados acima, é possível afirmar que aproximadamente 50% dos alunos avaliados estão abaixo do nível 3, ou seja, não conseguem fazer inferências nem identificar informações implícitas em um texto. Essa constatação é, ao mesmo tempo, assustadora e desafiadora, pois aponta que o ensino de leitura praticado nas salas de aula continua centrado apenas na superfície do texto, não possibilitando o contato do aluno com o implícito, ou seja, limitando a leitura a um processo de decodificação.

Rojo (2009) afirma que a leitura não deve ser entendida como mero processo de decodificação, mas, sim, ser compreendida como um ato de cognição e compreensão envolvendo múltiplos conhecimentos, ou seja, indo além da decodificação de grafemas e fonemas. Portanto, o ensino de leitura deve abandonar essa visão reducionista do texto e despontar para um aprofundamento do mesmo. Para a autora:

³ Link para acesso aos resultados da Prova Brasil / 2013 <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias. (ROJO, 2009, p. 75)

Dentre essas estratégias citadas por Rojo, encontramos “produção de inferências locais” que a autora define como a utilização de estratégias inferenciais para o entendimento de um vocábulo a partir do contexto em que ele está empregado e “produção de inferências globais” que consiste na utilização de múltiplos conhecimentos para a compreensão dos implícitos e pressupostos que precisam ser entendidos no processo de leitura de um texto (*Ibidem*, p.78-79).

Tendo como base todo o aporte teórico sobre o processamento da leitura apresentado, deparamo-nos com o desafio de propor algo que aproximasse a teoria da prática. Com esse objetivo, elaboramos uma atividade que parte do princípio da leitura como um ato de interação entre o texto e o leitor, que será apresentada a seguir.

2. ANÁLISE DE TEXTO A PARTIR DA ABORDAGEM ESCOLARIZADA

Elegemos o gênero textual crônica para o trabalho aqui proposto com o objetivo de tornar a atividade a mais atrativa possível para os alunos. Nossa escolha justifica-se no fato de que com a correria do dia a dia, os gêneros textuais que apresentam textos curtos têm sido bem aceitos pela comunidade leitora. Dentre esses gêneros está a Crônica – narração curta, geralmente veiculada na imprensa, que trata de assuntos do cotidiano.

A crônica tem ganhado espaço no trabalho em sala de aula. Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, está inserida no currículo mínimo do 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Na rede municipal está presente no planejamento das turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental. O gênero em questão é um excelente instrumento para apresentar a leitura como algo prazeroso aos alunos. O texto curto facilita a leitura em sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilita o contato do discente com um texto literário, levando-o, muitas vezes, a procurar outros textos do autor lido em sala.

Para Cândido (1992) a crônica é um texto desprezioso que se aproxima do leitor pela sua relação com o cotidiano. Por ter seu nascimento atrelado ao jornal não tem a pretensão de durar, mas por aproximar a literatura da rotina do leitor, acaba por carregar uma durabilidade muito maior do que a esperada. Segundo o autor

“Crônicas escritas há mais de cem anos (...) estão hoje vivas como naquele tempo. Os acontecimentos perderam a atualidade, mas a crônica não perdeu, porque ela traduz uma visão tão sutil, tão maliciosa, tão viva da realidade, que o acontecimento fica valendo pela interpretação (...)” (p. 13).

Apresentaremos a seguir duas abordagens distintas para a realização de um exercício de leitura e interpretação textual tendo como base a crônica “A outra noite” de Rubem Braga. A primeira está organizada dentro de uma prática tradicional, ou seja, que se limita ao uso do texto como ferramenta para fixar conceitos sobre gênero textual e localização de informações. A segunda abordagem propõe uma atividade voltada para o aprofundamento do texto, tem por objetivo o estímulo da leitura como modo de contato com o implícito, favorecendo, assim, uma leitura que extrapole a decodificação e que valorize a experiência textual.

Essa nova perspectiva de trabalho com o texto é citada por Rojo (2009) quando afirma que a atividade de leitura exige muito mais do que a decodificação de letras em sons. Faz-se necessário que o leitor compreenda o que está lendo e, para que isso aconteça, ele terá que relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Nas palavras da autora, “não somente prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto em seu contexto”. (ROJO, 2009, p. 44)

Analisando as palavras de Rojo (2009), podemos afirmar que todo processo de leitura exige do leitor a capacidade de deduzir e inferir informações, logo, é responsabilidade da escola rever suas práticas de ensino de leitura e estimular o desenvolvimento de múltiplos letramentos dentro do ambiente escolar.

TEXTO: A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Exercícios – abordagem tradicional

1. Quanto ao gênero textual, como podemos classificar o texto lido?

- () conto
(**x**) *crônica*
() relato pessoal.
() romance

2. Como a noite era vista pelo taxista e pelo amigo do narrador?

Era vista como uma noite de vento sul e chuva.

3. Como a noite era vista pelo narrador?

Uma noite de lua cheia com nuvens que pareciam colchões de sonhos, se vistas de cima, ou seja, uma paisagem irreal.

4. Que personagem consegue visualizar “A outra noite” a que o título se refere?

Apenas o narrador consegue enxergar “A outra noite”.

5. Qual o tipo de narrador empregado no texto? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

Narrador personagem, indicado pelo emprego da 1ª pessoa em “Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite”.

Na proposta de trabalho apresentada, o texto é utilizado apenas como pretexto para a fixação de conceitos sobre gênero e estrutura textual. Os exercícios limitam-se a identificação de informações facilmente localizadas na superfície do texto. Compreendemos que não são atividades, por si, dispensáveis, mas não podem ser as únicas. Além disso, a forma como o trabalho é apresentado não oferece aos discentes nenhuma possibilidade de contato com o que está além do texto escrito.

Tal abordagem é um exemplo do que por muito tempo foi denominado no ambiente escolar como “(...) fluência de leitura. Nessa teoria, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.” (ROJO, 2009, p. 76).

As pesquisas mais recentes apontam para um caminho diferente para o ensino e para a experiência de leitura em sala de aula. Nesse sentido, ao contrário da atividade que foi

exposta, a proposta que segue, refere-se a uma atividade de leitura e interpretação textual que valoriza o contato do leitor com o texto e extrapola a prática escolarizada.

3. POR UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DO TEXTO: APLICABILIDADE E PERSPECTIVAS

Nosso compromisso é possibilitar a construção de sentidos ao longo do processo de aquisição do conhecimento, por isso, contrapomo-nos a obrigatoriedade do ensino normativo-prescritivo de língua. Assumimos essa postura por entender que tal visão de ensino traz, embutido em sua ideologia, um viés de preconceito social (BORTONI-RICARDO, 2004, p.10).

Como caminho de sugestão para o ensino, frente à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas de língua portuguesa, escolhemos partir de uma abordagem ortodoxa e escolarizada, que entendemos como a forma meramente técnica e convencional de se abordar um texto, sem que o mesmo ofereça ao leitor, na construção de sentidos, o aprimoramento dos três níveis de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico; impedindo, assim, que o leitor desenvolva os três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional (cf. MARTINS, 2012). Para que possamos compará-la a próxima que propomos, em que apontamos caminhos para que um texto promova criatividade, criticidade e sensibilidade no leitor (cf. MARCUSCHI). Por isso, reconhecemos como necessário delimitarmos o enfoque linguístico a ser seguido: analisar relações intertextuais ao conhecimento internalizado do aluno, a partir dos implícitos e das inferências. Vejamos:

Exercícios e questões – Para além do texto: Proposições

1. O texto de Rubem Braga é classificado como crônica, por apresentar uma linguagem simples; abordar fatos do cotidiano; e, dentre outras características, por explorar sentimentos e carregar uma reflexão implícita. Faça as suas considerações sobre as lições que o texto oferece ao leitor.

Espera-se que o aluno, conduzido pelas orientações do professor, correlacione o luar acima das nuvens como simbolismo/linguagem representativa/metáfora para uma experiência individual e única que uma pessoa pode ter a partir/acima das dificuldades.

2. Você já deve ter lido algumas crônicas, pois estão presentes em jornais, revistas e livros. Além do mais, é uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a primeira pessoa, na forma

de narrador personagem. Isso promove um distanciamento ou uma aproximação com o leitor? Faça as suas considerações.

Com essa questão, o aluno percebe que um texto, no caso a crônica, pode despertar relação de proximidade entre autor/leitor, como se estivessem numa conversa informal. O cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor, o que torna um texto mais agradável e oportuno.

3. No trecho “*Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui*”, a que no contexto se referem os termos em destaque, respectivamente? Qual a importância do uso dessas palavras no texto?

Por meio da releitura inicial, o aluno analisa aspectos da referenciação, para observar a retomada e a continuidade das ideias no texto.

4. Assim que o amigo do narrador desce do carro, o *chofer* se aproxima do protagonista para buscar compreender como, acima das nuvens, existia uma noite enluarada. Marque a alternativa que representa, respectivamente, as etapas e reações do *chofer*.

- (a) curiosidade – embaraço – persistência – entendimento – gratidão.
- (b) curiosidade – embaraço – persistência – inteligência – agradecimento.
- (c) indiscrição – timidez – persistência – compreensão – agradecimento.
- (d) intromissão – vergonha – persistência – inteligência – agradecimento.

LETRA A. O aluno estabelece relação de palavras-chave na contiguidade das ideias do texto. A estratégia presente no enunciado explora e desperta habilidades de análise de implícitos, a partir da coesão textual global.

5. Que outro título poderia substituir a crônica “*A outra noite*”? Faça as suas considerações.

Resposta de criação pessoal, a partir da qual o aluno assume o papel colaborativo na construção de sentidos do texto, além de ficar afastado da visão passiva e convencional dos enunciados. É um momento de liberdade criadora e de função ativa do discente, sem se esquivar do eixo central de compreensão do texto, estabelecido pela relação de coesão e coerência textuais.

Partindo do pressuposto de que a leitura linear tendo como foco apenas as informações explícitas no texto já é realizada pelos discentes, as questões apresentadas têm por objetivo propiciar ao aluno um contato maior com as informações que estão além da superfície textual,

possibilitando, assim, um contato maior com os implícitos e favorecendo a realização de inferências.

4. CONCLUSÕES

Esta última proposta por nós apresentada foi aplicada em uma turma de 7º ano, na Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, em Campo Grande, Rio de Janeiro. Logo, a partir da experiência empírica na realização da atividade em questão é que se estrutura o presente relatório. Longe de ser uma solução dogmática, mas como proposição para apontarmos caminhos às novas práticas de ensino de língua materna, uma vez que ler envolve diversos procedimentos e capacidades (sociais, afetivas, linguísticas, cognitivas e perceptuais).

A turma em destaque, como exemplo tomado através da prática da atividade anterior, é composta por 45 alunos, entre as idades de 13 a 15 anos. Imediatamente após a apresentação do texto, no quadro, o professor conduziu a turma a uma análise textual e interpretativa do texto, a partir da interação dos alunos. Todos buscaram questionar e compreender, por mediação do professor, os significados superficiais e simbólicos subjacentes ao texto.

Depois disso, as perguntas supramencionadas foram expostas no quadro, a fim de que os alunos construíssem sentidos e assimilassem o conteúdo. Esse procedimento amplo de fazeres e de rituais que envolvam as práticas de leitura desenvolvem capacidades cognitivas, linguístico-discursivas e metacognitivas (cf. MARCUSCHI, 2001).

Assim, a decodificação do texto e a abordagem de exercícios de gramática textual fazem parte do processo, mas, sob outra perspectiva, acessar um novo nível de conhecimento de linguagem encontra-se altamente equacionado à construção de associações; ao ato de cognição; a um novo conhecimento de mundo – desde as práticas sociais às linguísticas –; e a um re-conhecimento discursivo, muito além das convenções gráficas e da natureza simplista de decodificação de enunciados.

Com essa turma em questão, por meio da crônica de Rubem Braga (1977), foram inseridas estratégias para compreensão de leitura, baseadas em: ativação de conhecimento de mundo; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; produção de inferências locais e globais; análise dos simbolismos no texto; definição de metas e finalidades da atividade de leitura; percepção de relações extratextuais (a nível temático); elaboração de apreciações denotativas e afetivas; e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Desse modo, com base nessa perspectiva de educação linguística, verificamos que a turma participou mais ativamente na realização e no cumprimento da tarefa, percebeu o potencial ilimitado que a leitura oferece, e apresentou críticas e relatos pessoais totalmente pertinentes à temática durante a correção dos exercícios. Concluímos, assim, na prática efetiva esta assertiva: “Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

Novos questionamentos devem ser apresentados. Abordagens verticalizadas, no ensino, devem ser propostas acerca do desenvolvimento das metacompetências do aluno. Entretanto, refletir sobre esse tema já amplia inicialmente o alcance do conceito e da importância do letramento múltiplo e contínuo em sala de aula. Em conformidade com todas as reflexões e discussões apontadas, a professora Maria Cecília Mollica (2007) "o aprendiz também tem voz em sala de aula e pode interagir na negociação de significados" (p. 71). Finalmente, para Bakhtin,

o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cóp” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva e superficial (1934-35, p. 142).

Desta forma, acessar um novo nível de conhecimento de linguagem encontra-se altamente equacionado à construção de associações; ao ato de cognição; a um novo conhecimento de mundo – desde as práticas sociais às linguísticas –; e a um re-conhecimento discursivo, muito além das convenções gráficas e da natureza simplista de decodificação de enunciados. Atividades como essa podem vir a contribuir para a formação de um leitor mais proficiente e entusiasmado com a vivência da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto (2016): 9-21.

BAKHTIN, Michael.. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad.: Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 1934-1935/1998

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, Rubem. *A outra noite*. In: PARA gostar de ler: crônicas. v. 2, São Paulo: Ática, 1979.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão. A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

INEP. Prova Brasil. Avaliação do Rendimento Escolar. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 03/06/2017.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo. Editora: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. *Fatores da compreensão na leitura*. 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf> >. Acesso em: 03/06/2017.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª. ed. SP. Brasiliense, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

SAEB. Matriz e Escalas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>