



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**SÂMUA SIQUEIRA FREITAS PEIXOTO**

**LEITURA INFERENCIAL DE POEMAS: O SENTIDO CONOTATIVO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2021**

SÂMUA SIQUEIRA FREITAS PEIXOTO

LEITURA INFERENCIAL DE POEMAS: O SENTIDO CONOTATIVO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Abniza Pontes de Barros Leal

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Peixoto, Samua Siqueira Freitas.

Leitura inferencial de poemas: o sentido conotativo [recurso eletrônico] / Samua Siqueira Freitas Peixoto. - 2021.  
109 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.e Dra. Abniza Pontes de Barros Leal.

1. Leitura. Inferência. Figuras de linguagem. Poema.. I. Título.

SÂMUA SIQUEIRA FREITAS PEIXOTO

LEITURA INFERENCIAL DE POEMAS: O SENTIDO CONOTATIVO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 10 de maio de 2021

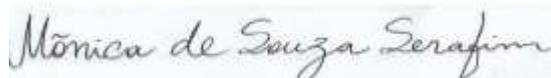
BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Abniza Pontes de Barros Leal (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará - UFC



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suelene Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedido este trabalho a minha família: ao meu esposo Caio Henrique, aos meus pais, Joselito e Jane e aos meus irmãos Davi, Mical e Filipe.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, meu refúgio, fortaleza e socorro bem presente.

À minha família, aos meus queridos pais que me ensinaram os preceitos cristãos e sempre me incentivam ao estudo. Aos meus irmãos com quem compartilho a amizade e amor. Ao meu amado esposo pelo carinho, dedicação, companheirismo e apoio.

À minha orientadora, professora doutora Abniza Pontes de Barros Leal, que me conduziu com sabedoria, paciência e gentileza.

Às professoras doutora Maria Ednilza Oliveira Moreira e doutora Suelene Silva Oliveira que na banca de qualificação do projeto me indicaram, de forma atenciosa e sábia, contribuições valiosas.

Às professoras da banca de defesa, professora doutora Suelene Silva Oliveira que desde a qualificação tem dado uma riquíssima contribuição e a professora doutora Mônica de Souza Serafim pela gentileza e contribuição preciosa ao meu trabalho.

Aos professores e colegas da turma 6 do PROFLETRAS – UECE, pelo compartilhamento de saberes.

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de cursar um mestrado profissional de excelência no ensino, aos docentes pelos ensinamentos e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo incentivo financeiro.

“Apagaram a força do fogo, escaparam do fio da espada, da fraqueza tiraram forças, na batalha se esforçaram, puseram em fuga os exércitos dos estranhos”.

(Hebreus 11:34)

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de ensino, com elaboração de material didático para os Anos Finais (8º e 9º) do Ensino Fundamental, baseada em práticas da leitura inferencial para a construção de sentido conotativo no gênero poema. Se interpretar e compreender informações presentes na superfície do texto se constituem ainda dificuldades para os alunos, mais dificuldades são observadas na interpretação de expressões no sentido figurado em que precisam fazer uso inferencial com mais proficiência. Buscamos então responder a seguinte questão: De que meios conceituais e metodológicos o Livro Didático e o professor podem fazer uso para promover o ensino de leitura inferencial a partir de poemas com figuras de linguagem? Para responder essa questão, tivemos como propósito atingir os seguintes objetivos: elaborar atividades de leitura de poemas com a presença de figuras de linguagem que resultassem em compreensão inferencial do sentido; descrever estratégias que promovessem o acesso à inferências nessas atividades; demonstrar, a partir das atividades, como o professor pode orientar o aluno a inferir o sentido das figuras de linguagem. Tomamos como referência as habilidades do campo artístico-literário da BNCC (2017), no que se refere à leitura, inferência e figura de linguagem para a elaboração de atividades e recorreremos à fundamentação teórica que julgamos relevante. Revisitamos noções de leitura, apoiados em Solé (1998), falamos sobre a leitura no contexto escolar, apoiados em Kleimam (2016), sobre os conhecimentos, a construção de sentido de um texto e o ensino de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacionista; discutimos os conceitos de inferências, os tipos de inferências, os pressupostos e subentendidos, e as estratégias de acesso à leitura inferencial apoiados nas ideias de Marcuschi (2008); apresentamos o poema como gênero rico em linguagem figurada, o seu ensino de acordo com Oliveira (2017). Os passos metodológicos para a elaboração da proposta de ensino se deram primeiramente na verificação de que o sentido das figuras de linguagens nos poemas corresponde a uma grande lacuna na formação leitora dos nossos alunos. Depois nos debruçamos sobre a fundamentação teórica que serviu de base à nossa proposta de ensino e por último compilamos o material didático com a elaboração das atividades. Como resultado, a pesquisa apresenta aos professores de Língua Portuguesa um material didático, com indicadores do caminho estratégico de acesso à linguagem figurada, meios conceituais e metodológicos para o ensino de leitura inferencial.

**Palavras-chave:** Leitura. Inferência. Figuras de linguagem. Poema.

## ABSTRACT

This work presents a teaching proposal, with the elaboration of didactic material for the Final Years of Elementary School (8th and 9th grade), based on inferential reading practices for the construction of connotative meaning in the poem genre. If understanding and comprehending information present on the text surface is still a difficulty for students, more difficulties are noted in the interpretation of expressions in the figurative meaning in which they need to make inferential use more proficiently. Thus, we sought to answer the following question: What conceptual and methodological means can the textbook and the teacher use to promote the teaching of inferential reading from poems with figures of speech? In order to answer this question, we had the purpose of achieving the following objectives: to elaborate activities of reading poems with the occurrence of figures of speech that would result in inferential understanding of the meaning; to describe strategies that would promote the access to inferences in these activities; to demonstrate, from these activities, how the teacher can guide the student to infer the meaning of the figures of speech. We used as reference the skills of the artistic-literary field of the BNCC [National Common Curricular Base] (2017), concerning reading, inference and figure of speech for the development of activities, and we drew on the theoretical foundation that we considered relevant. We revisited notions of reading, based on Solé (1998); we discussed reading in the school context, grounded in Kleimam (2016), about the knowledge, the construction of meaning of a text and the teaching of reading in the sociocognitive-interactionist approach; we discussed the inferences concepts, the types of inferences, the presuppositions and implicatures, and the strategies of access to inferential reading based on the ideas of Marcuschi (2008); we presented the poem as a genre rich in figurative language, and its teaching according to Oliveira (2017). The methodological steps for the development of the teaching proposal occurred firstly in the verification that the meaning of the figures of speech in the poems corresponds to a big gap in the reading education of our students. Afterwards, we focused on the theoretical foundation that served as a basis for our teaching proposal, and finally we compiled the didactic material with the elaboration of the activities. As results, the research presents to the Portuguese Language teachers a didactic material, with indicators of the strategic way of access to the figurative language, conceptual and methodological means for the inferential reading teaching.

**Keywords:** Reading. Inference. Figures of speech. Poem.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Quadro Geral de Inferências .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Quadro de operações inferenciais .....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Preenchimento das lacunas implícitas do texto: Inferências .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Demonstrativo de nível de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB (2017) .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Comparativo da distribuição Percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência – SAEB (2017) .....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Comparativo da distribuição Percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência – SAEB (2019) .....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Étapas da proposta de ensino .....</b>	<b>101</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepção de leitura.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>A leitura no contexto escolar .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Conhecimentos e a construção de sentidos de um texto .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>Ensino de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacionista .....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>INFERÊNCIA .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Concepções de inferência.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Tipos de inferência .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>Pressupostos e subtendidos .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4</b>	<b>Estratégias de acesso às informações inferenciais.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>O GÊNERO POEMA E A LINGUAGEM FIGURADA.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>Ensino e concepção do gênero poema.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2</b>	<b>A linguagem figurada no gênero poema .....</b>	<b>45</b>
<b>4.3</b>	<b>Processos metafóricos em poemas .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1</b>	<b>Classificação da pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>5.2</b>	<b>Contexto da pesquisa para a proposta de ensino.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3</b>	<b>Procedimentos metodológicos para a elaboração da proposta de ensino ..</b>	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA INFERENCIAL EM POEMAS.....</b>	<b>56</b>
<b>6.1</b>	<b>Primeira etapa: apresentação e sondagem .....</b>	<b>58</b>
<b>6.2</b>	<b>Segunda etapa: linguagem poética, denotação, conotação .....</b>	<b>61</b>
<b>6.3</b>	<b>Terceira etapa: figuras de linguagem.....</b>	<b>69</b>
<b>6.4</b>	<b>Quarta etapa: noção de inferência .....</b>	<b>80</b>
<b>6.5</b>	<b>Quinta etapa: inferência - conhecimentos prévios e pistas textuais .....</b>	<b>92</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de leitores fluentes é manifestada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCN, e reafirmada na Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC. Esses documentos avaliam que um leitor competente deve ser capaz de identificar elementos implícitos no texto e valer-se de estratégias dentre os procedimentos de leitura. De acordo com essas orientações, o leitor deve ser capaz de inferir ou deduzir informações implícitas, ou seja, pelo contexto deve inferir ou deduzir o significado de palavras ou expressões desconhecidas e, assim, apreender o sentido global do texto.

Alinhada a esses documentos, nossa proposta de ensino resulta na elaboração de um material didático para os Anos Finais (8º e 9º ano) do Ensino Fundamental tem a preocupação com o ensino da leitura inferencial para a construção de sentido conotativo no gênero poema. Alinha-se, também, com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará, que, considerando a pandemia da Covid-19, no exercício de 2020 e o consequente isolamento social decretado pelo governo, apresentou a possibilidade de um trabalho propositivo. Ao contemplarmos o uso de inferência na leitura para a construção do sentido conotativo no gênero poema, tomamos como referências as habilidades do campo artístico-literário da BNCC, no que se refere à leitura, inferência e figura de linguagem. Essa proposta de ensino será um exercício complementar ao que é proposto pelos livros didáticos, pois, se interpretar e compreender informações presentes na superfície do texto se constituem ainda dificuldades para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mais dificuldades são observadas na interpretação de expressões no sentido figurado em que os alunos precisam fazer uso inferencial com mais proficiência.

A inferência tem um papel fundamental na interpretação de expressões no sentido conotativo e não é de agora que vem sendo estudada e discutida em trabalhos acadêmicos, como é o caso da pesquisa de Dell’Isola (1988). A autora já verificara, em seu estudo, que há influência das experiências anteriores do leitor na compreensão de textos e há interferência do contexto sociocultural, durante o processo inferencial. A partir de testes com alunos da 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental, pertencentes a classes sociais distintas, a autora concluiu que a diversidade de compreensão de um único texto está relacionada ao conhecimento de mundo do leitor e que a visão de mundo desse leitor está relacionada à classe social a que ele pertence. Por isso, são possíveis diferentes leituras para um mesmo texto, principalmente quando se trata de um texto poético.

Compreender um texto, segundo a estudiosa, seria, portanto, ter acesso a uma das leituras que ele permite, buscar um dos sentidos possíveis oferecido pelo texto, a partir do conhecimento de mundo que o leitor traz consigo. E o leitor, ao compreender o que está lendo, raciocina. Esse raciocínio nada mais é do que uma inferência, sendo assim, a inferência não está no texto. O leitor desenvolve quando está lendo ou após a leitura. O texto serve então como um estímulo para a geração de inferências.

Outros pesquisadores também já se voltaram para a importância desta temática. Moraes (2015), por exemplo, investigou como crianças do 2º ano do Ensino Fundamental fazem a leitura de textos que exigem uma compreensão inferencial e se essas crianças conseguiram entender o sentido conotativo de uma expressão e, como consequência, promover avanços nas habilidades de alunos já são considerados leitores. A pesquisadora chegou à conclusão de que a leitura e compreensão não são habilidades “vinculadas”, um aluno pode ler com uma determinada fluência, mas não conseguir sair do explícito do texto, ou ler com certa hesitação e ser capaz de compreender e produzir inferências. A autora observou que poucas crianças conseguiram sair do literal para entender a figura de linguagem. Observou ainda que na escola havia uma predominância de estudo de textos cujas informações estão explícitas, faltando um trabalho mais aprofundado com textos e atividades que trabalhassem os implícitos do texto.

Zanotto e Palma (2016) investigaram qual o papel dos contextos evocados e dos conhecimentos ativados pelos leitores na construção das inferências metonímicas e metafóricas. O propósito era a análise de como os conhecimentos dos participantes e os contextos atuavam na construção de inferências na interpretação do texto. Esse estudo trouxe evidências dos processos sociocognitivos e culturais que são envolvidos no raciocínio inferencial realizado pelos leitores na construção das múltiplas leituras de metáforas e que o raciocínio inferencial dos leitores tornou possível uma interpretação mais elaborada.

No que se refere à leitura inferencial em Livros Didáticos, doravante LD, Vargas (2012) propôs analisar o trabalho desenvolvido em LD do 9º ano em relação aos processos de inferenciação em leitura, geradas pelos alunos, a partir das orientações apresentadas pelo LD. Tendo como referência as concepções de leitura e de ensino de leitura derivadas dos estudos de cognição, o pesquisador chegou à conclusão de que esse trabalho se dá de forma precária, pois os LD privilegiam o trabalho com uma leitura literal dos textos e não propiciam uma diferenciação entre os diversos níveis de leitura. Assim, encaminham os alunos para uma leitura passiva e mecânica de seleção de informações, invalidando os processos cognitivos desenvolvidos na leitura.

Ainda sobre a compreensão de inferências no LD, Scheffer (2018) buscou estudar como os atuais LD do 9º ano propõem a realização de inferências conectivas e elaborativas na leitura e em questões de compreensão textual. Como resultado, o pesquisador chegou à conclusão de que os LD contemplam a realização de inferências conectivas e elaborativas na busca de sentidos para o texto, porém, tendem a não auxiliar o aluno-leitor no que se refere à ativação e aprendizagem de conhecimentos que são necessários para que as inferências requeridas sejam construídas com mais autonomia. Dentre estes conhecimentos, destacamos a aprendizagem e desenvolvimento do léxico, uma maior ênfase na ativação de conhecimentos prévios de caráter linguísticos e enciclopédicos e uma abordagem da leitura que vise à integração com outros domínios do conhecimento. O autor constatou que os LD tendem a ativar conhecimentos de ordem linguística e de mundo de forma menos aprofundada, em especial, o ensino sistemático do léxico visto que o aluno-leitor não utiliza estratégias para aprender novas palavras e, assim, ter autonomia para lidar com os textos.

Os estudos mencionados nos chamam a atenção para dois aspectos que se intercambiam: a) o trabalho desenvolvido por LD sobre o ensino da inferência mostra-nos que o ensino de leitura e compreensão do sentido inferencial carece ser uma prática mais explorada em materiais didáticos; b) o desenvolvimento das habilidades de compreensão do sentido conotativo a partir de inferências, necessário e importante para que o aluno possa entender e apreender os sentidos de um texto com expressões figurativas, de igual modo, carece fazer-se presente em sala de aula.

Essa lacuna é observada também pela BNCC, notadamente, quando propõe para alunos do Ensino Fundamental, desenvolver as habilidades de:

EF69LP48 - interpretar em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recurso expressivo semântico: figura de linguagem (BRASIL, 2017, p.161);

EF69LP44 - inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 159);

EF89LP37 - Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 193).

EF89LP33 - ler, de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características do gênero poema” (BRASIL, 2017)

Motivados por todas as observações que fizemos nas pesquisas mencionadas e em algumas das orientações apresentadas pela BNCC, buscamos na presente proposta de ensino

responder a seguinte questão: De que meios conceituais e metodológicos o LD e o professor podem fazer uso para promover o ensino de leitura inferencial a partir de poemas com figuras de linguagem?

Essa questão se alicerça também na percepção, em nossa prática docente, de que a interpretação de poemas é uma dificuldade dos alunos, levando-nos a hipotetizar que tal dificuldade relaciona-se não somente a aspectos conceituais relacionados à natureza do gênero poema, rico em linguagem figurada, mas, principalmente, a aspectos metodológicos, visto que a leitura dessa linguagem não é muito explorada pelos livros didáticos que tendem a desenvolver um trabalho mais voltado à identificação e categorização das figuras de linguagem presentes nesse e em outros gêneros textuais. Nós professores, então, precisamos estar munidos de arcabouços conceituais e metodológicos para podermos fazer uso em ações pedagógicas de forma consciente e competente, adaptadas às necessidades de aprendizagem dos nossos alunos.

Essa dificuldade na compreensão leitora de figuras de linguagens, encontrada em sala de aula, nos motivou como educadora, uma vez que sabemos da importância da inferência na construção de sentidos de um texto. Acreditamos, assim, que um trabalho voltado para o ensino da interpretação de poemas por meio de inferências a partir das pistas textuais e conhecimentos prévios seja de grande importância para a formação leitora de nossos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de entenderem melhor determinadas formas de linguagem.

Desse modo, tivemos por objetivo geral propor um material didático de ensino de leitura para os Anos Finais (8º e 9º) do Ensino Fundamental, à luz da BNCC, com atividades voltadas ao campo artístico literário, e ao desenvolvimento de habilidades no processamento de inferências para a compreensão do sentido figurado em poemas. Para isso, nossos objetivos específicos são: 1) Elaborar atividades de leitura de poemas com a presença de figuras de linguagem que resultem em compreensão inferencial do sentido. 2) Descrever estratégias que promovam o acesso a inferências em atividades de leitura do gênero poema. 3) Demonstrar, a partir das atividades de leitura, como o professor pode orientar o aluno a inferir o sentido das figuras de linguagem, valendo-se de seu conhecimento de mundo e das pistas textuais.

Para a elaboração da proposta de ensino adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: observamos as dificuldades relacionadas à leitura e a construção de sentido de um texto em sala de aula e em resultado de provas que medem a capacidade leitora. E assim, vimos que o sentido da linguagem figurada responde por uma grande lacuna na formação leitora de nossos alunos. Em seguida, escolhemos o gênero poema para embasar nossa proposta, por ser um gênero poético rico em uma linguagem figurativa.

Visando atender os nossos objetivos propostos, recorreremos à fundamentação teórica que julgamos relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Revisitamos noções de leitura, apoiados em Kleimam (1989), Solé (1998) e Marcuschi (2008), falamos sobre a leitura no contexto escolar, apoiados em Antunes (2003) e Kleimam (2016), sobre os conhecimentos e a construção de sentido de um texto com base nos autores acima citados, e sobre o ensino de leitura na perspectiva sociocognitiva- interacionista de acordo com Koch (2009) e Costa (2010); discutimos os conceitos de inferências, os tipos de inferências, os pressupostos e subtendidos, e as estratégias de acesso à leitura inferencial apoiados nas ideias de Marcuschi (2008), Coscarelli (2002) e Koch (1993); e apresentamos o poema como gênero rico em linguagem figurada e o seu ensino de acordo com Oliveira (2017), cuja relevância é destaque na BNCC (2017).

Após a revisão da literatura, elegemos os textos para compilação de nossa proposta de ensino e, assim, elaboramos atividades com questões de interpretação envolvendo os aspectos teóricos de que lançamos mão; discutimos possíveis respostas às questões apresentadas de modo a demonstrar ao leitor o percurso e os conhecimentos envolvidos na formulação das respostas que conduzem ao sentido dos textos lidos.

Dessa forma, o trabalho foi organizado em sete seções:

Na primeira trazemos a introdução, que apresenta brevemente o trabalho, desde a temática, a justificativa, passando pela questão que norteia nosso trabalho, assim como os objetivos, o referencial teórico e a metodologia utilizada.

Para respaldar do ponto de vista teórico nossa proposta, iniciamos, na segunda seção, a apresentação das concepções de leitura, bem como da leitura no contexto escolar. Apresentamos a leitura como um processo de interação entre autor, leitor e texto, na qual, o leitor ativa os seus conhecimentos para a construção de sentido de um texto.

A terceira seção dedica-se à revisão da literatura sobre inferência, como um processo cognitivo que o leitor faz durante a compreensão, acrescentando informações ao texto para preencher as lacunas implícitas. Apresentamos os tipos de inferência, os pressupostos e subtendidos e as estratégias de acesso à leitura que leva a compreensão inferencial.

A quarta seção dá conta do gênero como uma atividade interativa, apresenta o poema como um gênero com uma composição poética rica em uma linguagem figurada.

Na quinta seção abordamos a metodologia, apresentamos: o tipo da pesquisa – de natureza aplicada, por propormos atividades que promovem o reconhecimento inferencial das figuras de linguagem; de abordagem qualitativa por apresentar meios à compreensão e descrever possibilidades de entendimento; com objetivo exploratória por esclarecer o sentido

de inferência e a sua importância na compreensão e explorar uma prática pouco explorada na escola. Apresentamos ainda o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a elaboração da proposta de ensino.

A sexta seção dedica-se ao material didático e a proposta de ensino-aprendizagem da leitura inferencial em poemas. Dividido em cinco etapas: apresentação e sondagem, linguagem poética, denotação, conotação; as figuras de linguagem; a noção de implícito e explícito e noção de inferência; a inferência pelos conhecimentos prévios e pelas pistas textuais.

Na sétima seção encerramos com as nossas considerações finais.

Acreditamos que a realização deste trabalho não apenas satisfaça o nosso interesse de professora-pesquisadora, mas contribua com o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho de interpretação de sentido figurado nos poemas por meio de inferências.

## 2 LEITURA

Apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos que julgamos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa que envolve a produção de atividades de leitura. Revisitamos noções de leitura, apoiados em Kleimam (1989), Solé (1998) e Marcuschi (2008), falamos sobre a leitura no contexto escolar, apoiados em Antunes (2003) e Kleimam (2016), sobre os conhecimentos e a construção de sentido de um texto com base nos autores Koch e Elias (2018), Cavalcante (2017), Koch (2006), Marcuschi (2008), Solé (1998) e sobre o ensino na perspectiva sociocognitiva-interacionista de acordo com Koch (2009) e Costa (2010).

### 2.1 Concepção de leitura

O ato de ler é uma habilidade que precisa ser adquirida pelos indivíduos de uma sociedade letrada, para que possam fazer parte efetivamente do contexto social, compreendendo e se fazendo compreender de forma consciente, participativa e crítica.

Para Kleimam (1989, p. 7), a leitura é a “atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensional desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução”.

Entendemos, assim como a autora, que o processo de ler é complexo, assim como outras tarefas cognitivas e que nesse processo o engajamento de muitos fatores como a percepção, a atenção e a memória são essenciais para a leitura.

Se a leitura é um processo que exige uma atividade cognitiva complexa, ler não é, simplesmente, decodificar ou repetir sentidos dados como prontos, seria, portanto, o que bem definem os PCN (1998):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p.41).

Nesse processo de compreensão, que é uma característica essencial e absolutamente humana, a leitura é um ato de interação entre os sujeitos autor e leitor a partir do texto. Admitimos, assim, que ler se torna uma atividade complexa, pois está relacionada à interpretação e à compreensão. Essa atividade é complexa pois é um processo cognitivo que se

realiza a partir da relação entre os elementos linguísticos e a ativação de um vasto conjunto de conhecimentos, valores, crenças e saberes do leitor.

Nosso entendimento sobre o ato de ler alinha-se, igualmente, ao posicionamento de Marcuschi (2008, p. 228), quando afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentidos” e que “ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos”. Esse posicionamento ratifica que a leitura é uma atividade complexa que está ligada aos esquemas cognitivos internalizados.

Solé (1998) diz que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto. Para a autora, um leitor ativo processa e examina o texto, ativando seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, construindo, assim, o significado do texto, a partir dos seus conhecimentos prévios e seus objetivos de leitura. Por esta perspectiva, vemos que a noção de conhecimentos prévios relaciona-se à noção de Marcuschi sobre os esquemas cognitivos.

A autora apresenta, ainda, o modelo interativo de leitura que é “uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 23), que são os modelos: ascendente – *button up*, e descendente – *top down*. O primeiro modelo dá grande importância à decodificação e não pode explicar o fato de que continuamente inferimos informações. O processo de leitura nesse modelo equivale à decodificação linear e considera uma atividade perceptiva e mecânica em que a informação parte do texto para o leitor e esse leitor desempenha, portanto, um papel passivo diante do texto.

Já o segundo modelo enfatiza “o reconhecimento geral das palavras em detrimento das habilidades de decodificação” (SOLÉ, 1998, p. 24). A leitura passa a ser um ato cognitivo e ativo, pois o conhecimento prévio e os recursos cognitivos são usados para estabelecer antecipações no conteúdo do texto. Logo, o leitor deixa de ser passivo mediante o texto, já que durante o processo de leitura, ele faz uso de uma grande quantidade de conhecimentos já adquiridos, de expectativas, suposições, inferências e seleções de pistas textuais para compreender o texto. Esse modelo se aproxima do posicionamento de Marcuschi (2008), pois, a leitura não é vista como um ato de extração de conteúdo, o leitor não é passivo, ocorre uma produção e apropriação de sentidos.

Ainda de acordo com a autora, é no modelo interativo que, envolve os dois processos, no qual “o leitor utiliza simultaneamente o seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24). Dessa forma, o leitor usa a combinação dos dois modelos mencionados anteriormente, ao mesmo tempo ou não, para construir a compreensão do texto.

Solé (1998) afirma que fazemos previsões ao ler, baseando-nos em informações que o texto proporciona, sejam, sobre nosso conhecimento de leitura, textos e mundo em geral. Isto é, o leitor faz previsões sobre o texto, levando em conta os seus conhecimentos, confirma-as e refuta-as, a partir de elementos linguísticos contidos no texto. Por isso, “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificações de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, p. 27). Essa afirmação se aproxima do posicionamento de Kleimam, pois traz a leitura como um processo cognitivo que engaja fatores dessa ordem como percepção, deduções, previsões, que são extremamente relevantes para a leitura.

Ler, para Solé (1998), nada mais é do que compreender, e essa compreensão é um processo de construção de significados sobre o texto que se pretende compreender e que envolve ativamente o leitor. Por isso,

é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar as tarefas com garantia de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 44).

O posicionamento de Solé nos faz confiar que propor atividades de leitura sobre compreensão de linguagem figurada é uma forma de disponibilizar recurso a leitores em estágio de formação. Tal proposta deve, portanto, legitimar que na atividade de ler e compreender, o leitor ativo, além de interagir com o texto ativando os seus conhecimentos prévios e suas experiências, deve estar motivado e ter interesse em ler. Assim, é preciso fazer uma leitura com objetivo definido, porque é a partir do objetivo que se traçam as estratégias de leitura responsáveis pela compreensão. No processo de leitura com vistas ao cumprimento de objetivo, o leitor atribui sentido ao que lê, pois sabe o motivo pelo qual está lendo e, por consequência, se sente motivado e envolvido ao longo da leitura.

Para que haja a motivação e envolvimento na leitura, o leitor deve saber que é capaz de ler e compreender o texto atingindo os níveis de leitura de um leitor proficiente, caso contrário pode ser que ocorra uma expectativa de fracassada, gerando desmotivação ou falta de interesse.

Colaço (1988, *apud* ARAÚJO, 2017) expõe os três níveis de leitura que devem ser atingidos pelo leitor proficiente. São eles: explícito, implícito e metaplícito. No nível explícito, desenvolve-se uma leitura de reconhecimento da materialidade linguística. A leitura nesse nível

é automática, através do reconhecimento imediato dos sentidos das palavras e das frases e a experiência de mundo do leitor o levará ao reconhecimento do gênero e da situação comunicativa. Essa leitura é “realizada por qualquer leitor alfabetizado que se depare com o texto e nele fixe atenção” (COLAÇO, 1998, p. 73). Nesse nível a fluência da leitura é importante, já que para leitores proficientes, essa leitura é automática, enquanto para leitores em processo de alfabetização, exige bastante empenho.

Podemos fazer relação desse nível de leitura com o modelo ascendente – *button up*, apontado por Solé (1998), pois temos nesse nível uma atividade de decodificação linear, uma leitura mecânica, automática e um leitor passivo, uma vez que a compreensão corresponde àquilo que o autor diz claramente, ao que está expresso nas frases do texto.

No nível implícito, “desenvolve-se uma leitura de reconhecimento das intenções do autor, pois, do ponto de vista cognitivo, é o nível em que o leitor faz inferências para reconhecer o que não está dito” (SOLÉ, 1998, p. 73). Ainda segundo a autora, nesse nível não se aceita inferências não autorizadas e os conhecimentos textuais, linguísticos, enciclopédicos, dentre outros, contribuem para o leitor fazer inferências e detectar o que o autor quis dizer. Aqui, a identificação das intenções e das figuras de linguagens, por exemplo, são essenciais.

Esse nível de leitura condiz com o modelo descendente – *top down*, pois o leitor ultrapassa a materialidade linguística e faz uso dos conhecimentos prévios para estabelecer antecipações, expectativas, suposições, seleciona pistas textuais e faz uso de inferências. Para esse nível é necessário que o leitor seja ativo para reconhecer o que está implícito.

Já no nível metaplícito, “ocorre a reconstituição do contexto no qual o texto foi escrito para dar-lhe sentido” (SOLÉ, 1998, p. 73). Esse nível está associado ao anterior, pois, sem as inferências, não há como o leitor chegar a esse nível. É importante, nesse nível de leitura, a recuperação de outros textos que tratem do mesmo assunto para que se tenha a recuperação dos sentidos. Portanto, a autora afirma que a “intertextualidade, a distinção entre ficção e realidade, os aspectos estéticos e morais, o senso crítico <sup>1</sup>e as possibilidades de leituras são decisivos para a realização da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Esse nível de leitura retoma o conceito de leitura apresentado por Kleimam (1989) quando afirma que a leitura engaja fatores como a percepção, atenção, memória, pois, além de compreender o que está implícito a partir de inferências, o leitor, a partir da memória e atenção, recupera outros textos para construir o sentido do que está lendo.

---

<sup>1</sup> O nosso propósito no material didático não é trabalhar a leitura crítica, e sim trabalhar a leitura de forma a contemplar os níveis implícito e metaplícito, para que o aluno-leitor seja capaz de fazer uso da inferência e torne-se um leitor fluente e conseqüentemente, crítico.

Assim, concluímos que leitura é, portanto, o ato de ler e uma prática social. Assumimos o conceito de leitura como um processo, uma atividade cognitiva altamente complexa de produção de sentidos que se realiza a partir da relação entre os elementos linguísticos textuais e a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, valores e saberes do leitor, gerando a compreensão<sup>2</sup>. Acreditamos que as atividades escolares devam contemplar os três níveis de leitura, para que, assim, o aluno tenha condições autônomas de entendimento do que leu. Contudo, nossa pesquisa investe nos níveis implícito e metaplícito pois são nesses níveis que o leitor faz uso de inferências. A seguir, falaremos da leitura no contexto escolar.

## **2.2 A leitura no contexto escolar**

Ler é uma atividade presente e recorrente na vida dos seres humanos e é papel da escola cultivar o hábito da leitura entre as crianças e os jovens e formar leitores críticos e autônomos, pois sabemos que a leitura possibilita a inserção de nossos alunos em situações interativas, no mundo da comunicação e da informação, e, conseqüentemente, trata-se de efetivo exercício de cidadania.

Como vimos na seção anterior, ler não é decodificar ou repetir sentidos dados como prontos, a leitura tem sido vista como um processo de interação entre autor/texto e leitor. Porém, as atividades de ensino da leitura no contexto escolar, de acordo com Antunes (2003), ainda são pautadas na leitura centrada em habilidades mecânicas de decodificação, uma leitura que se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais que essa prática exerce. A escola não “tem tempo para a leitura” (ANTUNES, 2003, p.28), pois dá preferência a conteúdos gramaticais descontextualizados da língua e, como consequência, temos uma leitura puramente escolar, uma leitura sem prazer e sem objetivos que a orientem.

Acreditamos que, embora os PCN (1998), a BNCC (2017) e cursos de formação de professores proponham uma escola em que a leitura deixe de ser uma tarefa puramente escolar, um simples treino de decodificação, ainda é encontrada a exploração de uma leitura no nível explícito do texto, sobretudo da qual os alunos não têm tirado tanto proveito. A prova disso é o rendimento dos alunos nas avaliações que medem a capacidade de leitura como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

---

<sup>2</sup> Não objetivamos o trabalho com a avaliação da compreensão da leitura, dessa forma, não trataremos sobre os níveis de compreensão.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB 2017 revelou que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. No que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental, numa escala dividida em níveis de 0 a 8, o SAEB 2017 revelou que os estudantes apresentaram nível 3 de proficiência<sup>3</sup> em Língua Portuguesa. Quanto ao resultado SAEB 2019, embora apresente um aumento no desempenho, não foi possível ultrapassar o nível 3 de proficiência (desempenho de 250 a 275).

Conforme o Ministério da Educação (MEC), o Relatório PISA 2018 demonstra que o desempenho escolar em leitura continua com baixo desempenho. Apenas 0.2% atingiu o nível máximo de proficiência leitora, enquanto 50% não atingiu o nível mínimo. Isso vem demonstrar que a escola pode estar ensinando mais regras, normas do que a compreensão e interpretação crítica.

Esse quadro, lamentavelmente, não é recente, pois, como bem coloca Rojo (2009), “os resultados configuram, em geral, problemas” (p.31), pois os índices apresentados no Relatório PISA 2000 já mostraram que “a maior parte dos jovens avaliados (65%) mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto” (p.32). No nosso entendimento, faz-se necessário e urgente, reavaliar e questionar nossas práticas de ensino de leitura na escola, principalmente, de aspectos aos quais os alunos não têm fácil acesso como, por exemplo, o sentido figurado presente nos textos.

Sobre as práticas de leitura no contexto escolar, seguindo o mesmo posicionamento de Antunes, Kleimam (2016) afirma que “são práticas desmotivadoras e perversas que provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura” (p. 23). Segundo a autora, na escola, o texto é utilizado para desenvolver uma série de atividades gramaticais ou é um depósito de informações em que o leitor é passivo e tem o papel apenas de extrair essas informações. Ou seja, na compreensão, tem se exigido do aluno apenas o que está expresso no texto, leitura como decodificação, como apenas uma interpretação a ser alcançada.

Como vimos, nesta seção, a leitura é uma prática significativa, em que o leitor ressignifica o sentido do texto e é ativo nesse processo. Contudo, vimos também que a concepção de leitura trabalhada na escola não reflete o pleno acolhimento a tais orientações, o que resulta no péssimo rendimento dos nossos alunos nas avaliações. Diante dessas

---

<sup>3</sup> Os dados apresentados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP revelam que os resultados do SAEB de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental têm se mantido no nível 2 (desempenho de 225 a 250) e nível 3 (desempenho de 250 a 275): SAEB 2015 – desempenho 252, SAEB 2013 – desempenho 246, SAEB 2011 – desempenho 245, SAEB 2009 – desempenho 244.

considerações, é importante ressaltar que o ensino de leitura seja pautado na concepção sociocognitivista e interacionista de leitura e que os materiais didáticos à disposição de professores e alunos invistam mais em atividades de leitura condizentes com práticas em que o leitor interaja, participe na construção de sentidos do texto com suas experiências de vida, bagagem cultural, visões de mundo, ativando no processo da leitura todos os conhecimentos de que dispõe para a construção de sentido do texto.

Assumimos, então, que a leitura deve ser aprendida como um processo de interação entre autor, leitor e texto e deve extrapolar o nível explícito, pois o aluno, para saber ler e compreender, precisa lançar mão do que está implícito no texto, precisa saber sobre os conhecimentos envolvidos na construção de sentido do texto a partir dessa interação, tema que abordaremos na próxima seção.

### **2.3 Conhecimentos e a construção de sentidos de um texto**

Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são de suma importância para o processo de leitura, pois, para que o leitor produza o sentido do texto, por meio da interação, ele precisa acionar um conjunto de conhecimentos.

Koch e Elias (2018) apresentam que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico. Afirmam que o processamento textual é estratégico e que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos e nesse processamento textual, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento que temos armazenados na memória: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico está relacionado ao conhecimento do leitor sobre o uso da organização e das regras da língua. “Compreende todo o conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico” (CAVALCANTE, 2017, p. 21). Sendo, portanto, necessário conhecer a língua e suas particularidades para que o leitor atribua sentido a um texto. A autora exemplifica esse conhecimento a partir da piada “Rubinho é um *ás no* volante”, uma vez que para se compreender é preciso perceber a ambiguidade produzida pela justaposição dos dois vocábulos *ás no*, em oposição ao vocábulo *asno*.

O conhecimento citado como enciclopédico está relacionado ao conhecimento de mundo do leitor, suas vivências, seus valores, suas crenças. Segundo Cavalcante (2017), esse conhecimento “se encontra armazenado na memória de longo termo (ou memória permanente)

de um indivíduo e durante a leitura esse conhecimento é ativado em momentos oportunos e é essencial para a compreensão do texto” (p. 22).

Vejamos a piada abaixo.

Exemplo 1:

O português liga para a companhia aérea e pergunta:  
 - Quanto tempo leva uma viagem do Brasil para Portugal?  
 - Só um minuto...  
 Agradece, e desliga.

Fonte: Disponível em: <https://www.osvigaristas.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2020.

O humor da piada consiste justamente na falta de conhecimento prévio geográfico e social. Uma vez que, possuindo conhecimento geográfico, irá saber que é impossível levar um minuto do Brasil para Portugal. E pragmático também, pois, normalmente, nessa situação de comunicação, quando um atendente quer pedir que espere, dando a impressão que será uma espera curta, diz “só um minuto”. Portanto, se os leitores não ativarem os conhecimentos enciclopédicos, certamente a compreensão do texto ficará comprometida.

Quanto ao conhecimento interacional, que está ligado às formas de interação, Koch e Elias (2018) segmentam em conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

As autoras afirmam que o conhecimento ilocucional “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (p. 46). Em textos poéticos esse conhecimento é de suma importância para a construção de sentido, devido à recorrência de palavras ou expressões em sentido figurado. Vejamos o poema “O eco” de Cecília Meireles em que podemos reconhecer a intenção da autora em interagir com “o eco”.

Exemplo 2:

O menino pergunta ao eco  
 Onde é que ele se esconde.  
 Mas o eco só responde: Onde? Onde?  
 O menino também lhe pede:  
 Eco, vem passear comigo!  
 Mas não sabe se o eco é amigo ou inimigo.  
 Pois só lhe ouve dizer: Migo!

Fonte: MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. São Paulo: Global, 2012.

O conhecimento comunicacional, de acordo com Koch e Elias (2018), diz respeito à adequação do gênero textual, à seleção da variante linguística empregada e à quantidade de informações necessárias na situação comunicativa de interação. Vejamos um exemplo em que podemos notar a inadequação na seleção da variante linguística numa interação informal.

## Exemplo 3:



Fonte: Disponível em < <https://brainly.com.br/tarefa/9161472>> Acesso em 04 de agosto de 2020.

O conhecimento metacomunicativo é aquele “que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto”, para isso, ele utiliza “ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais” (p. 52). Vejamos na tirinha o destaque nos vocábulos “gentada” e “cachorrada” para chamar a atenção do leitor e conduzi-lo à compreensão.

## Exemplo 4:



Fonte: Disponível em: <http://cronicasdeprofessor.blogspot.com>. Acesso em: 04 ago. 2020.

Já o conhecimento superestrutural tem relação com o conhecimento dos gêneros textuais e conhecimentos sobre as “macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos” (p. 54). A autora apresenta a fábula “A cabra e o asno” de Esopo para demonstrar esse conhecimento.

## Exemplo 5:

Viviam no mesmo quintal. A cabra ficou com ciúme, porque o asno recebia mais comida. Fingindo estar preocupada, disse:

- Que vida a sua! Quando não está no moinho, está carregando fardo. Quer um conselho? Finja um mal-estar e caía num buraco.

O asno concordou, mas, ao se jogar no buraco, quebrou uma porção de ossos. O dono procurou socorro.

-Se lhe der um bom chá de pulmão de cabra, logo estará bom- disse o veterinário.

A cabra foi sacrificada e o asno curado.

Fonte: Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/8030197>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Ao lermos o texto, nosso conhecimento sobre o gênero nos indica, pela organização textual, que se trata de uma fábula e não de outro gênero.

A ativação desses conhecimentos, contudo, não ocorre, necessariamente, de forma isolada, nem o leitor precisa fixar sua atenção às noções que tem sobre cada um deles. Esse mecanismo de ativação é impulsionado, conforme Koch e Elias (2018), por outros conhecimentos relacionados ao autor/leitor que são os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias em que o texto foi produzido. Vejamos, por exemplo, o texto a seguir:

Exemplo 6:



Fonte: Disponível em: <https://blogdamamaesustentavel.wordpress.com>. Acesso em 23 jul. 2020.

Esse texto é um rótulo de um xampu infantil. É necessário que o leitor ative os conhecimentos citados acima por Koch e Elias (2018), pois, além da estrutura desse gênero textual, há um “código específico” na composição, e elementos visuais como, por exemplo, o código de barras. Vemos, portanto, que, de um lado, o autor foi mobilizando um conjunto de conhecimentos para a produção do texto, esperando que o leitor “considere esses conhecimentos (de língua, gênero textual e de mundo) no processo de leitura e produção de sentido” (p. 27).

As autoras observam que, sendo a leitura uma atividade baseada na interação, deve-se levar em conta os conhecimentos do leitor, pois os conhecimentos são fundamentais para o estabelecimento dessa interação. Já que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (p.21).

Defendemos, a partir desses ensinamentos que, da mobilização de conhecimentos envolvendo a interação surgem as condições fundamentais para a produção do sentido de um texto e que um texto pode exigir mais ou menos ações de seus leitores, evidenciando os aspectos sociocognitivos e interacional necessários a sua compreensão.

Essa visão é também defendida pelos PCN quando afirmam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” (BRASIL, 1998, p.41) e pela BNCC quando diz que a leitura é vista como uma prática de

linguagem que decorre “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p.71).

Na construção do sentido do texto, durante a leitura, o leitor/ouvinte/espectador, cada um mobiliza seus conhecimentos em uma série de estratégias de leitura com a finalidade de levantar hipóteses, validar ou não essas hipóteses, preencher lacunas, ou seja, participar de forma ativa na construção do sentido do texto, por isso

os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos (KOCH; ELIAS, 2018, p.10).

Desta forma, reconhecer que, na construção do sentido do texto, o leitor mobiliza, em um processo de interação, seus conhecimentos e estratégias de leitura, é reconhecer também que o leitor precisa conviver com diferentes formas de texto como evento comunicativo e dominar distintas formas de linguagem e lidar com uma diversidade de mecanismos cognitivos.

Na construção de sentido, a partir da ativação dos variados tipos de conhecimento, a capacidade de interpretação se amplia. E quanto mais conhecimento, mais informações extratextuais temos na memória, mais fácil será construir o sentido do texto, pois esse sentido não está necessariamente explícito textualmente, mas se constrói, em boa parte no momento da interação entre autor/leitor.

Koch (2006) já apresentara o autor e o leitor como “estrategistas”, pois à medida em que fazem uso do “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias sociocognitivas-interacionais/textuais com vistas à produção de sentido. Por este viés, o autor recorre às estratégias de organização textual e orienta o leitor por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção de possíveis sentidos. O texto é organizado estrategicamente dentro das possibilidades de formulação da língua, estabelecendo limites quanto às possíveis leituras. E o leitor, “a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção de sentidos” (KOCH, 2006, p. 19).

Essa mesma perspectiva é defendida por Marcuschi (2008) quando afirma que, ao lermos, os conhecimentos prévios exercem uma grande influência para compreendermos um texto.

Compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Podemos observar que a construção do sentido, na posição assumida pelo autor, corresponde também a uma visão sociointeracionista da língua, cuja atividade de produção de sentido está centrada na interação autor-texto-leitor. Desta forma, entendemos a leitura como um ato de produção e apropriação de sentido, em que produzir sentido não é apenas extração de conteúdo ou identificação de significados, nem uma experiência individual sobre o texto, pois a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados que acionam os conhecimentos prévios contextualizados na leitura.

Vale destacar, portanto, a necessidade de o aluno ter essa visão de leitura e ser também orientado a acionar seus conhecimentos. É preciso, sim, ensinar a ler, pois a produção de sentido é resultado de uma atividade complexa que exige do leitor ativação de vários conhecimentos prévios. Para ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências” (SOLÉ, 1998, p. 23). E assim, o leitor reconstrói o texto atribuindo-lhe a sua significação.

É com base nos posicionamentos dos autores referidos nesta seção que defendemos a construção do sentido ao que lemos como resultante do uso das nossas estratégias cognitivas, da ativação de todo tipo de conhecimento armazenado em nossa memória e da relação que fazemos com o que o texto nos oferece. Somos, portanto também defensores de que o texto é apenas ponto de partida para a busca de sentidos, que o sentido não está explicitado por completo no texto e que o leitor tem que decifrar a partir da interação. Sendo central a questão de que o leitor, no momento da leitura, está construindo sentido com base em seus conhecimentos e formando novos conhecimentos, ampliando-os a partir da interpretação, concordamos que o acesso aos conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais precisa ser ensinado na escola, dada a grande influência que esses conhecimentos exercem na construção do sentido ao que lemos e, por consequência, na plena compreensão de um texto.

Concluimos, então, que a construção de sentido é de responsabilidade tanto do autor, que oferece as pistas textuais para que o leitor o interprete, quanto do leitor, que aborda o texto no uso de seus conhecimentos e experiências; e que o aluno precisa saber mobilizar tais

conhecimentos para melhor exercer suas leituras e adquirir maior habilidade de participação na sociedade.

No poema, por exemplo, o autor faz uso dos recursos expressivos da linguagem, das figuras de linguagem, na construção e efeitos de sentidos. Ou seja, o poeta faz uso de palavras e combinações de palavras figuradas para construir significados, o que exige do leitor retomada a conhecimentos, experiências e vivências para preencher os implícitos deixados pelo texto poético e chegar à construção de sentido.

A seguir, trataremos do ensino de leitura com base na perspectiva sociocognitiva-interacionista da Linguística Textual.

#### **2.4 Ensino de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacionista**

Buscamos na Linguística textual o ensino de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacionista que entende o uso linguístico como uma atividade complexa e conjunta. Na qual conceitua texto como resultado de processos mentais, em que os leitores desenvolvem uma prática sociointeracionista, e trazem para o texto conhecimentos e experiências que são ativados da memória pela leitura para a construção de sentido do texto.

Dessa forma, o texto é apresentado por Koch (2009) como “resultado de processos mentais”, e apresentado por Beaugrande (1997) *apud* Costa, Monteiro e Alves (2016) “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais e não apenas como uma sequência de palavras que foram ditas ou escritas”. Deste modo, o texto é visto como um sistema de conexões de vários elementos que são multifuncionais, e que envolve tanto aspectos linguísticos como não linguístico, ou seja, o texto é multi-sistemas. É um processo e uma coprodução, é um evento interativo.

A noção de texto como evento interfere diretamente no ensino e nas práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e na forma do professor abordar os conteúdos de língua materna. Diante desse contexto, o ensino de língua materna deve se preocupar em orientar o aluno no processo de leitura como atividade interativa, em que o leitor traz para o texto os seus conhecimentos para completar as lacunas implícitas e que a construção de sentidos de um texto é dinâmica e complexa.

Koch (2009) afirma que os conhecimentos ativados cognitivamente no processamento textual são adaptados e adequados “as necessidades dos interlocutores no momento de interação” e que “dependem do meio sociocultural em que vivem” (p.25). A autora apresenta as estratégias cognitivas do processamento textual “como aquelas que consistem na

execução de algum ‘cálculo mental’ por parte dos interlocutores, a exemplo da inferência. E quanto as estratégias interacionais elas “visam a estabelecer, manter e levar a um bom termo uma interação verbal” (p.27), como exemplo a atribuição de causas dos mal-entendidos.

O cognitivismo, portanto, estuda como os conhecimentos que um indivíduo possui são organizados em sua mente e como eles são acionados para preencher as lacunas do texto, por exemplo. Koch (2009, p.30) apresenta a incorporação de aspectos sociais, culturais e interacionais ao processamento cognitivo, pois “existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos”. E que as operações cognitivas não se dão apenas na mente dos indivíduos, mas que são resultado de várias ações praticadas socialmente. Dessa forma, a cognição é vista como um fenômeno situado.

A concepção de ensino fundada na visão de aprendizagem como cognição situada, apresenta o conhecimento “como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos” (COSTA, 2010, p. 19), isso porque estamos no mundo e interagimos com ele. Dessa maneira, a autora apresenta que a aprendizagem situada é um processo contínuo que não se finda, mas segue por toda a vida e que é nesse contexto social que o aprendiz consegue construir sentido e apreende conhecimentos de acordo com suas necessidades e interesses. Logo, é imprescindível despertar interesses no aluno-leitor e “dar oportunidades para que os aprendizes se apropriem do conhecimento necessário para dar respostas às suas demandas” (p.21), criando oportunidades de engajamento dos alunos como leitores autênticos que dialogam com o texto e com o autor.

Costa (2010) defende uma aprendizagem mais efetiva no ensino, a partir da interação dos alunos e tendo como base o princípio da cognição situada, pois, segundo essa concepção, promove “a participação dos alunos em experiências que contextualizem a apropriação do conhecimento”. O engajamento dos alunos é mais significativo do que simplesmente apresentar tarefas prontas a serem cumpridas.

A exploração textual em atividades mecânicas, com o olhar somente para o explícito, para o literal e desprovidas de sentido deve ser abandonada. É importante que foquemos na aprendizagem como cognição situada e, encaminhemos o aluno-leitor para desenvolver e/ou aperfeiçoar estratégias de leitura e que sejam capazes de interagir com o texto, que sejam capazes de fazer inferências, relacionando assim, as pistas textuais e seus conhecimentos, suas experiências para completar os implícitos do texto, construir sentidos e efetivar a compreensão e interpretação. Dessa forma, tornando-os leitores críticos e proficientes.

A seguir, trataremos da inferência como uma operação cognitiva em que o leitor constrói representações mentais, os tipos de inferências, e as estratégias de acesso à leitura inferencial tão recorrente na leitura de poema.

### **3 INFERÊNCIA**

Apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos que julgamos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa no que se refere aos conceitos de inferências citados por Marcuschi (1999), Coscarelli (2002), Ferreira e Dias (2004), Koch (1993), Santos (2008), os tipos de inferências segundo Marcuschi (2008), Coscarelli (2002) e Koch (1993); os pressupostos e subentendidos por Ducrot (1987) e Luz (2015), e as estratégias de acesso à leitura inferencial apoiados nas ideias de Marcuschi (1999, 2008), Solé (1998), Coscarelli (2002), Fulgêncio e Liberato (2007), Koch (1993), Leal (2015).

#### **3.1 Concepções de inferência**

Reiteramos que, no processo de compreensão e construção dos possíveis sentidos de um texto, a inferência tem um papel muito importante, uma vez que o sentido do texto não está exclusivamente em sua concretização. O leitor faz parte desse processo, estabelecendo relações de inferências para interpretar os enunciados que compõem um texto.

Marcuschi (1999, p. 101) já abordara a noção de inferência como sendo uma “operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Portanto, para o autor, inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo. O autor destaca ainda algo muito importante: o contexto cognitivo em que tais inferências se situam como o universo “formado pelos conhecimentos prévios do indivíduo, pelas suas crenças, pelas circunstâncias em que o texto é lido e pelos conhecimentos das leis do discurso” (p. 101).

Na mesma visão de Marcuschi do processo inferencial como operação cognitiva, Coscarelli (2002, p. 2) define inferência como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”.

Para Ferreira e Dias (2004, p. 441), a inferência também é vista como uma atividade cognitiva interacional, por uma vez que o leitor “precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo”.

Concordamos com as noções de inferências adotadas pelos autores aludidos e assumimos o conceito de que inferir é compreender o que se lê, a partir de uma relação que o leitor faz entre as informações presentes no texto e as outras informações acionadas

cognitivamente como, por exemplo, os conhecimentos de mundo, as crenças, o contexto<sup>4</sup> situacional. E assim, o leitor vai preenchendo as lacunas implícitas do texto, conectando-as e relacionando-as com as informações explícitas, e construindo o significado a partir de inferências.

A preocupação com o material didático proposto, é justamente a de fazer o aluno perceber, nas lacunas implícitas presentes nos textos e por meio das atividades orientadas, que, para haver o entendimento e compreensão, podemos, a partir de informações já dadas no texto, associá-las a outras informações extratextuais e estabelecer sentido àquilo que estamos lendo. Nesse sentido, com a preocupação sobre os níveis de leitura implícito e metaplícito, tais atividades devem ajudar os professores a orientar os alunos a relacionar seus conhecimentos prévios às informações textuais por meio de inferências.

Partindo do mesmo princípio da noção de inferência citado por Marcuschi (1999) e Coscarelli (2002), Koch (1993, p.400) afirma que as inferências podem ser vistas como “processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”.

O resultado desse processo cognitivo que permite construir novas representações semânticas é entendido por Santos (2008) como inferência. Para o autor, o produto final dessa estratégia cognitiva é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Para o pesquisador, inferir nada mais é “do que 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” (p.65). E, ao nosso ver, constitui-se mecanismo indispensável ao leitor.

O objetivo principal do nosso trabalho é justamente o de propor atividades que ajudem professores e alunos a vivenciar o processo inferencial, fazendo uso consistente das pistas que o texto oferece. Os professores, ao mediar e orientar como os alunos podem compreender o texto com a presença de figuras de linguagem, suplementam informações que não estão verbalizadas. Os alunos a perceberem, principalmente, que este ensino se torna mais produtivo quando exercido a partir da leitura, ou seja, inferindo e chegando a uma compreensão inferencial.

---

<sup>4</sup> O conceito de contexto assumido neste trabalho é o de contexto situacional como um conjunto de circunstâncias/situações, em que o leitor, tendo acesso ao contexto situacional, terá mais facilidade para a compreensão e interpretação do texto.

Desse modo, nos referimos à inferência como um acréscimo de informação ao texto e uma forma de conexão de partes do texto com o objetivo de preencher as lacunas implícitas, como resultados do processo cognitivo que os leitores realizam durante a compreensão do texto.

É importante ressaltar que os alunos, muitas vezes, têm dificuldade em ativar os conhecimentos necessários para ler/compreender, quer seja por não ter um repertório de conhecimento ampliado, quer seja por não ter acesso às estratégias de leitura para lidar com os implícitos do texto e seus sentidos, daí a importância de uma proposta de ensino que explore mais esses aspectos. Defendemos em nossa proposta de atividades que a compreensão inferencial é uma estratégia determinante para a interpretação dos implícitos correlatos às figuras de linguagens em textos poéticos.

Nesta seção tratamos, mais particularmente, da concepção de inferência e, a seguir, faremos uma exposição dos tipos de inferências citadas por Coscarelli (2002), Marcuschi (2008) e Koch (1993).

### **3.2 Tipos de inferência**

A noção de inferência, como vimos na seção anterior, também implica em classificações, conforme defendido por Coscarelli (2002), Marcuschi (2008) e Koch (1993). Consideramos as classificações desses autores, uma vez que consideram os mesmos princípios conceituais e não divergem entre si.

A partir dos tipos de inferências consideradas nesse estudo, focalizamos em alguns tipos de inferências que nos ajudaram ao demonstrarmos, nas atividades de leitura do gênero poema, como o professor pode orientar o aluno a inferir o sentido das figuras de linguagem, ou ainda quando descrevemos as estratégias de acesso à inferência nessas atividades.

Segundo Coscarelli (2002, p.01), “as inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e são feitas levando-se em consideração elementos do texto e do contexto, além de conhecimentos prévios do leitor”.

A pesquisadora aponta a falta de sistematização em relação à nomenclatura e aos critérios utilizados para a classificação das inferências e as classifica em dois tipos: conectivas e elaborativas. As inferências conectivas são aquelas inferências ditas como indispensáveis para a construção de sentido do texto, pois são feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes de um texto; e as elaborativas, para enriquecer a informação textual, ou seja, complementam informações ao texto a partir dos conhecimentos do leitor.

A autora apresenta o seguinte exemplo de inferência conectiva:

(7) Comprei uma bolsa nova e o fecho já estragou.

Para entender essa frase é preciso inferir que o fecho é parte da bolsa citada. Portanto, a compreensão depende de o leitor saber que bolsas geralmente têm fecho, e quem não fizer essa inferência não compreende adequadamente.

Quanto à inferência elaborativa, feita para enriquecer as informações de um texto, a autora defende que não desempenha nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto e cita o seguinte exemplo:

(8) A nova máquina foi instalada hoje. Agora já podemos lavar toda a roupa que ficou acumulada.

A inferência, nesse exemplo, seria a interpretação de que a instalação da máquina foi feita por um técnico. Essa informação não vai contribuir para a coerência do texto, e, se essa informação não for acionada pelo leitor, não prejudicará sua compreensão, ou seja, as inferências elaborativas não são necessárias para este processo, mas podem facilitar o processamento de partes posteriores do texto, ativando no leitor informações que podem ser úteis posteriormente à compreensão do texto.

Na divisão das inferências em conectivas e elaborativas, a autora apresenta operações inferenciais como análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, afirmando que essas inferências variam muito em grau de complexidade. E classifica, também, como inferência a leitura nas entrelinhas e a compreensão de linguagem figurada, pois, nesses casos, o leitor precisa fazer inferências para que haja a compreensão. Esse posicionamento se constitui o cerne de nosso trabalho: compreensão de linguagem conotativa na leitura de poemas, a partir de inferências.

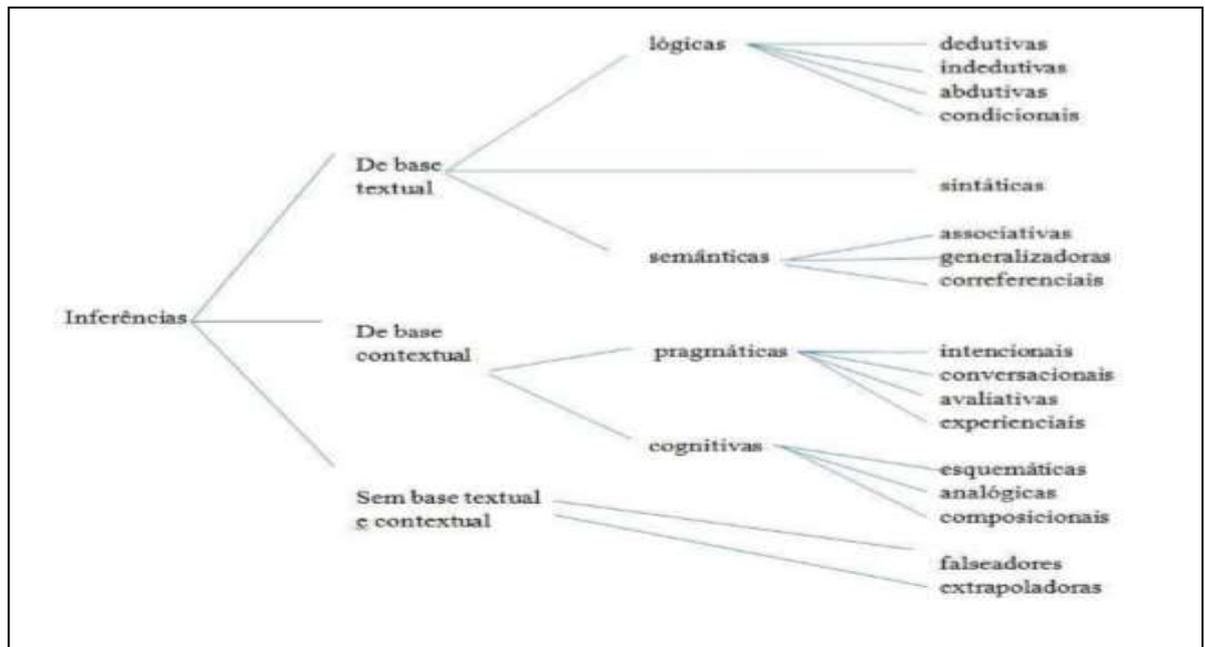
Koch (1993) afirma que inferências podem se diferenciar de acordo com os níveis de representação mental, que se dão no nível lexical ou conceitual, no nível sintático-semântico, no nível microestrutural, no nível macroestrutural e no nível superestrutural. Ainda segundo a autora, também é possível classificar as inferências de acordo com a contribuição específica que trazem para a representação mental do texto, que são: o tipo de unidade semântica no interior da representação mental gerada pelo processo inferencial, o tipo de conhecimento prévio ativado e a direção da formação da inferência.

Já Marcuschi (2008) apresenta diversos tipos de inferência, mas, ressalta que, embora haja uma diversidade delas, no nosso dia a dia, funcionamos com base em raciocínios mais práticos do que lógicos em sentido estrito. “Esse aspecto de nossa atuação discursiva é

importante porque mostra que em geral somos seres práticos. Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas" (p. 253).

O autor classifica as inferências em: de base textual - lógicas (dedutivas, indedutivas, abduativas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, correferenciais); de base contextual - pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas, experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas, composicionais) e sem base textual e contextual (falseadoras e extrapoladoras). A inferência de acordo com essa classificação é resultado de uma “compreensão específica que se dá como fruto de uma operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras” (MARCUSCHI, 2008, p. 254). Essas classificações estão esquematizadas a seguir:

**Quadro 1 - Quadro Geral de Inferências**



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254)

No quadro geral de inferências, Marcuschi (2008) esquematiza a classificação dos tipos de inferências, separando as inferências a partir de uma compreensão específica, seja de base textual, de base contextual ou sem base textual e contextual. A seguir no quadro de operações, o autor detalha alguns processos inferenciais.

**Quadro 2 - Quadro de operações inferenciais**

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	Lexical Pragmática	Saida de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	Lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	Cognitiva Pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	Cognitiva Experiência Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	Pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 255).

No quadro 2 de operações, o autor detalha os principais processos inferenciais tais como o tipo de inferência, a natureza da inferência e condições de realizações, apresentando as várias formas de compreensão produzidas a partir das leituras inferenciais.

Como já abordado anteriormente, as inferências contribuem para a compreensão leitora e são elas que indicam os níveis de compreensão leitora. Por isso, as inferências são tão importantes para a nossa pesquisa e produção do material didático, uma vez que é a partir do processo inferencial que o leitor chegará à compreensão e interpretação de textos poéticos ricos em expressões ou palavras em sentido conotativo.

Dentre os tipos de inferências apresentadas nessa seção, selecionamos a classificação de Marcuschi (2008) para ser utilizada em nosso trabalho, quando propusemos atividades de compreensão inferencial em poemas com a presença de figuras de linguagem, pois vemos no estudo deste autor que há uma classificação de inferências tanto de base textual como de base contextual bem detalhada, e assim, podemos indicar caminhos ao ensino do processo de compreensão com base não somente em conhecimentos de mundo, mas também em pistas textuais.

Assim, nossa pesquisa e proposta de ensino se aproximam das ideias defendidas pelo autor, uma vez que apresentamos sugestões de atividades de compreensão de texto poético que exigem o levantamento de inferências, esperando, dessa forma, contribuir com o aumento no nível de leitura dos alunos, no que se refere à compreensão e interpretação com uso de inferências em textos poéticos.

Após revisar os tipos de inferências, falaremos sobre pressupostos e subentendidos.

### **3.3 Pressupostos e subentendidos**

Vimos que a inferência se realiza por meio de atividades cognitivas, ativadas pelo leitor durante a leitura para a construção de sentido do texto. E nesse processo o leitor utiliza elementos do texto, as pistas textuais, e seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas implícitas e construir sentido. Os implícitos referem-se àquilo que não está escrito, mas sustenta o que está escrito, e, está suposto para que se entenda o que está dito. Esses implícitos são os chamados pressupostos e os subentendidos.

Ducrot (1987, p. 32) apresenta o pressuposto como aquilo que “se transmite sempre da significação para o sentido”. O pressuposto está na frase e o sentido é transmitido pelo enunciado na medida em que se deixa entender. Seria, portanto, parte integrante do enunciado. Já os subentendidos “se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está marcado na frase” (DUCROT, 1987, p.32). Ou seja, diz respeito à forma pela qual o sentido é decifrado pelo leitor. Logo, os pressupostos são marcados linguisticamente, enquanto os subentendidos não são marcados. Ainda conceituando os implícitos, Ducrot (1987) afirma que:

o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. (DUCROT, 1987, p. 20).

Então, nos implícitos do texto, preenchemos as lacunas com o uso de inferências a partir de dados que encontramos no texto, os pressupostos, e pelos conhecimentos prévios que nos faz subentender, concluir.

Sob a mesma perspectiva, Luz (2015, p.54) define que os pressupostos “seriam informações que não se apresentam de modo explícito, mas que são acionadas por meio do enunciado no qual se encontram inseridas”. E que os subentendidos “seriam as informações possíveis de serem extraídas de um determinado do enunciado a partir dos dados disponibilizados pelas especificidades do contexto enunciativo” (LUZ, 2015, p.54).

Para exemplificar esses conceitos a pesquisadora apresenta-nos:

(9) Pedro parou de brigar com a irmã dele.

A expressão “parou de brigar” pressupõe que Pedro brigava antes com a sua irmã. O subentendido, por sua vez, emerge de um contexto definido, mas supondo que uma pessoa brigue também com sua irmã, um subentendido possível seria “Se Pedro parou de brigar com a irmã dele, você também deve parar de brigar com a sua irmã”.

Entendemos, então, que os pressupostos e os subentendidos diz respeito as informações implícitas do texto e que são sugeridas pelas pistas textuais e pelo contexto, e o leitor proficiente adentra as implicitudes do texto com seus conhecimentos prévios. Portanto, os pressupostos estão sugeridos pelo texto através dos elementos textuais e que permite o leitor inferir e compreender. Já os subentendidos são inferidos pelo leitor pelo contexto e conhecimentos prévios.

A inferência para compreensão dos implícitos do texto é portanto de suma importância, dessa forma, deve-se ensinar estratégias de leitura em que o aluno faça uso dos pressupostos e dos subentendidos para acessar informações inferenciais. A seguir tratamos sobre essas estratégias de acesso às informações inferenciais.

### **3.4 Estratégias de acesso às informações inferenciais**

Julgamos necessário voltar a falar em leitura, mais especificamente em leitura e compreensão inferencial, pois em atividades de leitura e construção de sentidos, o preenchimento de lacunas se dá por meio de inferências. Como mencionamos, anteriormente, uma leitura inferencial é aquela em que o leitor adiciona informações ao texto, e para isso, conta

com pistas textuais, conhecimentos prévios e situação comunicativa, gerando assim, deduções necessárias para a compreensão do texto.

Vimos, quando trouxemos para este contexto as contribuições de Marcuschi (2008), que as inferências na compreensão de textos são processos cognitivos que implicam na construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto. Este posicionamento nos faz ver que, no processo de compreensão, o leitor proficiente faz, a partir da leitura, a ligação entre as informações textuais e os seus conhecimentos prévios para que se efetive a compreensão leitora, já que a nossa compreensão está relacionada aos processos cognitivos internalizados, mas para isso precisamos saber acessar esses conhecimentos, ou seja, precisamos mobilizar estratégias.

Dentre as estratégias de acesso à leitura inferencial, Solé (1998) orienta que o professor dê uma explicação geral sobre o que será lido, indicando a temática para os alunos e auxiliando-os a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ajudar na ativação de conhecimentos prévios. Por outras palavras, o professor precisa considerar sempre que “compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

Quando os autores se reportam à ativação de conhecimentos para dar significado ao texto, é, sem dúvida, a todo e qualquer texto. Vemos, contudo, que em relação ao texto literário, objeto de nosso trabalho, as possibilidades de interpretação são ampliadas, o que não significa autorizar todas as interpretações. Gerenciar as interpretações não é algo tão complicado para o leitor porque o próprio texto deixa claro o limite das interpretações condizentes a serem feitas e sinaliza os “pontos” nos quais o leitor deve se apoiar para fazer suas inferências. O que se torna complicado é gerenciar as estratégias que permitem as interpretações por inferências, ou seja, reconhecer todos esses mecanismos requer formação leitora bem consolidada.

Uma habilidade, apontada pela BNCC (2017, p. 189) para o nível de escolaridade que contemplamos, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, consiste em “ler, de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características do gênero poema”. Essa habilidade remete ao trabalho com a leitura e ao domínio estratégico de fazer uso da linguagem no sentido literal e da linguagem no sentido não literal.

O sentido literal é o sentido básico que entendemos quando usamos a língua. Indica seu exato sentido ou sentido direto. Já o sentido não literal é o que chamamos de conotativo ou figurativo, é o sentido indireto, associado ao enunciado e ao falante, ao que não é

convencionalizado. Trata-se de uma linguagem conotativa, pois há uma mudança do seu teor significativo original, ocorrendo uma transposição de sentido, e teria, portanto, um caráter inferencial.

Sobre a compreensão de linguagem figurada, Coscarelli (2002) afirma que:

Os falantes nem sempre querem falar explicitamente tudo o que pensam e, por essa razão, expressam-se de maneira a fazer com que os ouvintes tenham de inferir suas verdadeiras ideias. Para fazer isso, lançam mão de diversos recursos, entre eles a linguagem figurada, que também exige do leitor a produção de inferências (COSCARELLI, 2002, p. 7).

A partir dessa afirmação, entendemos que o acesso aos recursos disponíveis ao leitor é algo a que o aluno precisa ter mais conhecimento prático, inclusive a partir de atividades de interpretação da linguagem figurada.

Fulgêncio e Liberato (2007) afirmam que, para haver compreensão, o leitor deve inferir as relações implícitas do texto e elaborar o significado a partir das informações que lhe são transmitidas explicitamente e que “a dificuldade de compreensão da leitura pode residir exatamente na dificuldade de estabelecer as inferências necessárias à integração das informações” (p. 29).

Ainda no que se refere à compreensão, Marcuschi (1999), ao afirmar que, como a língua permite a pluralidade de significações, as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o escritor do texto, quer nos chamar a atenção para o fato de:

um leitor, para atingir a significação de um texto, deve fazer algo mais do que simplesmente estabelecer referentes. Deve determinar as intenções do autor, achando-lhes a força ilocucional. É nesse sentido que afirmo que as inferências têm um papel fundamental na compreensão de textos. O grande problema é que o uso não literal da linguagem pode redundar em falsos alarmes que ocasionam inferências distorcidas e não pretendidas. (1999, p. 100).

Ou seja, reconhecer inferências distorcidas e não pretendidas demanda saber acessar adequadamente as pistas apresentadas pelo texto, ou pelo contexto situacional, o que não deixa de ser um monitoramento de estratégias aos diferentes conhecimentos implicados na leitura de determinado texto.

Conforme vimos em Koch e Elias (2018) determinar a intenção do autor impõe conhecimento interacional, ou seja, informações de que o leitor necessita não estão ao alcance apenas pelas relações referenciais, conforme adverte Marcuschi. Sobre a incompreensão textual, Koch (1993) defende que ocorre se o leitor não fizer as inferências esperadas pelo autor.

Logo, para a autora, a má compreensão pode estar ligada ao estabelecimento de inferências “não desejadas”.

Uma forma do professor ficar atento a isso, seria estar atento as estratégias de acesso às informações inferenciais como mostra o esquema a seguir.

**Quadro 3 - Preenchimento das lacunas implícitas do texto: Inferências**

ESTRATÉGIAS DE ACESSO ÀS INFORMAÇÕES INFERENCIAIS	ORIENTAÇÕES PARA O ACESSO ÀS ESTRATÉGIAS
Pistas textuais	Explicar sobre o que vai ser lido apresentando a temática e chamar atenção para os aspectos do textos que contribuem na compreensão inferencial.
Conhecimentos prévios	Orientar para a seleção de procedimentos adequados aos objetivos de leitura (inferir as relações implícitas do texto e elaborar significados a partir das informações).
Situação comunicativa	Apresentar as possibilidades de interpretação, mostrando os limites de interpretação inferenciais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A compreensão leitora inferencial requer, sem dúvida, mais do que compreender o que está escrito, mais do que entender as frases ou as palavras. Requer a construção de sentido ao texto lido, em sua totalidade, a partir do repertório do próprio leitor, de seus saberes prévios, acionados no processo inferencial.

O ensino de estratégias do processo de ler nesta dimensão, tendo em vista à compreensão inferencial, não é recorrente no espaço escolar. O ensino da prática de leitura na escola se dá, muitas vezes, como afirma Leal (2015), por uma perspectiva reduzida, “além de simplificar-se apenas a interpretar minimamente o texto, não aparece, muitas vezes nesse contexto, como algo que demanda um conjunto de conhecimentos” (p. 108). Dessa forma, o aluno poderá não sair do nível explícito de leitura, ter uma prática de leitura perceptiva e mecânica e ficar na compreensão superficial que corresponde àquilo que está expresso nas linhas do texto. Nosso trabalho se interessa justamente pelo ensino de estratégias de acesso à

leitura que leva à compreensão inferencial, pois acreditamos que contribuiremos para a formação de leitores mais ativos e proficientes.

Veremos na próxima seção o gênero poema, a linguagem poética, figurativa, própria dos poemas e o ensino desse gênero com foco na compreensão e interpretação bem como nos efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem tão disponíveis nesse gênero textual.

## **4 O GÊNERO POEMA E A LINGUAGEM FIGURADA**

Apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos que julgamos relevantes sobre a concepção do gênero poema, sobre a linguagem figurada bastante presente nesse gênero textual e o seu ensino de acordo com Enes Filho (2018), Pinheiro (2018), Oliveira (2017), Sorrenti (2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), bem como os processos metafóricos de acordo com Vereza (2007).

### **4.1 Ensino e concepção do gênero poema**

Conforme mencionamos em outros espaços deste estudo, trabalhar o ensino de leitura no gênero poema em sala de aula tem sido visto por muitos professores como algo desafiador, a começar pela maneira como esse gênero é considerado nos livros didáticos, principal suporte de apoio aos docentes. É desafiador também pela compreensão de como ensinar gêneros, em que ainda há conflitos didático-pedagógicos, principalmente, quando o ensino parte da concepção de gênero como “modelo” a ser seguido pelos alunos.

De um lado, vemos, em muitas atividades dos livros didáticos, que os poemas têm servido como pretexto para o ensino de gramática ou para o ensino de estruturas formais (sílabas poéticas, metrificações, estrofe, verso, ritmo, rima) e para fins classificatórios (de acordo com a quantidade de versos ou estrofes, por exemplo). Esse tratamento reduz a possibilidade de o aluno entender o gênero poema em uma de suas principais características: a linguagem figurada.

Em outra perspectiva, vemos que o ensino da literatura precisa passar por novas abordagens metodológicas, em que se desmitifique a noção de literatura como algo inacessível, e, por consequência, propiciar um ensino mais coerente com as orientações da BNCC, atribuindo reconhecimento da importância social de o aluno saber produzir e entender tal gênero.

A linguagem poética possui um caráter multissignificativo, pois ao nos depararmos com as figuras de linguagem, alguns possíveis sentidos são inferidos. O ensino deve levar em consideração que a construção dos múltiplos sentidos pelo uso de conotativos, se dá a partir da nossa bagagem sociocognitiva, dos nossos conhecimentos da língua e dos nossos conhecimentos de mundo, e por considerar cada leitor e seus conhecimentos, implica aceitar uma pluralidade de sentidos em relação a um mesmo texto. Porém, a aceitação dessa pluralidade de sentidos em relação a cada percepção, não significa aceitar qualquer hipótese de interpretação.

O poema é definido por Enes Filho (2018, p. 79) como “um texto com característica literária poética, no qual pode abordar vários conteúdos e apresentar diversos conhecimentos. É construído em forma de versos e estrofes, possuindo ou não rimas, métrica e ritmo”. A partir dessa estrutura em versos e estrofes, sabemos que se trata de um poema quando nos deparamos com esse gênero textual, pois, para isso, acionamos o nosso conhecimento superestrutural. Sorrenti (2009, p. 59) nos acrescenta a concepção de que o “poema é uma composição poética em verso” e que “o poema bem feito é um condutor da poesia”.

Por ser uma composição poética, o trabalho com o gênero poema em sala de aula exige, além de orientar os alunos para características próprias como rimas, métricas e ritmo, orientar também para a interpretação e compreensão da linguagem poética, mostrando que essa linguagem apresenta o uso de palavras ou expressões conotativas, para as quais a construção de sentido depende em larga escala do uso de inferências. A seguir falaremos sobre a linguagem figurada presente no gênero poema.

#### **4.2 A linguagem figurada no gênero poema**

O poema é um gênero literário que tem, conforme falamos na seção anterior, uma apresentação gráfica particular, mas é a sua linguagem poética que delimita o nosso olhar. A partir da leitura desse gênero, é possível “estimular a imaginação, a observação, a percepção mais sensível do mundo” (PINHEIRO, 2018, p. 100) e, assim, contribuir para que os alunos se transformem em leitores aptos a interpretar e compreender o que um poema transmite.

Oliveira (2017) afirma que a linguagem poética não busca apenas a comunicação. A poesia é, segundo a autora, a expressão de algo além de uma simples informação ou de um dado. É na linguagem poética que aparecem a subjetividade, o ritmo e a expressividade da linguagem. “Ao ativar esses elementos, o poeta pode expressar de forma mais profunda aquilo que lhe interessa, sem limitar-se ao campo meramente comunicativo” (p. 51).

Ao fazer uso da linguagem poética, o escritor tem uma liberdade muito grande, e a carga expressiva de um texto poético é justamente o resultado dessa liberdade, uma vez que quem o produz escolhe fazer uso não apenas da linguagem literal direta, mas essencialmente da linguagem figurada.

Oliveira (2017) divide a linguagem figurada em três grupos: as figuras de similaridade (comparação e metáfora), as figuras de pensamento (antítese, ironia e eufemismo) e as figuras de contiguidade (metonímia e sinédoque). Essas possibilidades expressivas de

linguagem exigem “uma operação mental de compreensão e interpretação para que a expressão utilizada seja plenamente entendida” (p. 128).

A divisão proposta pela autora é bem apropriada no que se refere ao entendimento dos modos de associação de sentidos das palavras e expressões na linguagem poética, porém, não é necessário o leitor saber classificá-las e dividi-las para que essas palavras ou expressões no sentido figurado sejam entendidas. O que é necessário para a compreensão e interpretação seria, portanto, a capacidade do leitor de acionar seus conhecimentos no processo inferencial, mesmo frente a uma linguagem figurativa.

Sabendo que a linguagem poética possui um caráter multissignificativo, uma vez que as palavras não são diretas e sim marcadas por uma linguagem simbólica, Sorrenti (2009) afirma que essa linguagem utiliza de inúmeros recursos e apresenta as figuras de linguagem com base na *Novíssima Gramática de Língua Portuguesa* de Paschoal Cegalla (1993), distribuídas em: figuras de palavras (metáfora, metonímia, perífrase e sinestesia), figuras de construção (elipse, pleonasma, polissíndeto, inversão, anacoluto, silepse, onomatopeia, repetição) e figuras de pensamento (antítese, eufemismo, gradação, ironia, personificação, reticência, retificação). A autora defende ainda que nos deparamos com as figuras de linguagem sempre quando lidamos com bons textos poéticos, mas “o aluno não precisará, necessariamente, saber o seu nome para apreciá-los” (p. 85).

Concordamos com a autora quanto a não obrigatoriedade em o aluno saber nomear e classificar as figuras de linguagem, mas, por admitirmos que trabalhar com a linguagem poética nos poemas em sala de aula implica estar atento também à riqueza de possibilidades da língua e estarmos assumindo um posicionamento discursivo, quando do uso deste fenômeno. De qualquer modo, consideramos nas atividades propostas a nomeação dos mecanismos linguísticos empregados nos textos, sem, evidentemente, priorizarmos tal aspecto, conforme descreveremos nos procedimentos metodológicos.

Assim sendo, entendemos que os professores devem mobilizar estratégias metodológicas que favoreçam o atendimento às competências referentes à leitura do poema, apontadas pela BNCC (2017), na qual encontramos suporte suficiente ao trabalho que ora pretendemos desenvolver: elaboração de atividades voltadas para o campo artístico literário e para as habilidades de reconhecimento e compreensão do sentido figurado em poemas, por meio de inferências, conforme podemos observar:

EF89LP37 - ser capaz de analisar os efeitos de sentido do uso dessas figuras de linguagem (BRASIL, 2017, p. 193);  
 EF89LP33 - ler, de forma autônoma, e compreender poemas (BRASIL, 2017, p. 189);

Alinhamo-nos, assim, ao disposto na BNCC (2017), bem como a Antunes (2002) quando nos lembra que o ensino dos gêneros deve ser feito “com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos” (p.72-73) e não ficar apenas, “nas unidades que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar”.

Para nós, trabalhar a leitura e compreensão de qualquer gênero implica compreender a natureza do gênero em estudo, sua composição, sua função social, sua linguagem, estratégias necessárias a sua compreensão, dentre outros aspectos.

A seguir falaremos sobre os processos metafóricos bastante usual na linguagem poética.

### **4.3 Processos metafóricos em poemas**

As metáforas são processos de construção de sentido bastante usual nos poemas e trazem uma maior expressividade ao texto, por isto, fazemos uso cotidianamente de processos metafóricos. Ao usarmos, por exemplo, a expressão “fulano é brilhante”, estamos fazendo uso da conotação sem muitas das vezes nos atentarmos para isso, pois já faz parte da linguagem corrente. Tanto é que observamos expressões como “não leve ao pé da letra” ou “literalmente falando” dentre outras.

Como vimos, a metáfora é apresentada pela BNCC (2017) como um recurso linguístico expressivo semântico que produz efeito e constrói sentido ao texto. Esse recurso linguístico bastante utilizado na linguagem poética diz respeito a uma comparação implícita. “É o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois significados” (FIORIN, 2019, p. 71). A metáfora vem apresentar uma nova maneira de ver as coisas no mundo, privilegiando traços semânticos deixados de lado na linguagem literal.

Vereza (2007) aponta que atualmente a metáfora é estudada com uma visão interacional, diferente da visão aristotélica em que a metáfora era abordada como um “ornamento linguístico, dispensável conceitual e epistemologicamente, característico apenas do discurso retórico ou poético, e que poderia ser substituído ou parafraseado por uma expressão

literal equivalente” (p. 489). Nos estudos atuais, a metáfora passa a ter um estatuto cognitivo, sendo uma importante ferramenta para a construção de significados.

Essa mudança de visão propagou-se com os estudos de George Lakoff e Mark Johnson na publicação da obra *Metáforas da vida cotidiana* em 1980. Nessa obra os autores defendem que a metáfora aparece até mesmo no discurso cotidiano não apenas no discurso poético ou retórico, abrindo espaço para o estudo da metáfora na vertente cognitivista seja entendida como uma figura de pensamento e não apenas de linguagem. Mesmo sendo vista como figura de pensamento, Veneza (2007) frisa que se manifesta no âmbito da linguagem em uso, e é a partir do contexto discursivo que ela pode ser mais bem compreendida. A autora define que:

as metáforas dessa natureza surgiriam como um processo de se compreender, legitimar sócio, cognitiva e linguisticamente um domínio de natureza abstrata a partir de outros domínios provenientes de experiências mais concretas, esses sim já legitimados e reificados sócio e linguisticamente. Essa teoria ficou conhecida como Teoria da Metáfora Conceptual (VEREZA, 2007, p. 489).

As metáforas, então, traduzem de forma abstrata experiências mais concretas já legitimadas. Dessa forma, é preciso que haja uma relação entre o significado da forma concreta, denotada e o significado da forma abstrata, conotada, sendo então a metáfora um dos principais mecanismos de conotação.

Vereza (2007) apresenta que em textos poéticos, o uso de metáforas novas ou criativas em oposição ao uso de metáforas convencionais é apresentado como recurso de natureza textual e argumentativa. E que,

ao explicitar a motivação da metáfora, com pistas e analogias mais ou menos claras, parece prover a relevância pragmática necessária para criar pontes interpretativas sobre o mar da indeterminação. Com base nessa explicitação, o falante pode explorar a metáfora a partir de desdobramentos ou mapeamentos discursivos, que desempenham, no discurso, um papel tanto cognitivo quanto argumentativo, criando um texto cuja coesão e encadeamento discursivo podem ser caracterizados pelo que aqui denominaremos “nichos metafóricos (VEREZA, 2007, p. 488).

Assim, essas novas e criativas metáforas produzem sentido a partir de uma relação já convencional, que cria ponte para a produção de um novo sentido. Por exemplo, em uma metáfora “a vida é uma viagem” e “dificuldade é peso”, podemos criar uma “expressão como fulano é uma mala (já convencionalizada), mas sicrano é uma mochila de náilon, por meio de desdobramentos ou novos mapeamentos ou correspondências” (LAKOFF; TURNER, 1989 *apud* VEREZA, 2007, p. 492).

Em Vereza (2013, p. 9) a autora apresenta a metáfora nova ou criativa como “metáfora situada”, sendo elaborada discursivamente por mapeamentos cognitivos textuais, e a metáfora convencional, como metáfora conceptual, elaborada por conhecimentos de senso comum de um determinado contexto social e cultural.

A autora apresenta o seguinte exemplo para explicitar a metáfora situada e a metáfora conceptual:

O queijo Gorgonzola é um queijo que a maioria das pessoas que eu conheço gosta. Gosta na salada, no pão, com vinho tinto, vinho branco, é um queijo delicioso, de sabor e aroma peculiares, uma invenção italiana, tem status de iguaria com seu sabor sofisticadíssimo, incomparável, vende aos quilos nos supermercados do Leblon, é caro e é podre. É um queijo contaminado por fungos, só fica bom depois que mofa. Para ficar gostoso tem que estar no ponto certo da deterioração da matéria. [...] Saibam: vou envelhecer até o ponto certo, como o Gorgonzola. Se Deus quiser, morrerei no ponto G da deterioração da matéria. Estou me tornando uma iguaria. Não sou mais um queijo Minas Frescal, não sou mais uma Ricota, não sou um queijo amarelo qualquer para um lanche sem compromisso. Não sou para qualquer um, nem para qualquer um dou bola, agora tenho status, sou um queijo Gorgonzola (VEREZA, 2013 p. 9).

Esse texto apresenta uma “metáfora situada” quando a mulher é comparada implicitamente ao queijo gorgonzola. E essa comparação é apreciativa da condição da mulher mais velha, pois é elencado no texto a qualidade e exclusividade desse tipo de queijo. Essa comparação aparentemente causa estranhamento, pois foge de semelhanças de senso comum, sendo construída por mapeamento cognitivo-textual. Logo, podemos construir sentido para as seguintes afirmações: i) mulher é queijo, ii) mulher mais velha é gorgonzola.

Assim, a metáfora situada nesse contexto, ressignifica a metáfora já convencionalizada, a chamada “metáfora conceptual” de nossa língua e cultura, que apresenta a mulher como comida, evocada, principalmente, de forma estética-erótica que coloca a mulher como objeto comestível.

No discurso poético as novas metáforas apresentadas, as metáforas situadas, seriam geradas a partir da associação cognitiva textual de metáforas já convencionalizadas no nosso cotidiano, as metáforas conceituais subjacentes.

Grandes poetas podem falar conosco porque usam os modos de pensar que nós já possuímos. Usando a capacidade que todos compartilhamos, poetas podem iluminar a experiência, explorar as consequências de nossas crenças, desafiar a maneira que pensamos e criticar nossas ideologias. (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 23 *apud* VEREZA, 2007, p. 492).

Dessa forma, na abordagem cognitiva da metáfora, os poemas apresentam um desdobramento cognitivo marcado linguisticamente, e o leitor irá inferir o sentido das novas

metáforas a partir dos elementos textuais e dos conhecimentos prévios de metáforas já convencionalizadas, ou seja, a partir dos pressupostos e subentendidos. Assim, a leitura e a interpretação de metáforas estão sempre inseridas em um contexto ou evento comunicativo, sendo que os processos metafóricos apresentam um processo norteador da construção de sentidos.

Apresentada a fundamentação teórica que norteou nosso trabalho, passaremos à descrição da metodologia que nos conduziu na proposta de ensino e que consistiu em atividades de leitura com base no processo de interpretação e compreensão de poemas com a presença de figuras de linguagens e que exigem o levantamento de inferências.

## **5 METODOLOGIA**

Descreveremos nessa seção, a título de exemplificação, um contexto escolar mais propício à aplicação de um material didático que traga, a partir de atividades de leitura, o reconhecimento por inferência de linguagem figurada. Apresentamos a classificação da pesquisa, o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos para elaboração da proposta de ensino.

### **5.1 Classificação da pesquisa**

Nossa pesquisa tem caráter propositivo, pois elaboramos uma proposta de ensino destinada às práticas de leitura inferencial para a construção do sentido conotativo, apresentando meios à compreensão do texto e descrevendo as possibilidades de entendimento do fenômeno social da linguagem por alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Quanto à natureza pode ser classificada, de conformidade com Paiva (2019, p. 11), como uma pesquisa aplicada, visto que tem “por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”.

Pretendemos que as atividades promovam, no público-alvo do trabalho, conhecimentos sobre leitura a partir do reconhecimento inferencial de figuras de linguagem, ao mesmo tempo em que tivemos por meta inovar o ensino classificatório das figuras de linguagem pelas práticas de leitura.

Quanto ao objetivo, situamos nossa pesquisa como exploratória por admitirmos, assim como Gonsalves (2003, p. 69 *apud* PAIVA, 2019) que pesquisa exploratória “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado”. Nosso trabalho, portanto, pode ser assim classificado, pois pretendemos, com as atividades, esclarecer o sentido de inferência e sua importância na compreensão leitora, oferecendo ao nosso leitor uma visão mais distendida do sentido da linguagem figurada, em uma prática pouco explorada de forma mais consistente pela escola: a leitura inferencial.

### **5.2 Contexto da pesquisa para a proposta de ensino**

Nossa pesquisa é sobre o fenômeno da leitura inferencial em poemas, com fim de propor atividades de leitura, direcionadas aos professores, como proposta de ensino a ser

utilizada por alunos de séries finais (8º e 9º) do Ensino Fundamental como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Normalmente, os trabalhos deste programa têm caráter de pesquisa-ação, porém, devido à pandemia do Covid-19, a intervenção em sala de aula se tornou impossível devido ao isolamento social decretado pelo governo do Estado do Ceará, durante os semestres de 2020. Diante dessa situação, seguimos as orientações da resolução de nº 003/2020 da Coordenação Nacional do PROFLETRAS em que, considerando a pandemia, apresentou como proposta de conclusão um trabalho propositivo, para fins didáticos em sala de aula.

Mesmo diante da impossibilidade de ação pedagógica interventiva, voltamos o olhar para nossos alunos, pois percebemos, constantemente, em sala de aula, dificuldades referentes à compreensão de poemas com figuras de linguagem. O resultado do SAEB (2017) e SAEB (2019) vem comprovar que de fato nossos alunos têm uma deficiência nesse quesito. Vejamos o boletim de desempenho<sup>5</sup>, por níveis, da escola na qual lecionamos, Escola Municipal Dom Antônio Batista de Fragoso, situada na Barra do Ceará, apresentados nos quadros 3, 4 e 5 a seguir.

**Quadro 4 - Demonstrativo de nível de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB (2017)**



Fonte: Inep. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 10 set. 2020.

<sup>5</sup> Os resultados do SAEB de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola têm se mantido bem parecida com o nível nacional: em 2017 atingiu o nível 3 (desempenho 272,79); em 2015 ficou no nível 2 (desempenho 247,70); em 2013 no nível 3 (251,75).

Notamos no nível 6 em que se avalia, dentre outros, o reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem em poemas, um percentual muito baixo. Já no nível 8, em que se mede a capacidade dos alunos de inferir o sentido de palavras em poemas, o percentual (0,0% de acertos) é preocupante. Infelizmente esse resultado não é pontual, como podemos observar nos quadros a seguir.

**Quadro 5 - Comparativo da distribuição Percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência – SAEB (2017)**

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	4.68%	6.17%	18.71%	19.70%	23.38%	22.49%	3.18%	1.69%	0.00%
Escolas Similares	11.52%	13.12%	16.75%	23.72%	17.31%	12.07%	4.22%	1.29%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	9.70%	10.86%	16.89%	22.24%	20.16%	13.23%	5.10%	1.81%	0.00%
Total Estado	10.41%	10.29%	15.77%	19.92%	19.78%	14.14%	6.80%	2.88%	0.00%
Total Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%

Fonte: Inep. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 10 set. 2020.

**Quadro 6 - Comparativo da distribuição Percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência – SAEB (2019)**

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	9.25%	16.36%	17.15%	23.61%	12.23%	14.97%	5.72%	0.71%	0.00%
Escolas Similares	14.22%	11.82%	17.77%	19.83%	17.41%	12.35%	5.62%	1.00%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	11.30%	10.92%	15.66%	19.90%	19.45%	13.79%	6.86%	2.06%	0.06%
Total Estado	10.25%	9.68%	13.97%	18.39%	19.79%	15.89%	8.97%	2.97%	0.09%
Total Brasil	14.02%	11.62%	15.17%	17.80%	17.44%	13.71%	7.59%	2.55%	0.10%

Fonte: Inep. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em 07 jan. 2021

Esses quadros demonstram os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Podemos observar e comparar o percentual de acerto em cada nível de leitura. Entretanto, delimitamos o nosso olhar apenas aos níveis 6 e 8, pois esses níveis avaliam os procedimentos de leitura pelos quais a nossa pesquisa se interessa. Assim, diante desse panorama, escolhemos trabalhar a linguagem figurada no poema, crendo que a referida proposta poderá contribuir com o ensino de leitura inferencial e conseqüentemente com o aprendizado dos alunos, levando-os ao avanço de seus níveis como leitores.

A seguir tratamos dos procedimentos metodológicos necessários à elaboração da proposta de ensino.

### **5.3 Procedimentos metodológicos para a elaboração da proposta de ensino**

Em um primeiro momento, dedicamo-nos a rever, dentre as dificuldades enfrentadas como professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, quais poderiam servir de base a um trabalho que contemplasse a construção do sentido de um texto e, ao mesmo tempo, oportunizasse os alunos a entenderem melhor determinadas formas de linguagem.

Vimos que o sentido da linguagem figurada responde por uma grande lacuna na formação leitora de nossos alunos. Primeiro, porque, comumente, não verificamos em seus textos o uso da linguagem figurada, pois os poucos casos que observamos ocasionalmente ocorrer no espaço escolar são de hipérbole e metáfora. Segundo, porque outras formas de expressão conotativa são importantes para a compreensão mais ampla do potencial da linguagem e, conseqüentemente, para a compreensão de textos. Em terceiro, mas não menos importante, porque os livros didáticos, na maioria das vezes, tratam este assunto por classificações que pouco significam para o propósito de dizer.

No segundo momento, escolhemos o gênero poema que embasaria nossa proposta, exatamente, por preencher as três lacunas, citadas anteriormente, das quais nos demos conta.

No terceiro momento, debruçamo-nos sobre a revisão da literatura acerca dos principais assuntos que serviram de fundamento à produção da proposta de ensino como: concepções de leitura, inclusive no meio escolar e conhecimentos necessários à construção de sentido; noções sobre inferência, os tipos de inferência, pressupostos e subentendidos, e estratégias para acesso às informações inferenciais; noções sobre gênero, em especial sobre o gênero poema e sua linguagem predominante.

Por último momento, elegemos os textos para a compilação da proposta; elaboramos atividades com questões de interpretação envolvendo todos os aspectos teóricos de que lançamos mão; discutimos possíveis respostas às questões apresentadas de modo a demonstrar ao leitor o percurso e os conhecimentos envolvidos na formulação das respostas que conduzem ao sentido dos textos lidos.

Delineados os principais momentos de nossa proposta de ensino, apresentamos, a seguir, o material didático.

## 6 MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA INFERENCIAL EM POEMAS

A constituição deste material didático sobre leitura inferencial em poemas está organizada em cinco etapas. Adotamos em seu desenvolvimento um trabalho com leitura numa concepção sociocognitivista e interacionista, que ative conhecimentos, experiências, vivências para a construção de sentido, assim como o reconhecimento de pistas textuais, pois entendemos que desta forma os alunos ampliem suas habilidades em compreensão leitora, em especial, a de expressões em sentido figurado presente na linguagem poética. Com esta proposta, tentamos responder a questão do nosso trabalho: “De que meios conceituais e metodológicos o LD e o professor podem fazer uso para promover o ensino de leitura inferencial a partir de poemas com figuras de linguagem?”. Dessa forma, propomos aos professores o ensino de leitura baseado em estratégias, tendo em vista a compreensão inferencial.

A proposta de produção de material didático consiste em cinco etapas. A primeira etapa consiste na apresentação do projeto e sondagem do nível de leitura dos alunos sem a mediação do professor. As etapas seguintes são mediadas pelo professor e obedecem ao seguinte roteiro operacional: leitura dos textos, conteúdo teórico, objetivos, sugestão de tempo para realização das atividades, e procedimentos metodológicos para as atividades (descrição das atividades, possibilidades de resposta às perguntas formuladas<sup>6</sup>) e comentário<sup>7</sup> no final de cada etapa. Esses passos metodológicos orientam todas as atividades mediadas pelo professor.

Na primeira etapa, sugerimos que o professor apresente o projeto e dialogue sobre a importância da leitura para a formação cidadã. Apresentamos uma atividade de sondagem para que seja feita sem a mediação do professor e posteriormente o professor traga essas atividades para um feedback com os alunos, para que assim possa começar o trabalho mediado de estratégias de leituras de poemas nas etapas seguintes.

Na segunda etapa, exploramos as diferenças da linguagem denotativa e conotativa, e apresentamos o poema como um texto rico em linguagem conotativa. Tivemos sempre, não somente nessa etapa, mas também nas seguintes, a preocupação de envolver o aluno na leitura,

---

<sup>6</sup> O que chamamos de “possibilidades de resposta” corresponde, única e exclusivamente, a um direcionamento para orientar a posição que o professor poderá tomar a partir das respostas dos alunos.

<sup>7</sup> A cada etapa das práticas de leitura, apresentamos um breve comentário em que procuramos alinhar a discussão quanto aos objetivos pretendidos, ocasião em que relembramos aos leitores a base teórica de sustentação dos procedimentos assumidos nas atividades.

em consonância com orientações da BNCC (2017) e a nossa base teórica de suporte, as quais serão descritas na apresentação dos passos de cada uma das etapas.

Para as práticas de leituras, propomos o trabalho orientado pelo professor de forma a motivar o aluno a aprender a ler de forma autônoma, selecionando procedimentos e estratégias de leitura subsidiadas pelas marcas linguísticas e por conhecimentos e experiências anteriores de leitura.

Na terceira etapa, trouxemos o trabalho direcionado para as figuras de linguagem, de forma a mediar a compreensão e analisar os efeitos que as figuras de linguagem produzem na construção de sentido dos poemas.

Cabe lembrar que o nosso propósito não é o de classificação, nosso propósito é explorar o sentido não literal empregado pelas figuras de linguagem, mostrando o sentido que esse recurso da língua traz para a interpretação e compreensão e apresentar as figuras de linguagens como estratégias que o escritor aplica ao texto para conseguir um determinado efeito na interpretação. Assim, as habilidades, pertinentes à temática *leitura inferencial de poema*, retiradas da BNCC (2017) serão apreciadas também nas demais etapas, uma vez que o nosso trabalho se preocupa com a leitura e compreensão de poemas com a presença de figuras de linguagem.

Na quarta etapa, trabalhamos a noção de inferência e pluralidade de significados a partir das inferências. Para isso, propomos atividades que favorecem a percepção de que a produção de sentido de um texto se dá a partir da nossa bagagem sociocognitiva, dos nossos conhecimentos da língua e dos nossos conhecimentos de mundo.

Por fim, na quinta etapa, aprofundamos o trabalho com a leitura inferencial, como uma forma de avaliação do processo de formação leitora empreendido, a fim de que os professores possam avaliar aspectos que ainda precisam ser retomados não apenas para a compreensão da linguagem de poemas, mas, principalmente, para a compreensão da importância da leitura como uma construção de conhecimentos que amplia nossas possibilidades de participar e de nos envolvermos com maior autonomia e protagonismo na vida social. Para finalizar, indicamos a produção de um poema com o uso dos recursos semânticos aprendidos.

A seguir, a primeira etapa de apresentação do projeto e atividade de sondagem.

## 6.1 Primeira etapa: apresentação e sondagem

Nesta primeira etapa é feita a apresentação do projeto pelo professor mediador bem como um diálogo com os alunos sobre a importância da leitura na formação cidadã, sobre pesquisa acadêmica e a obrigatoriedade da assinatura de um Termo de Consentimento pelos pais ou responsáveis, mesmo o projeto sendo desenvolvido no horário regular das aulas, por ser uma exigência dos Programas de Pós-Graduação. A seguir, o professor deve falar da necessidade de sondar sobre o entendimento que os alunos têm quando leem um texto contendo sentido figurado.

Para a atividade de sondagem o professor entrega dois textos para os alunos lerem, orienta sobre como devem resolver a atividade de sondagem, mas não faz mediação durante a resolução das questões.

Para as 2 horas-aula seguintes, o professor traz as atividades para dar um feedback aos alunos, mostrando as possibilidades de respostas que eles perceberam e aprofundando o entendimento daquilo que não foi percebido.

Esta etapa deve seguir o roteiro abaixo descrito.

### Objetivo:

- a) Apresentar o projeto e dialogar sobre a leitura na formação cidadã.
- b) Orientar sobre a atividade de sondagem
- c) Trazer o *feedback* aos alunos

### Sugestão de tempo para realização da etapa: 4 horas-aula.

- a) Apresentação do projeto e atividade de leitura (2h/a)
- b) O *feedback* aos alunos (2h/a)

#### 1. Sobre o projeto e a leitura na formação cidadã

Professor, nesse momento você irá apresentar o projeto a ser trabalhado. Para isso deve informar que o projeto tem por objetivo trabalhar a leitura e interpretação de sentido figurado nos poemas por meio de inferências e assim ampliar a compreensão dos implícitos do texto. E que o professor mediará as estratégias de leitura durante o processo de aprendizagem, porém, esse primeiro momento será de sondagem do nível de leitura em que os alunos se encontram.

A participação dos alunos é de suma importância. Para isso, sugerimos planejar os encontros destinados para esse trabalho, já previamente acertado com o núcleo gestor da escola. Informar que a carga horária é de 20 horas-aula. Das 4 horas-aula destinadas para português no Ensino Fundamental, sugerimos reservar 2 horas-aula por semana para as atividades do projeto.

Faz parte também desse momento, dialogar sobre a importância da leitura com os alunos, fazendo-os perceberem que a leitura é uma atividade presente e recorrente na vida dos seres humanos, que o hábito da leitura nos torna leitores críticos e autônomos, nos possibilita a inserção em situações interativas, no mundo da comunicação e da informação, e, por consequência, trata-se de efetivo exercício de cidadania.

## 2. Orientações sobre a atividade de sondagem

Professor, sugerimos a entrega dos dois textos para os alunos lerem: a notícia e o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira, juntamente com as questões abaixo descritas. Os alunos devem fazer sem a mediação do professor.

### **Descrição da atividade de sondagem:**

- Leia a notícia a seguir:

#### **Homem cata comida no lixo perto de local de reunião da Rio+20**

Ele contou que recolhe restos de carne crua para alimentar a família. Sem trabalho, ele mora nas ruas do Rio de Janeiro há oito anos.

Um homem foi visto catando comida no lixo em frente ao prédio onde ocorria uma reunião sobre segurança alimentar da Rio+20. O flagrante foi feito bem em frente ao Centro de Convenções Sul América, a Cidade Nova, no Centro do Rio de Janeiro, durante uma reportagem para o Globo Rural, nesta sexta-feira (22).

Como mostrou o RJTV, Luciano da Silva, de 26 anos, contou que há oito anos mora nas ruas e depende dos restos de comida para sobreviver. O que ele cata no lixo serve de alimento para toda a família. Como não trabalha, ele diz que costuma pegar no lixo pedaços de carne crua e de comida pronta.

O flagrante foi feito no dia em que o documento final da Rio+20 foi divulgado. Entre os temas tratados está a erradicação da pobreza.

Fonte: <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/homem-cata-comida-no-lixo-perto-de-local-de-reuniao-da-rio20.html>

- Leia o poema a seguir:

### O bicho

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.  
Manuel Bandeira

- Responda as questões:

- a) Sobre o que trata a notícia e o poema?
- b) Aponte semelhanças e diferenças entre os dois textos em relação à linguagem empregada.
- c) Por que o poema emprega a palavra “bicho” se referindo ao homem no poema?
- d) Você acha que o redator de um jornal chamaria o homem de “bicho”? Por quê?
- e) Qual o significado da expressão “meu Deus” no último verso do poema?
- f) A notícia narra que o homem se alimenta de restos de comida, daquilo que a sociedade desperdiça. Em que verso do poema podemos identificar essa mesma situação?
- g) A notícia afirma que o homem pega restos de comida para alimentar a sua família. Em que momento do poema podemos identificar que a fome do homem é saciada com os restos de comida?
- h) O homem cata comida do lixo próximo a uma reunião sobre “segurança alimentar” e “erradicação da pobreza”. Em que verso do poema podemos identificar uma denúncia da miséria e pobreza humana?

### 3. *Feedback* aos alunos

Nesse último momento da etapa, o professor traz as atividades lidas para dar um *feedback* aos alunos, mostrando as possibilidades de respostas que eles perceberam e aprofundando o entendimento daquilo que não foi percebido.

A seguir, na segunda etapa, trazemos sugestões de atividades sobre a linguagem poética, a denotação e a conotação.

## **6.2 Segunda etapa: linguagem poética, denotação, conotação**

Nesta etapa, procuramos contemplar o que é proposto na BNCC (2017) nas seguintes habilidades do campo artístico literário:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p. 161).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema (BRASIL, 2017, p. 189).

Entendemos que o trabalho com a linguagem poética, denotação e conotação dá conta das habilidades mencionadas, uma vez que, conforme vimos em Enes Filho (2018) e Oliveira (2017), a linguagem poética não busca apenas a comunicação, ela expressa além de uma informação ou dado e, ao contrário da linguagem denotativa, a subjetividade dos elementos da língua aparece de forma mais expressiva. Por isso, o ensino do gênero poema deve ir além das características estruturais próprias desse gênero, é preciso alcançar o sentido do texto, ensinando estratégias de acesso à compreensão dessa forma de linguagem. E que o aluno, sabendo selecionar procedimentos e estratégias de leitura para ler de forma autônoma, sinta-se envolvido na leitura e “motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 44).

Esta etapa contempla duas atividades, seguindo o roteiro abaixo descrito.

### **Leitura dialogada dos textos das atividades:**

Por leitura dialogada, estamos assumindo, em todas as atividades, os posicionamentos de Solé (1998) de que ler, nada mais é do que compreender, e essa compreensão é um processo de construção de significados sobre o texto que se pretende compreender e que envolve ativamente o leitor.

**Conteúdo teórico:** A linguagem poética, a denotação e a conotação.

As noções compreendidas aqui serão desenvolvidas conforme ensinamentos de Koch (2006) e Marcuschi (2008) de que usamos as palavras com dois diferentes sentidos: o sentido literal e o sentido figurado, de acordo com a natureza dos gêneros e em função do nosso propósito comunicativo e do contexto de produção.

**Objetivos:**

- a) Comparar as formas de expressão da linguagem denotativa e conotativa, explorando as diferenças presentes no poema e na notícia;
- b) Apresentar o poema como um texto rico em linguagem conotativa.

**Sugestão de tempo para realização da etapa:** 4 horas-aula.

**Procedimentos metodológicos:**

**Descrição da atividade 1:**

1. Nesta prática de leitura, iremos ler uma notícia cujo título é “Descuido na segurança mata operário” e um poema intitulado “Construção”;

- a) Vocês acham que os dois textos irão tratar do mesmo assunto?
- b) Que expressões indicam a possibilidade de os dois textos tratarem do mesmo assunto?
- c) Na opinião de vocês, um jornalista ao escrever uma notícia e um poeta ao produzir um poema, mesmo tratando do mesmo assunto, irão expor suas ideias com o mesmo tipo de linguagem? Por quê?
- d) Pelo título dos textos você se interessou em ler primeiro qual dos textos? Por quê?
- e) Vamos ler os textos observando a linguagem presente em cada um?

2. Leiam a notícia e o poema a seguir, observando a linguagem presente em cada um.

Notícia:

**DESCUIDO NA SEGURANÇA MATA OPERÁRIO<sup>8</sup>**

---

<sup>8</sup>Texto obtido de atividade didática empreendida em aulas da professora Abniza Pontes de Barros Leal, sem a indicação da fonte.

Firmino Silva, pedreiro, 22 anos, casado, residente na Rua Valparaíso, casa 2, em Caxias, faleceu ontem, às 12 horas, ao cair de um andaime de um prédio em construção na Rua Cupertino Durão, 238, Leblon. Técnicos do Serviço de Prevenção de Acidentes, do Ministério do Trabalho, estiveram no local e constataram a falta de material apropriado de segurança e prevenção de acidentes, o que determinou o embargo da obra.

A firma construtora nega-se a fornecer detalhes, mas sabe-se que o material já foi requisitado e a obra será reiniciada ainda hoje. Firmino Silva deixa esposa e dois filhos. A 15ª Delegacia Policial registrou a ocorrência.

Poema:

CONSTRUÇÃO - Carlos Drummond de Andrade

Um grito pula no ar como foguete.  
Vem da paisagem de barro úmido, caliça e andaimes hirtos.  
O sol cai sobre as coisas em placa fervendo.  
O sorveteiro corta a rua.  
E o vento brinca nos bigodes do construtor

3. **IMPORTANTE:** voltar após a leitura de cada texto ao que foi dito na pré-leitura para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Vamos, agora, procurar interagir com os autores a partir dos textos para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, respondendo as seguintes indagações:

a) Escrevam as características que foram possíveis perceber em cada gênero e também aquelas que você já sabe sobre esses gêneros textuais. Sobre cada gênero responda: Quando lemos? Qual linguagem é utilizada em cada gênero? De que forma os textos são organizados? Onde estes gêneros circulam, ou seja, onde são encontrados?

**Possibilidades de resposta:**

*Notícia: Lemos quando desejamos nos informar sobre um assunto; O redator utiliza uma linguagem mais parecida com a realidade; É organizada em frases e parágrafos; Geralmente, é encontrada em jornais;*

*Poema: Lemos para nos distrair, nos divertir ou para apreciar a beleza da linguagem empregada pelo autor; É organizado em versos; Geralmente, é encontrado em livros.*

b) Apontem semelhanças e diferenças entre os dois textos em relação ao assunto e a linguagem empregada.

**Possibilidades de resposta:** *Ambos falam do mesmo assunto, só que de maneira diferente. Isso acontece porque, por ser de gêneros diferentes, a linguagem usada é diferente.*

c) Se você fosse o redator de um jornal e tivesse que noticiar a morte de um construtor, diria que “um operário caiu” ou que “um grito caiu”? Por quê?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que a interação do aluno com os textos direcione-o a escolher a opção “um operário caiu” e dizer que a notícia tem um potencial informacional e que “um grito caiu” não traduz uma linguagem clara e objetiva que se espera de uma informação.*

d) A notícia informa a hora da morte do operário. Podemos saber o horário que aconteceu esse acidente ao ler o poema?

**Possibilidades de resposta:** *Ao ler os versos “o sol cai sobre as coisas em placa fervendo” e o “sorveteiro corta a rua”, pode-se perceber que é dia de verão e, de acordo com a crença<sup>9</sup>, provavelmente entre 11 e 14 horas, pois é nesse momento o sol “está a pino”, momento de muita luz solar.*

e) Em qual verso podemos fazer a relação com das seguintes informações da notícia:

- “ao cair de um andaime”

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno indique o primeiro verso “um grito pula no ar como foguete”.*

- “de um prédio em construção”

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno indique o segundo verso “Vem da paisagem de barro úmido, calça e andaimes hirtos.”*

f) No primeiro verso do poema “um grito pula no ar como foguete” a palavra “grito” foi empregada de forma poética, substituindo a palavra “operário”, pois na linguagem usual, um grito não pode cair.

- Por que o “operário” foi comparado com um foguete?

**Possibilidades de resposta:** *Porque o operário caiu de forma repentina, rápida.*

- Que sentido podemos construir com a expressão “o sol cai sobre as coisas”?

---

<sup>9</sup> Existe a crença de que todos os dias o Sol está a pino aproximadamente ao meio-dia, ou seja, no ponto mais alto da esfera celeste, por isso a expressão “sol a pino”. Na realidade, estudos mostram que isso não ocorre. O Sol só estará sobre nossas cabeças ao meio-dia se estivermos entre os trópicos de Câncer e de Capricórnio e, mesmo assim, em determinadas datas. E que não importa a hora do dia, em algum ponto da Terra entre os trópicos, o Sol está a pino. Isso ocorre porque, sendo a Terra esférica e os raios solares paralelos, sempre haverá um ponto em nosso planeta onde a incidência da luz do Sol é vertical.

**Possibilidades de resposta:** *Que está quente, é um dia ensolarado.*

g) Que sentido podemos construir com a expressão “o sorveteiro corta a rua”?

**Possibilidades de resposta:** *Que o sorveteiro está atravessando a rua.*

### **Descrição da atividade 2:**

1. Nesta prática de leitura, iremos assistir ao vídeo cujo título é “Vencer o câncer é mais fácil quando está cercado de amor” e um poema intitulado “Amor é um marco eterno”;

- a) Vocês acham que os dois textos irão tratar do mesmo assunto?
- b) O que levou você a responder que tanto o vídeo como o poema tratam do mesmo assunto?
- c) Sobre qual tipo de amor você acha que o vídeo e o poema se referem?

2. Assistam ao vídeo e leiam o poema a seguir.

Vídeo<sup>10</sup>:

“Vencer o câncer é mais fácil quando está cercado de amor”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=naXplhurrCU>. Acesso em 10 dez. 2020.

Poema:

AMOR É UM MARCO ETERNO  
William Shakespeare

De almas sinceras a união sincera  
Nada há que impeça: amor não é amor  
Se quando encontra obstáculos se altera,  
Ou se vacila ao mínimo temor.  
Amor é um marco eterno, dominante,  
Que encara a tempestade com bravura;  
É astro que norteia a vela errante,  
Cujo valor se ignora, lá na altura.  
Amor não teme o tempo, muito embora  
Seu alfanje não poupe a mocidade;  
Amor não se transforma de hora em hora,  
Antes se afirma para a eternidade.  
Se isso é falso, e que é falso alguém provou,  
Eu não sou poeta, e ninguém nunca amou.

Fonte: <https://radio93.com.br/amovoce/amor-e-um-marco-eterno-william-shakespeare/>

<sup>10</sup> Descrição do vídeo: O vídeo é um comercial de um hospital. É apresentado uma criança portadora de Câncer que, encontrando-se em coma, sonha com a mãe, o pai e seu cachorrinho. Ela se sente presa sem poder ter o amor da família e de seu animal de estimação, porém as boas lembranças de carinho e amor a fazem sair do coma e vencer o Câncer. Por fim, apresenta a criança comemorando a vida com a sua família. Depois são apresentadas as seguintes frases: “O amor é maior que o medo. Por isso, o Hospital de Câncer de Barretos tem um novo nome: HA – Hospital de amor. Aceitamos doações: [hospitaldeamor.com.br](http://hospitaldeamor.com.br)”.

IMPORTANTE: Além da leitura do poema, os alunos poderão também fazer a escuta da letra do poema<sup>11</sup>.

3. Agora vamos voltar aos questionamentos feitos na pré-leitura para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Procuremos agora interagir com os autores a partir dos textos para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi visto e lido, respondendo as seguintes indagações:

a) Ao voltarmos aos questionamentos da pré-leitura, confirmamos a temática dos textos. Tanto o vídeo como o poema falam de amor verdadeiro, puro, genuíno, eterno. O vídeo fala do amor que é capaz de curar, já o poema conceitua o que é o amor. Como você acha que o poeta entende o que é amor?

**Possibilidades de resposta:** *Amor é um marco eterno que encara obstáculos, tempestades, não mede tempo, é verdadeiro que vence barreiras, não se desmancha facilmente e não teme o tempo, não se transforma, e dura eternamente.*

b) O que se entende sobre o amor no verso “Amor é um marco eterno, dominante”?

**Possibilidades de resposta:** *Esse verso afirma que o amor é algo que marca a vida das pessoas, um sentimento que não se pode esquecer porque deixa uma marca eterna em quem o sente. Quem o sente não consegue se livrar, pois domina os atos e ações.*

c) O que você entende do verso “Que encara a tempestade com bravura”?

**Possibilidades de resposta:** *A palavra tempestade está no sentido de que, quem possui o amor encara obstáculos, passa por situações difíceis sem ter medo, com coragem porque o amor fortalece.*

d) E o que você entendeu do verso que fala que o amor “É astro que norteia a vela errante”?

---

<sup>11</sup> Muitas vezes, a música está mais próxima do aluno do que o poema. Dessa forma, conforme Pinheiro (2018), estimula a apreciação do poema além de suscitar o desejo de cantar o texto poético.  
Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=PoiGAJvGyk0&list=RDPoiGAJvGyk0&start\\_radio=1&t=111&ab\\_channel=ElbaRamalho-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=PoiGAJvGyk0&list=RDPoiGAJvGyk0&start_radio=1&t=111&ab_channel=ElbaRamalho-Topic). Acesso em: 10 dez. 2020

**Possibilidades de resposta:** *Esse verso faz uma comparação da vida com uma embarcação que se orienta pelos astros celestes. Quem ama sabe o caminho a ser seguido, sabe o que fazer, tem uma referência e não se perde pois está guiado pelo amor.*

e) Sabendo que alfanje é um tipo de punhal, espada. Que sentido poderíamos atribuir ao verso “Seu alfanje não poupe a mocidade”?

**Possibilidades de resposta:** *“a espada do amor”, a ação de amar não poupa os jovens, ou seja, todos os jovens são tocados pelo amor, são feridos pelo alfanje do amor.*

f) Nos últimos versos o poeta diz que “Se isso é falso, e que é falso alguém provou, Eu não sou poeta, e ninguém nunca amou.” Por qual motivo ele afirmava isso? O que no último verso ele busca concluir ou provar?

**Possibilidades de resposta:** *O poeta quer dar veracidade a definição de amor por ele descrita.*

g) O poema lido “tenta” conceituar o que é o amor. Vamos ver como o verbete do dicionário define o amor.

**a.mor**

*sm*

1. Grande afeição de uma pessoa por outra.
2. Afeição, grande amizade, ligação espiritual.
3. Carinho, simpatia.

MICHAELIS, Dicionário escolar: Língua Portuguesa

Qual a diferença entre o sentido de amor de acordo com o dicionário e o amor de acordo com o poema?

**Possibilidades de resposta:** *O dicionário apresenta um conceito que tem sinônimos, ou seja, as pessoas podem usar a palavra amor para vários sentimentos. No poema o amor pode significar muitas coisas: marco, coragem, norte, destemor.*

h) Observe as definições da palavra coração:

- Coração para um poeta é: *amor, paixão.*
- Coração para um cientista é: *órgão vital do ser humano.*

O que aconteceria se um cientista explicasse uma nova descoberta para doenças do coração em linguagem figurada?

**Possibilidades de resposta:** *Cada profissional faria uma interpretação diferente da explicação e essa variedade de interpretações poderia causar problemas na compreensão.*

### **Comentários sobre a etapa “linguagem poética, denotação, conotação”:**

Na primeira etapa, iniciamos apresentando os gêneros notícia e poema para orientar o aluno a perceber a diferença na linguagem em cada gênero, levando-o a perceber que, conforme Bakhtin (2003), a língua reflete as condições específicas e as finalidades de cada gênero. É essencial o aluno desenvolver o domínio das distintas formas de linguagem que mais se adequam a cada gênero textual, pois este conhecimento é importante não apenas para o reconhecimento do propósito comunicativo, das características linguístico-discursivas do gênero, mas também para a interpretação, como vimos em Koch e Elias (2018).

Para o desenvolvimento das competências leitoras, a partir da utilização destas atividades, o professor deve entre outros procedimentos:

- a) Iniciar a prática de leitura por questionamentos quanto aos objetivos para ler determinado assunto. Este procedimento permite aos alunos acessar seus conhecimentos, criar expectativas e interagir mais com o texto, conforme vimos em Solé (1998) são recursos cognitivos usados para antecipar o conteúdo;
- b) Anotar no quadro algumas das respostas dos alunos para após a leitura confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Poderá inclusive utilizar-se do esquema apresentado por Serafini (2001) de criar uma espécie de tempestade mental sobre o tema a partir do título dos textos;
- c) Observar que a identificação da temática do texto é uma estratégia de leitura e fator importante para a construção de sentido do texto, conforme visto em Solé (1998) e Koch (2006);
- d) Atentar para formas diferentes de abordagem ao texto, ou seja, a forma de a leitura ser realizada, poderá, silenciosa, por alguns alunos, pelo professor etc;
- e) Mediar a discussão entre os alunos sobre o texto lido, pois esta é a melhor forma de eles interagirem com o texto;
- f) Conduzir a discussão para a comparação entre a linguagem dos gêneros estudados, a notícia e o poema, informando que a linguagem de cada gênero é particular à sua função comunicacional, destacando que o poema é um texto poético e faz uso de uma linguagem cheia de simbologias, conforme encontrado em Enes Filho (2018, p. 79);
- g) Observar ainda, na comparação entre os gêneros (notícia e o poema; vídeo e poema), que uma linguagem representa, complementa, adapta ou recria a outra, mas não a substitui; mostrar que a linguagem do poema contém palavras e

expressões que fogem ao sentido usual, literal, criando novas significações que ultrapassam a simples informação (SORRENTI, 2009);

- h) Reforçar as noções de denotação e conotação, destacando que usamos as palavras com dois diferentes sentidos: o sentido literal e o sentido figurado, de acordo com a natureza dos gêneros e em função do nosso propósito comunicativo e do contexto de produção, como vimos em Koch (2006) e Marcuschi (2008).

Nesta etapa, buscamos proporcionar meios para que o aluno já ultrapasse o nível explícito do texto e comece a adentrar no nível implícito, reconhecendo o que não está dito no texto (SOLÉ, 1998) como, por exemplo, a questão: “A notícia informa a hora da morte do operário. Podemos saber o horário que aconteceu esse acidente ao ler o poema?” Dessa forma, orientamos os alunos a ultrapassar a materialidade linguística do texto e ativar seus conhecimentos prévios, ativar pistas textuais para fazer inferências e chegar a uma conclusão.

Sabendo que a linguagem conotativa é marcada por uma implicitude, orientamos os alunos a adentrarem as implicitudes do texto através da construção de sentido e possibilidades de interpretações que as expressões figurativas transmitem ao texto numa concepção sociointerativa de leitura como vimos em Marcuschi (2008).

Trabalhamos a interpretação e compreensão textual, de forma que o aluno-leitor reconheça os implícitos do texto, conforme vimos em Koch e Elias (2018). E que também possa interagir e participar da construção de sentidos do poema marcado pela linguagem conotativa, como propõe a BNCC (2017). Assim, com as atividades, oportunizamos os alunos a reconhecerem o sentido conotativo, a linguagem figurativa e construir sentido ao texto a partir dessa linguagem.

Nesta etapa, tivemos a oportunidade de apresentar sugestões de atividade para o ensino da linguagem poética, da denotação e conotação. A seguir, apresentamos a segunda etapa de atividades em que abordamos as figuras de linguagem.

### **6.3 Terceira etapa: figuras de linguagem**

Nessa etapa procuramos trabalhar em consonância com o que propõe a BNCC (2017), para o ensino de leitura das figuras de linguagem, nas seguintes habilidades do campo artístico literário:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) (BRASIL, 2017, p. 161).

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. (BRASIL, 2017, p. 193).

Como dito anteriormente, essas habilidades serão apreciadas também nas demais etapas, pois o nosso trabalho se preocupa com a leitura e compreensão de poemas com a presença de figuras de linguagem.

O nosso propósito é explorar a interpretação das figuras de linguagem e analisar os efeitos de construção de sentido que o uso desse recurso da língua traz para o texto. O aluno precisa compreender a significação da figura de linguagem e o sentido que traz ao texto a (BNCC, 2017).

Esta etapa contempla duas atividades, seguindo o roteiro abaixo descrito.

### **Leitura dialogada dos textos das atividades**

**Conteúdo teórico:** Figuras de linguagem.

O conteúdo desta atividade está orientado pelo que reza a BNCC (2017) de que a escola deve trabalhar as figuras de linguagem de forma a mediar a compreensão e assim, analisar os efeitos que as figuras de linguagem produzem na construção de sentido dos poemas.

### **Objetivos:**

- a) Mediar a compreensão de poemas com a presença de figuras de linguagem; /
- b) Analisar os efeitos que as figuras de linguagem produzem na construção de sentido dos poemas.

**Sugestão de tempo para realização da etapa:** 4 horas-aula.

### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Descrição atividade 1**

1. Nesta prática de leitura, iremos ler um poema bastante conhecido cujo título é “Amor é um fogo que arde sem se ver”.

- a) Deu para perceber que continuamos falando de amor? Como perceberam isso?

- b) Sobre qual tipo de amor vocês acham que esse poema se refere? Por quê? O que há no título que indique tratar-se do tipo de amor que vocês apontaram?

2. Leiam o poema a seguir.

AMOR É UM FOGO QUE ARDE SEM SE VER - Luís Vaz de Camões<sup>12</sup>

Amor é um fogo que arde sem se ver,  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente,  
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

3. Agora vamos voltar aos questionamentos feitos anteriormente para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Agora vamos interagir com o texto para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, respondendo as seguintes indagações:

- a) No verso “Amor é um fogo que arde sem se ver”, Camões define o amor com uma palavra que usualmente tem um significado, mas no verso passa a ter outro significado. Que palavra é essa? Que sentido essa palavra usada por Camões atribui ao conceito de amor definido pelo poeta nesse verso?

---

<sup>12</sup> Curiosidades sobre o autor: i) Luís Vasco da Gama era parente do famoso navegador português: Vasco da Gama. ii) A Luís Vaz de Camões são atribuídos vários amores. iii) Camões é considerado o maior poeta português. iv) Seu túmulo perdeu-se com um terremoto, sendo esse o motivo de não estar sepultado em nenhum dos dois túmulos oficiais que hoje lhe são dedicados.

Fonte: <https://examplecom3308.wordpress.com/2016/05/13/curiosidades-sobre-luis-de-camoes/>

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno perceba que a palavra que está no sentido conotativo é a palavra “fogo” e indique que o fogo consome, arde, queima. Ao ativar seus conhecimentos prévios, faça a inferência de que, ao usar essa palavra para definir o amor, o poeta está indicando que o amor é um sentimento de ardência, inconstância, algo abstrato que arde, queima e incendia o corpo e a alma, mesmo sem ser visto.*

b) Esse poema faz uso de uma expressão que mistura sensações de dois órgãos do sentido. Cite o verso que exemplifica que, na leitura, o sentido é construído pelo jogo de palavras que mistura o tato com a visão?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno identifique o verso que mistura a sensação do tato com a visão - “arde sem se ver”. E que ative seus conhecimentos prévios já comentados em aula anterior sobre a temática do amor e faça inferência afirmando que, quando o poeta mistura as sensações relacionando-as ao conceito de amor, ele está indicando que o amor é completude do nosso ser e que sentimos, mas às vezes não nos damos conta desse sentimento.*

c) Observe que o poeta faz um jogo de palavras com o sentido oposto para definir o amor. Retire do poema os versos que exemplificam essa oposição e diga qual expressão ajuda o leitor a construir o sentido oposto para a definição do “amor” transmitida nesses versos.

**Possibilidades de resposta:** *“dói e não se sente”, “é um contentamento descontente”, “desatina sem doer”. Ao usar essas expressões com sentido oposto, a ideia transmitida por essas expressões é que o amor é um sentimento que se contradiz. Ao mesmo tempo que o amor é doação, é entrega, é confiança, é liberdade. É tudo aquilo que julgamos contrário, é ciúmes, é medo, é insegurança, é sentimento de posse, é egoísmo, etc. E assim o poeta tenta explicar esse sentimento tão complexo.*

d) Que sentido a oposição, transmite no verso “é querer estar preso por vontade”?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno ative os conhecimentos de mundo e infira a questão da fidelidade.*

e) O poeta faz uso de repetições de ideias no verso "é servir a quem vence, o vencedor". Qual sentido é construído a partir dessa repetição?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno indique que o poeta quer dar mais ênfase ao que escreve.*

f) Que pistas textuais o poeta usa para que o leitor compreenda que está diante de uma definição do sentimento amor?

**Possibilidades de resposta:** *Além do uso de figuras de linguagem que transmite uma semelhança com o sentimento, o poeta começa falando que “o amor é” e faz uso da repetição da palavra “é”.*

Vamos sintetizar os recursos empregados pelo poeta na construção deste poema.

<b>Recursos empregados</b>	<b>Exemplo</b>
Comparação implícita - uso de uma palavra que usualmente significa uma coisa, mas passa a ser usada com outro significado	“amor é um fogo”
Mistura sensações dos órgãos do sentido	“arde sem se ver”
Opõe palavras ou ideias com sentido oposto	“dói e não se sente”, “é um contentamento descontente”, “desatina sem doer”, “é querer estar preso por vontade”
Repetição de ideias; uma redundância	"é servir a quem vence, o vencedor"

- Agora vamos aprender como a gramática nomeia esses recursos, lembrando: mais importante que sabermos os nomes dados aos recursos poéticos, é entender qual o efeito que provocam no texto e resgatar as pistas usadas para entender tais efeitos.

<b>Recursos empregados</b>	<b>Nome dado pela gramática</b>
Comparação implícita - uso de uma palavra que usualmente significa uma coisa, mas passa a ser usada com outro significado	Metáfora
Mistura sensações dos órgãos do sentido	Sinestesia
Opõe palavras ou ideias com sentido oposto	Antítese
Repetição de ideias; uma redundância	Pleonasmo

## Descrição atividade 2

1. Nesta prática de leitura, iremos ler o poema intitulado “Soneto<sup>13</sup> de Separação”;
  - a) A partir da leitura do título, sobre o que vocês acham que esse poema irá abordar?
  - b) A que tipo de separação vocês acham que o poema se refere? Por quê?
  - c) Se fala de separação, qual sentimento vocês acham que será marcado no poema?

2. Leiam o poema a seguir

### SONETO DE SEPARAÇÃO - Vinicius de Moraes<sup>14</sup>

De repente do riso fez-se o pranto  
 Silencioso e branco como a bruma  
 E das bocas unidas fez-se a espuma  
 E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento  
 Que dos olhos desfez a última chama  
 E da paixão fez-se o pressentimento  
 E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente  
 Fez-se de triste o que se fez amante  
 E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante  
 Fez-se da vida uma aventura errante  
 De repente, não mais que de repente.

3. **IMPORTANTE:** voltar após a leitura de cada texto ao que foi dito na pré-leitura para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Vamos, agora, interagir com o texto para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, respondendo as seguintes indagações:

<sup>13</sup> Poema de forma fixa, composto por quatro estrofes, sendo que as duas primeiras são constituídas por quatro versos, cada uma, os quartetos, e as duas últimas de três versos, cada uma, os tercetos.

<sup>14</sup> Curiosidades sobre o poeta: i) Você sabia que ele amava cinema? Era especialista na sétima arte, chegou a trabalhar durante muito tempo como crítico de cinema. ii) E que era cantor e compositor? Sua música mais famosa é “Garota de Ipanema”, composta em parceria com Tom Jobim. Garota de Ipanema é considerada a segunda música mais tocada no mundo. Foi cantada até por Madonna e Amy Winehouse. Você já ouviu essa música? iii) Ele casou-se nove vezes ao longo da vida. Então, passou por algumas separações amorosas, não é mesmo? Fonte: <https://tvbrics.com/pt/news/21-curiosidades-sobre-a-vida-as-manias-e-a-obra-de-vinicius-de-moraes>.

a) De acordo com o poema, um amor pode chegar ao fim. Normalmente numa situação de separação amorosa, qual é o impacto da perda do amor na vida das pessoas? Que palavras ou expressões do poema justificam a sua resposta?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno diga que esse momento é um momento de tristeza, melancolia, discussões, ressentimento. As pistas textuais que justificam a resposta são: “o riso fez-se o pranto”, “a calma fez-se o vento” dentre outras.*

b) Vimos, na atividade anterior, que a figura de linguagem que se constrói a partir da oposição de ideias (antítese) é um dos recursos empregados pelo poeta. Identifique neste poema o sentido das oposições e preencha o quadro abaixo conforme a exemplificação.

Recurso usado pelo poeta: oposições de ideias	Qual o sentido que essas oposições trazem ao poema?	Como o sentido dessas oposições foram reconhecidas?
“o riso fez-se o pranto”		
“bocas unidas fez-se a espuma”		
“da calma fez-se o vento”		
“da paixão fez-se o pressentimento”		

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno identifique que o autor faz uso das antíteses para descrever em forma de versos como era o relacionamento amoroso e a vida do eu lírico antes e depois da separação. Esse sentido é reconhecido pela construção do poema já a partir do título.*

c) A partir da observação das oposições de ideias presentes nos versos e a constatação do sentido que essas oposições transmitem para o leitor, responda: Como era a vida do eu lírico antes da separação e como ficou depois?

**Possibilidades de resposta:** *Antes o eu lírico era feliz e tranquilo; depois ficou solitário, triste e sua vida perdeu o sentido.*

d) No verso “fez-se o pranto / silencioso e branco como a bruma” temos uma linguagem figurada por uma comparação implícita. O que significa bruma e qual o sentido que o leitor pode dar ao pranto quando faz a comparação?

**Possibilidades de resposta:** *Bruma significa nevoeiro, neblina. E para o verso traz o sentido de que não é claro, não se pode ver com clareza, pois é um pranto silencioso e nebuloso. Espera-se que o aluno perceba que sem a comparação o verso se torna menos expressivo.*

e) Vimos também, na atividade anterior, que a figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas, chama-se metáfora. Observe atentamente os versos abaixo e identifique a palavra ou expressão que indica sentido figurado por meio de uma comparação implícita (metáfora) e diga o efeito que essas figuras de linguagem produzem para a construção de sentido no verso.

- “De repente da calma fez-se o vento”

**Possibilidades de resposta:** *A palavra vento está no sentido figurado, pois está no sentido de alvoroço, tormenta, tumulto. Ao comparar com o vento que é um agitação de ar, indica o momento da separação.*

- “Que dos olhos desfez a última chama”

**Possibilidades de resposta:** *A última chama dos olhos se refere ao restante de amor que ainda havia entre os amantes. E esse restante de amor foi desfeito.*

- “Fez-se da vida uma aventura errante”

**Possibilidades de resposta:** *Aqui temos uma comparação da vida com uma aventura errante, sugerindo que depois da separação, a vida perdeu o rumo, ficou sem direção.*

f) A gramática chama de metonímia a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência, de continuidade, de proximidade. Quais palavras no poema indicam elementos que fazem relação com o eu lírico?

**Possibilidades de resposta:** *riso, bocas, mãos.*

g) Em quase todo o texto, o poeta faz uso do recurso estilístico de inverter a ordem direta dos termos da frase, ou seja, ele emprega a figura chamada inversão ou hipérbato. Observe os versos e a ordem direta correspondente:

Verso – inversão da ordem direta	Ordem direta correspondente
“De repente do riso fez-se o pranto”	“De repente do riso fez-se o pranto”
“Que dos olhos desfez a última chama”	Que desfez a última chama dos olhos.

“Fez-se de triste o que se fez amante”	O que se fez amante fez-se de triste.
--	---------------------------------------

Considerando-se que a poesia é construída com base na oposição entre a vida do eu lírico antes e depois da separação, que relação há entre a inversão/ hipérbato e as duas situações retratadas?

**Possibilidades de resposta:** *Assim como na construção da frase, também o eu lírico se encontra numa situação inversa à que vivia antes.*

h) Observe que a expressão de repente é empregada quatro vezes em início de verso.

“De repente do riso fez-se o pranto”

“De repente da calma fez-se o vento”

“De repente, não mais que de repente”

“De repente, não mais que de repente”

A esse tipo de repetição, chamamos anáfora. Considerando-se as ideias gerais da poesia, o que essa repetição revela quanto ao modo como o eu lírico se sente?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que o eu lírico parece não aceitar o fato de que tudo o que existia (amor intenso, amizade, paixão, harmonia, etc.), acabou de repente, num único instante, o instante da separação.*

i) Conclua: Qual o papel das figuras de linguagem na construção de sentido de um texto poético?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno indique que as figuras de linguagem trazem mais expressividade, mais emoção ao texto, pois criam imagens e aguçam a imaginação do leitor.*

- Vamos sintetizar os recursos empregados pelo poeta na construção deste poema.

Recursos empregados	Exemplo
Opõe palavras ou ideias com sentido oposto.	“o riso fez-se o pranto”; “bocas unidas fez-se a espuma”; “da calma fez-se o vento”; “da paixão fez-se o pressentimento”.
Comparação implícita - uso de uma palavra que usualmente significa	“De repente da calma fez-se o <i>vento</i> ”; “Que dos olhos desfez a última <i>chama</i> ”; “Fez-se da vida uma <i>aventura</i> errante”.

uma coisa, mas passa a ser usada com outro significado.	
Substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência, de continuidade, de proximidade.	Eu lírico representado por: “riso”, “boca”, “mãos”.
Inverter a ordem direta dos termos da frase.	“De repente do riso fez-se o pranto”; “Que dos olhos desfez a última chama”; “Fez-se de triste o que se fez amante”.
Emprego de repetição de palavras ou expressões.	“ <i>De repente</i> do riso fez-se o pranto” “ <i>De repente</i> da calma fez-se o vento” “ <i>De repente</i> , não mais que de repente” “ <i>De repente</i> , não mais que de repente”

- Agora vamos aprender como a gramática nomeia esses recursos, lembrando: mais importante que sabermos os nomes dados aos recursos poéticos, é entender qual o efeito que provocam no texto e resgatar as pistas usadas para entender tais efeitos.

<b>Recursos empregados</b>	<b>Nome dado pela gramática</b>
Opõe palavras ou ideias com sentido oposto.	Antítese
Comparação implícita - uso de uma palavra que usualmente significa uma coisa, mas passa a ser usada com outro significado.	Metáfora
Substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência, de continuidade, de proximidade.	Metonímia
Inverter a ordem direta dos termos da frase.	Inversão ou hipérbato
Emprego de repetição de palavras ou expressões.	Anáfora

## Comentários sobre a etapa “figuras de linguagem”

Na etapa anterior, os alunos já tiveram contato com as diferenças da linguagem conotativa e denotativa. Nessa etapa, os alunos adentraram o universo da linguagem conotativa através das figuras de linguagens, e a partir da leitura numa concepção sociocognitivista e interacionista defendida por Marcuschi (2008) e Solé (1998).

Para o desenvolvimento das competências leitoras, a partir da utilização destas atividades, que pretendem mediar o acesso ao nível implícito de leitura que as figuras de linguagem podem trazer ao texto, o professor deve entre outros procedimentos:

- a) Retomar os conceitos e a temática vistos nas atividades anteriores e iniciar a prática de leitura com os questionamentos que direcionam os alunos, conforme Kleiman (2016) aponta, ao desejo de ler, fazendo da leitura uma prática motivadora, fornecendo estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas e comentários. Esses questionamentos feitos antes da leitura do texto têm o propósito de fazer com que o aluno levante inferências sobre o assunto de que tratará o texto. E que na construção de um contexto de aprendizagem mediante a interação, aguace a curiosidade e crie expectativas e previsões baseadas em seus conhecimentos prévios.
- b) Apresentar algumas curiosidades que motivam ainda mais o aluno à leitura do poema. Como, por exemplo, falar um pouco do autor do poema.
- c) Trabalhar as figuras de linguagem de forma a mediar a compreensão e assim, analisar os efeitos que as figuras de linguagem produzem na construção de sentido dos poemas (BNCC, 2017). Dessa forma, os alunos não precisarão, necessariamente, saber a nomeação das figuras de linguagem como apresenta Sorrenti (2009). Vale ressaltar que desenvolver um trabalho com a linguagem poética implica uma atenção à estrutura e organização da língua, motivo pelo qual indicamos que as atividades contemplem a nomeação dos mecanismos empregados, sem priorizar este aspecto.

Nessa etapa, apontamos caminhos para o aluno perceber o sentido figurado e as pistas que levam ao sentido conotativo como, por exemplo, a questão:

No verso “Amor é um fogo que arde sem se ver”, Camões define o amor com uma palavra que usualmente tem um significado, mas no verso passa a ter outro significado. Que palavra é essa? Que sentido essa palavra usada por Camões atribui ao conceito de amor definido pelo poeta nesse verso?

Orientamos o aluno a perceber que a palavra “fogo” está no sentido conotativo e, ao ultrapassar o nível explícito de leitura, seja capaz de ativar seus conhecimentos prévios, e inferir que ao usar essa palavra para definir o amor o poeta está indicando que o amor é um sentimento de ardência, inconstância, algo abstrato que arde, queima e incendia o corpo e a alma. Pois, como afirma Coscarelli (2002), as figuras de linguagem exigem do leitor acesso ao nível implícito ou metaplícito, em que ele é capaz de produzir inferências.

As atividades vão em consonância com o que defende Costa (2010), pois contemplam os implícitos do texto e encaminham o leitor para desenvolver e/ou aperfeiçoar estratégias de leitura, interagir com o texto, fazendo inferências a partir dos pressupostos e subentendidos (DUCROT 1987), relacionando as pistas textuais e os conhecimentos de mundo para completar as lacunas implícitas do texto e construir sentido ao que ler (SOLÉ, 1998).

Em consonância com a BNCC (2017), mediamos nessa etapa a compreensão e interpretação das figuras de linguagem e os seus efeitos para a produção de sentido do texto. Ao final dessa etapa, o aluno já deve perceber que as figuras de linguagem trazem mais expressividade ao texto e que são estratégias/recursos que o escritor, nesse caso o poeta, aplica ao texto para conseguir um determinado efeito na interpretação e compreensão do poema.

A seguir, apresentamos a quarta etapa de atividades em que abordamos a noção de implícito *versus* explícito, a noção de inferência e pluralidade de significados a partir de inferências.

#### **6.4 Quarta etapa: noção de inferência**

Nesta etapa, nosso propósito foi apresentar atividades de leitura de poemas com figura de linguagem voltadas ao atendimento das habilidades sobre inferência (BNCC, 2017):

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção BRASIL, 2017, p. 159).

No campo artístico literário, conforme a BNCC (2017, p. 138), há uma preocupação que o sujeito seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder as suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Assim, continuamos o trabalho com os implícitos do texto, e adentramos na noção de inferência e pluralidade de significados a partir das inferências. Para isso, propomos

atividades que favorecem a percepção de que a produção de sentido de um texto se dá a partir da nossa bagagem sociocognitiva, dos nossos conhecimentos de mundo e da língua conforme Koch e Elias (2018). E, como vimos, ao considerar cada leitor e seus conhecimentos prévios, na leitura de um mesmo texto pode haver uma pluralidade de sentidos. Entretanto, a aceitação dessa pluralidade de sentidos em relação a cada percepção não significa aceitar qualquer hipótese de interpretação.

Esta etapa contempla duas atividades, seguindo o roteiro abaixo descrito.

### **Leitura dialogada dos textos das atividades**

**Conteúdo teórico:** Implícito *versus* explícito, noção de inferência.

O conteúdo desta etapa será orientado por Coscarelli (2002) visto entendermos que, conforme a autora, o leitor realiza operações cognitivas para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto; apoiamo-nos, para o desenvolvimento das atividades na classificação feita por Marcuschi (2008).

### **Objetivo:**

- a) Trabalhar os implícitos do texto, a noção de inferência e pluralidade de significados a partir das inferências.

**Sugestão de tempo para realização da etapa:** 4 horas-aula

### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Descrição atividade 1:**

1. Nesta prática de leitura, iremos ler um poema intitulado “A serenata”

- a) Você sabe o que significa “serenata”?
- b) Quando duas pessoas estão namorando, o que geralmente uma faz para agradar a outra? - Seria possível escrever poemas? Estes poemas seriam lidos em voz alta para que outras pessoas ficassem sabendo dos sentimentos dos namorados?
- c) Agora, que sabem que o título “A serenata” se refere a outra coisa. De que você acha que o poema irá falar?

2. Leiam o poema a seguir.

**A SERENATA** - Adélia Prado

Uma noite de lua pálida e gerânios  
 ele virá com a boca e mão incríveis  
 tocar flauta no jardim.  
 Estou no começo do meu desespero  
 e só vejo dois caminhos:  
 ou viro doida ou santa.  
 Eu que rejeito e exprobo  
 o que não for natural como sangue e veias  
 descubro que estou chorando todo dia,  
 os cabelos entristecidos,  
 a pele assaltada de indecisão.  
 Quando ele vier, porque é certo que vem,  
 de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?  
 A lua, os gerânios e ele serão os mesmos  
 – só a mulher entre as coisas envelhece.  
 De que modo vou abrir a janela, se não for doida?  
 Como a fecharei, se não for santa?

**IMPORTANTE:** Além da leitura do poema, os alunos poderão também fazer a escuta da letra do poema<sup>15</sup>.

3. Voltemos aos questionamentos feitos anteriormente para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, iremos agora procurar interagir com o texto, respondendo as seguintes indagações:

a) De fato sobre o que fala o poema?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno, a partir da leitura, infira que o poema não fala apenas de amor, ou relacionamento, o poema fala da representação do relacionamento amoroso com relação à mulher na sociedade.*

Observe que no primeiro verso temos a descrição do cenário da serenata e responda as questões “b” e “c”:

---

<sup>15</sup> A escuta da declamação do poema é uma das possibilidades de leitura. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OoTgGDHK71Y&ab\\_channel=Bagagem](https://www.youtube.com/watch?v=OoTgGDHK71Y&ab_channel=Bagagem). Acesso em: 08 dez. 2020.

“Uma noite de lua pálida e gerânios”.

b) Infira o que a palidez da lua significa nesse contexto?

**Possibilidades de resposta:** *Nesse momento o aluno já estudou denotação/conotação e figura de linguagem, por isso espera-se que indique a palidez em sentido denotativo significando que a lua está inexpressiva, sem entusiasmo, sem brilho. E que no contexto do poema indica que essa palidez aponta para uma serenata que nunca acontece, pois o homem nunca vem e a mulher continua na espera.*

c) Você sabe o que significa gerânios? A partir de pistas textuais infira o significado dessa palavra.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno use as pistas textuais “serenata” (o que alguém iria fazer), “a lua pálida” (a aparência da lua que deve ser parecida com algo que há no jardim), “jardim” (lugar onde acontece a serenata), acessando, finalmente, a ideia de que gerânios devem ser uma espécie de flor branca, ou seja, pálida como a lua).*

d) Infira o que as palavras destacadas nesses versos podem indicar na interpretação do poema?

“ele virá com a boca e mãos incríveis/ tocar flauta no jardim.”

**Possibilidades de resposta:** *Estamos diante de uma informação implícita, assim, o aluno irá fazer inferência a partir da palavra “flauta” e poderá indicar algumas possíveis respostas como: indica que ele sabe cantar e tocar bem, emocionando-a, indicando que a mulher está à espera de um homem que venha cortejá-la, ou até que espera um homem em que as qualidades físicas sejam atrativas e assim ela possa usufruir do amor.*

e) Observe os versos a seguir e responda:

“Estou no começo do meu desespero/ e só vejo dois caminhos:/ ou viro doida ou santa”

Com ajuda das pistas textuais, infira o motivo pelo qual a mulher entra em “desespero” por ter que optar por ser vista como “doida” ou como “santa”?

**Possibilidades de resposta:** *A mulher entra em desespero por não saber qual caminho seguir: pode “virar doida” de tanto esperar pelo amado que não vem, de criar expectativas pela chegada de alguém que ela não sabe nem se existe, só porque a mulher nessa sociedade tem de casar, ter uma vida amorosa cujo “pontapé inicial” (serenata) deve ser dado pelo homem; ou “virar santa” pela demasiada demora que vai aos poucos sacrificando-a. Outra possibilidade é a associação à pureza, uma vez que não se casando estará resguardada das paixões.*

Leia os versos e responda as questões “f”, “g”, “h”:

“Eu que me rejeito e exprobo/ o que não for natural como sangue e veias/ descobro que estou chorando todo dia, / os cabelos entristecidos, / a pele assaltada de indecisão.”

f) Com ajuda das pistas textuais, infira o motivo pelo qual a mulher se rejeita, se censura, e chora todos os dias?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que a mulher se rejeita, se censura por estar se entregando a uma fantasia, a algo que não existe de concreto. O choro além de representar a tristeza ao pensar na possibilidade de não chegar ninguém para amá-la em sua juventude, também sugere a própria face chorosa que fica toda enrugada e o enrugamento faz lembrar a velhice.*

g) Infira o sentido da expressão “os cabelos entristecidos” para o poema.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que faz referência os cabelos grisalhos, brancos que indicam o envelhecimento da mulher.*

h) Infira o sentido da expressão “a pele assaltada de indecisão” para o poema.

**Sugestão de resposta:** *Se a mulher está cheia de preocupação e indecisão, pode-se imaginar um rosto desarrumado, desfigurado, associando dessa forma à pele enrugada da velhice.*

i) Atento às pistas textuais, diga o que podemos inferir dos seguintes versos:

“Quando ele vier, porque é certo que vem, / de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?”

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira a partir das pistas textuais que a preocupação da mulher não se limita a encontrar o amor porque ela tem a esperança que uma hora ela irá encontrar (“é certo que vem”). A preocupação dela consiste em como ela vai estar para ele, pois ela está envelhecendo (“vou chegar ao balcão sem juventude”). Pode-se chegar à conclusão de que a mulher tem um cuidado em agradar o homem, o que a torna, muitas vezes, um objeto feito para satisfazer os desejos e expectativas de outra pessoa, deixando transparecer claramente uma ideologia de que a mulher deve estar sempre jovem e bonita para atrair o olhar masculino.*

j) Observemos agora os versos abaixo e diga o que se pode inferir deles de acordo com as pistas textuais presentes e seus conhecimentos de mundo:

“a lua, os gerânios e eles serão os mesmos / só a mulher entre as coisas envelhece”.

**Possibilidades de resposta:** *Ao atentar para a pista textual de que somente a mulher envelhece, pode-se inferir uma reflexão acerca dos preconceitos ou cobranças que a mulher enfrenta diante dos padrões que a sociedade impõe. Esses “padrões” idealizam a mulher que deve estar sempre jovem e preocupar-se em ter uma boa aparência para que assim possa casar-se.*

k) No final do poema mais uma vez a mulher encontra-se no dilema de ser “santa” ou “doida”.

“De que modo vou abrir a janela, se não for doida? / Como fecharei, se não for santa?”

Infira qual a relação da abertura ou fechamento da janela em referência à conduta de santa ou doida?

**Possibilidades de resposta:** *Esses versos trazem à reflexão a condição da mulher na sociedade mediante suas escolhas. A loucura pode representar a liberdade, porque o louco “pode” fazer tudo que deseja, sem que seja punido. A liberdade de, mesmo envelhecida (perfil que não se encaixa no estereótipo da mulher que provoca o amor), apresentar-se na serenata e viver o amor (abrir a janela) ou recusar-se viver esse tipo de amor (não abrir a janela). A santidade pode representar o aprisionamento, repreensão, que limita o ser humano em regras e renúncias (já que envelheceu, não tem mais direito ao amor).*

l) Após a leitura do poema e das discussões feitas anteriormente, percebe-se que o título é bastante simbólico. Infira o significado do título “serenata” no contexto do poema.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que a “serenata” no poema pode indicar surpresa ou espera. A surpresa, porque a serenata era oferecida a alguém também por outros sentimentos como, por exemplo, uma forma de dizer que se quer namorar alguém. A espera, quando duas pessoas já namoram, pois o ato de cantar/tocar é um modo de declarar amor.*

m) Infira qual a representação da mulher no poema em relação ao casamento e a representação do relacionamento amoroso?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que a figura da mulher é representada como uma figura pacata e resignada que fica à espera do amor ou do silêncio frente ao seu destino, cujo controle não depende dela, mas do homem. E assim, ela fica à espera do amado e a cada dia que passa e seu amado não chega, ela sofre a pressão da sociedade por envelhecer e não casar.*

n) Após a leitura das inferências, você acha que esses discursos implícitos no poema sobre a mulher ainda predominam na sociedade atual? Justifique.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno aponte que, embora na sociedade atual essa situação tenha se modificado lentamente, ainda há muito que mudar, pois a mulher continua sendo, em muitas situações, vítima de preconceitos, violência e exclusão. A mulher já tem mais liberdade sobre si, liberdade de escolha e decisão, porém esses discursos ainda predominam na sociedade. Ao problematizar essa questão, a poetisa contribui para que pensemos e repensemos as nossas maneiras de conceber o ser feminino na sociedade e nos livrarmos de modelos de patriarcado em que a mulher fica presa à espera que o seu amado surja e lhe resgate das condições que a sociedade instituiu.*

### **Descrição atividade 2:**

1. Nesta prática de leitura, iremos ler um poema intitulado “Lunar”

- b) Sobre o que você acha que vai tratar o poema?
- c) O que te remete a palavra “lunar”?

2. Leia o poema a seguir.

#### **Lunar**

As casas cerraram seus milhares de pálpebras.  
 As ruas pouco a pouco deixaram de andar.  
 Só a lua multiplicou-se em todos os poços e poças.  
 Tudo está sob a encantação lunar...  
 E que importa se uns nossos artefatos  
 Lá conseguiram afinal chegar?  
 Fiquem armando os sábios seus bодоques:  
 A própria lua tem sua usina de luar...  
 E mesmo o cão que está ladrando agora  
 É mais humano do que todas as máquinas.  
 Sinto-me artificial com esta esferográfica.  
 Nem tanto... Alguém me há de ler com um meio sorriso  
 Cúmplice... Deixo pena e papel... E, num feitiço antigo,  
 à luz da lua inteiramente me luarizo...

Mário Quintana

3. Voltemos aos questionamentos feitos anteriormente para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, iremos agora procurar interagir com o texto, respondendo as seguintes indagações:

a) Infira qual o significado da palavra lunar, título do poema? O que essa palavra representa para o poema? Elenque pistas textuais que ajudam a chegar ao significado da palavra lunar.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira e afirme que a palavra lunar se refere à lua e que essa palavra tem uma representatividade no poema já que no poema a paisagem banhada pelo luar, adormece. O poeta faz referência à lua usando as palavras: “lunar”, “lua”, “luar”, “luarizo”.*

Atento as pistas textuais, observe que alguns seres inanimados ou irracionais possuem ações próprias dos seres humanos (personificação). Infira a construção de sentido que a personificação traz para os seguintes versos do poema:

b) As casas cerraram seus milhares de pálpebras.

**Possibilidades de resposta:** *Aqui é feita a relação de fechar os olhos (humano) com o fechar as portas das casas, dando mais expressividade para o sentido de que as casas estão fechadas pois a noite chegou e a cidade adormeceu. Espera-se que se infira que quando se adormece fecha os olhos, assim, as casas fecharam suas pálpebras.*

c) As ruas pouco a pouco deixaram de andar.

**Possibilidades de resposta:** *Aqui é feita a relação de andar (humano) com o local que é feito para circulação de pessoas. Espera-se que se infira que não há circulação nas ruas.*

d) Nossos artefatos / Lá conseguiram afinal chegar?

**Possibilidades de resposta:** *Aqui é feita a relação de se conseguir chegar a algum lugar (humano) por um objeto (artefato). Espera-se que o aluno também possa inferir à ida do homem à lua.*

e) O cão que está ladrando agora / É mais humano do que todas as máquinas.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que se infira a relação entre o cão, o homem e a máquina, cuja artificialidade é associada ao homem, e o ladrido, ao som animal, que, segundo pesquisas, ladra mais em lua cheia, pois as fases da lua influenciam na visão dos animais. Em lua cheia fica mais claro e o cão enxerga mais coisas.*

f) Infira o significado da expressão destacada “Só a lua multiplicou-se em todos os poços e poças”. Justifique com pistas textuais.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que infira que a lua nesse poema traduz o sentido de noite. Momento em que as pessoas descansam, adormecem, desta forma, a expressão destacada representa que todos estão nesse momento de dormência, tanto é que no próximo verso retoma essa ideia de que “Tudo está sob a encantação lunar” e que esse momento, essa imagem se reproduz, ou seja, se multiplica.*

g) Infira qual o significado da palavra destacada no verso “Fiquem armando os sábios seus bодоques”. Justifique o significado com pistas textuais.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que a partir das pistas textuais “nossos artefatos” “que lá conseguiram afinal chegar” e no mesmo versos “fiquem armando”, chegue à conclusão que bодоque é o mesmo que foguete como se fosse uma simples atiradeira, baladeira, que, de qualquer modo, não tiram o encanto da lua e os efeitos que causam na alma humana.*

h) Infira o que acontece com o poeta no final do poema no verso “à luz da lua inteiramente me luarizo...” Inferindo que significado tem a palavra “luarizo” no contexto?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que se infira que o poeta também é “encantado” pelo luar, e nesse encanto vá a lugares longínquos em mais variados e criativos sonhos, como ir à lua, que sua poesia e versos se multipliquem.*

i) Infira qual a relação mais próxima que a representação do poema mantém com os tempos de pandemia que o mundo vive com o Covid-19?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que os alunos infiram, a partir dos conhecimentos adquiridos, que em tempos de pandemia da covid-19, foi necessário o isolamento social, e assim como diz o poema “as casas cerraram seus milhares de pálpebras” e “as ruas pouco a pouco deixaram de andar” para tentar frear o contágio.*

### **Comentário sobre a etapa “noção de inferência”**

Nessa etapa continuamos o trabalho com os implícitos que as figuras de linguagens trazem para o texto com foco nas inferências. Para o desenvolvimento das competências leitoras, a partir da utilização desta atividade, o professor deve entre outros procedimentos:

- a) Motivar os alunos à leitura, oferecendo, como vimos em Solé (1998), o objetivo de leitura e propiciando a ativação do conhecimento prévio sobre a temática do texto. É oportuno o professor ajudá-los a formular previsões sobre o que vão ler a partir de alguns questionamentos. Essas perguntas servirão como forma de mediar o acesso à compreensão, de modo a conduzir a prática de leitura como processo de interação em que o leitor já comece a assumir um papel ativo;
- b) Observar que a palavra “serenata”, título do poema, não faz parte do nosso contexto social. Provavelmente, os alunos irão falar do chocolate “Serenata de amor” da marca Garoto. Assim, indicamos aproveitar essa resposta para perguntar sobre o que eles acham deste chocolate. Novamente, a resposta mais provável será de algo bom, algo agradável. Aproveitar, então, para dizer que o texto que será lido não tratará de chocolate, mas de algo que fez parte de outra época, que era muito comum e que as moças, de modo geral, gostavam muito. Pergunte se lembram de ter ouvido a palavra em conversas familiares, principalmente, de pessoas mais idosas, mediando assim, a construção de sentido movido pela inferência;
- c) Atentar para formas diferentes de abordagem ao texto, ou seja, a forma de a leitura ser realizada, poderá, silenciosa, por alguns alunos, pelo professor etc;
- d) Trabalhar as questões com a finalidade de construir interpretações possíveis do texto a partir do processo de emissão e verificação de previsões feitas anteriormente, pois, de acordo com Marcuschi (2008), as informações do texto somam-se aos conhecimentos do leitor e as inferências por eles produzidas gerando a compreensão. Se o professor achar interessante, poderá seguir o que propõe Solé (1998), interromper a leitura e confrontar as informações com as primeiras inferências levantadas, em seguida, pedir que os alunos elaborem novas inferências a partir do sentido construído. Assim, além de ativar novos conhecimentos prévios, os alunos poderão selecionar pistas e indicadores textuais para construir uma compreensão inferencial de expressões figurativas;
- e) Orientar os alunos que as inferências se apoiam, além das pistas textuais, em conhecimentos prévios, abrindo um espaço para uma pluralidade de sentidos, já que cada leitor poderá ter uma percepção, porém isso não significa aceitar qualquer hipótese de interpretação;
- f) Buscar construir a síntese semântica do texto, momento de troca de impressões e avaliação crítica a respeito do texto lido. Continuar o trabalho com as

habilidades referentes à leitura, inferência e figura de linguagem, mas buscando trocar impressões e avaliações críticas sobre a temática do poema.

Salientamos que, nesta seção, para a interação com o texto, buscamos analisar as inferências de acordo com a classificação de Marcuschi (2008).

Comentamos agora sobre a primeira atividade. Na questão “a”, o aluno irá inferir a partir da dedução, pois, a partir das informações textuais que funcionam como premissas, se chega a uma outra informação lógica. Dessa forma, de acordo com Marcuschi (2008), a questão aborda uma inferência de base textual – lógica – dedutiva.

A questão “b” trabalha a compreensão da expressão “lua pálida” e o aluno deve fazer uso da inferência por associação, sendo de acordo com Marcuschi (2008), uma inferência de base textual – semântica – associativa.

Na questão “c”, o aluno deve reconhecer o significado da palavra “gerânios” e, para isso, conforme Ducrot (1987), fará uso de pressupostos com as pistas textuais e de subentendidos a partir dos conhecimentos já adquiridos sobre serenata.

Na questão “d”, de acordo com Marcuschi (2008), temos uma operação inferencial de base textual – semântica, pois, a partir das informações textuais destacadas, infere-se por associação.

Na interpretação, partimos da ideia de que a inferência pode trazer uma pluralidade de sentido para a leitura das figuras ao texto, e que a aceitação dessa pluralidade de sentidos, em relação a cada percepção, não significa aceitar qualquer hipótese de interpretação. Como por exemplo a questão “e”, em que os alunos devem ativar seus conhecimentos para chegar à conclusão do motivo pelo qual a mulher entra em “desespero” por ter que optar entre ser vista como “doida” ou como “santa”. Estamos diante de uma operação inferencial de particularização – lexical-semântica-pragmática, conforme Marcuschi (2008), pois é tomada a partir de um elemento lexical e fundado em experiências e conhecimentos pessoais e em um contexto.

Na questão “f”, “g”, “h”, além do trabalho com a pluralidade de sentidos, é trabalhada a inferência de base textual – semântica por associação, pois, os sentidos são construídos pelas inferências a partir das afirmações obtidas pelas pistas textuais e cognitivas, levando a associar ideias.

As questões “i”, “j”, “k” trabalham a compreensão inferencial a partir dos recursos expressivos semânticos como vimos em Marcuschi (2008) e os efeitos de sentido que esses recursos trazem para a construção de sentido BNCC (2017), tendo como base os conhecimentos prévios e as pistas textuais para formular interpretações.

A questão “l” media a inferência de acordo com Marcuschi (2008) de base lexical e semântica, pois, a partir do elemento textual “serenata”, e fundando-se em conhecimentos de mundo ou contextualizando com as informações obtidas no poema, chega-se à interpretação.

As últimas questões, além de trabalhar a inferência, buscam extrapolar a compreensão do poema e tocar a função utilitária da literatura em sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora conforme orientação da BNCC (2017) que destaca a relevância do campo artístico-literário para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo. Portanto, buscamos, nas questões seguintes, continuar o trabalho com as habilidades citadas anteriormente referentes à leitura, inferência e figura de linguagem, mas buscando trocar impressões e avaliações críticas sobre a temática do poema.

Quanto a segunda atividade, tivemos a mesma preocupação da primeira, ou seja, trabalhar a inferência. Continuamos o trabalho com os implícitos que as figuras de linguagens trazem para o texto com foco nas inferências e buscamos analisar as inferências também de acordo com a classificação de Marcuschi (2008).

Na questão “a”, exploramos a inferência semântica de base textual, cujo tipo de operação inferencial é a sintetização, pois, a partir de várias informações e saliências lexicais, chega-se ao significado da palavra que dá título ao poema.

Nas questões “b”, “c”, “d”, “e”, foi explorado o recurso semântico da figura de linguagem “personificação” e a partir disso, a inferência do sentido que essa figura de linguagem traz para os versos trabalhados. Dessa forma a inferência explorada foi de base textual – semântica por associação, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008), a inferência é obtida através de saliências lexicais e cognitivas por associação de ideias.

Na questão “f”, foi trabalhada a inferência de base textual – lógica pela indução, pois, a partir das informações textuais, se chega a uma conclusão de acordo com o grau de verdade das premissas.

Na questão “g”, foi trabalhada a inferência de base textual – lógica pela dedução, pois as pistas textuais funcionam como premissa para chegar ao significado da palavra “bodoques”.

Na questão “h” a inferência é também de base textual – lógica, só que por indução, pois, a partir das informações textuais, se chega a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas anteriores, para inferir que significado tem a palavra “luarizo” no poema.

Na questão “i”, temos a inferência de base contextual – pragmática de operação de reconstrução, pois é inserido questionamento sobre o contexto social em relação à temática do poema, para que se extrapole a compreensão por inferência textual e se relacione os elementos textuais a comportamentos assumidos pela sociedade mediante a pandemia mundial, buscando dessa forma trocar impressões do poema com o contexto social em que vivemos.

Nesta etapa, tivemos a oportunidade de apresentar sugestões de atividade para o ensino de leitura com um olhar atento aos implícitos do texto e à construção de sentido a partir de inferências. A seguir, apresentamos a quinta etapa de atividades em que aprofundamos o trabalho com a inferência, trabalhando estratégias de acesso à leitura que levam à compreensão inferencial a partir dos conhecimentos prévios e das pistas textuais.

### **6.5 Quinta etapa: inferência - conhecimentos prévios e pistas textuais**

Nesta etapa, procuramos aprofundar o desenvolvimento das habilidades sobre leitura, figuras de linguagem e inferência já citadas da BNCC (2017). Fizemos uso de estratégias de leitura que leva à compreensão dos implícitos do texto a partir de pressupostos que estão sugeridos pelos elementos textuais e que permitem ao leitor fazer inferências, e de subentendidos que são inferidos pelo leitor por contextos e conhecimentos prévios, conforme Luz (2015).

Esta etapa contempla duas atividades, seguindo o roteiro abaixo descrito.

#### **Leitura dialogada dos textos**

**Conteúdo teórico:** Sentido figurado, figuras de linguagens, inferência por conhecimento de mundo e pistas textuais.

O conteúdo desta etapa será um aprofundamento dos estudos até aqui abordados, como o sentido figurado apresentado por Koch (2006) e Marcuschi (2008), o estudo dos efeitos de sentidos que as figuras trazem para o texto de acordo com a BNCC (2017), bem como o conteúdo cerne do nosso trabalho, a inferência apresentada por Coscarelli (2002) e Marcuschi (2008).

#### **Objetivo:**

- a) Compreender o texto em seu sentido denotativo e conotativo, a partir das inferências por conhecimentos prévios e por pistas textuais.

**Sugestão de tempo para realização da etapa: 4 horas-aula.**

### **Descrição da atividade final do projeto**

#### **Procedimentos metodológicos:**

1. Nesta prática de leitura iremos ler um poema cujo título é “Morte e Vida Severina: o retirante explica ao leitor quem é e a que vai” e uma pintura intitulada “Os retirantes” e uma animação de mesmo título do poema.

- a) A partir desses títulos, qual você acha que é a temática? Qual o assunto dos textos?
- b) Você sabe o que significa “vida severina”?
- c) E o que significa “retirantes”?

Observe a pintura “Retirantes” de Cândido Portinari, produzida em 1944 com a técnica de óleo sobre tela, que possui dimensão de 180cm x 190cm e encontra-se no Museu de Arte de São Paulo (MASP).



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/blog/arte-ao-redor/retirantes-portinari-concurso-masp/>. Acesso em: 05 jan 2020.

- a) Descreva o que você vê na pintura.

b) O título da pintura é “Retirantes”. Qual o significado desse título com o contexto da pintura?

2. Assista a animação “Morte e Vida Severina”<sup>16</sup> disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw&feature=emb\\_logo&ab\\_channel=TVEscola](https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw&feature=emb_logo&ab_channel=TVEscola)> e depois leia o poema abaixo.

**Morte e Vida Severina** - João Cabral de Mello Neto

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

— O meu nome é Severino,  
 como não tenho outro de pia.  
 Como há muitos Severinos,  
 que é santo de romaria,  
 deram então de me chamar  
 Severino de Maria;  
 como há muitos Severinos  
 com mães chamadas Maria,  
 fiquei sendo o da Maria  
 do finado Zacarias.  
 Mais isso ainda diz pouco:  
 há muitos na freguesia,  
 por causa de um coronel  
 que se chamou Zacarias  
 e que foi o mais antigo  
 senhor desta sesmaria.  
 Como então dizer quem falo  
 ora a Vossas Senhorias?  
 Vejamos: é o Severino  
 da Maria do Zacarias,  
 lá da serra da Costela,  
 limites da Paraíba.  
 Mas isso ainda diz pouco:  
 se ao menos mais cinco havia  
 com nome de Severino  
 filhos de tantas Marias  
 mulheres de outros tantos,  
 já finados, Zacarias,  
 vivendo na mesma serra  
 magra e ossuda em que eu vivia.  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo na vida:

<sup>16</sup> A animação “Morte e Vida Severina” em desenho animado é uma versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão. Preservando o texto original, a animação 3D dá vida e movimento aos personagens. A animação além de motivar o aluno para a leitura do poema também contextualiza a temática dos retirantes na seca do Nordeste e amplia os conhecimentos prévios dos alunos.

na mesma cabeça grande  
 que a custo é que se equilibra,  
 no mesmo ventre crescido  
 sobre as mesmas pernas finas  
 e iguais também porque o sangue,  
 que usamos tem pouca tinta.  
 E se somos Severinos  
 iguais em tudo na vida,  
 morremos de morte igual,  
 mesma morte Severina:  
 que é a morte de que se morre  
 de velhice antes dos trinta,  
 de emboscada antes dos vinte  
 de fome um pouco por dia  
 (de fraqueza e de doença  
 é que a morte Severina  
 ataca em qualquer idade,  
 e até gente não nascida).  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo e na sina:  
 a de abrandar estas pedras  
 suando-se muito em cima,  
 a de tentar despertar  
 terra sempre mais extinta,  
 a de querer arrancar  
 alguns roçado da cinza.  
 Mas, para que me conheçam  
 melhor Vossas Senhorias  
 e melhor possam seguir  
 a história de minha vida,  
 passo a ser o Severino  
 que em vossa presença emigra.

3. **IMPORTANTE:** voltar após a leitura de cada texto ao que foi dito na pré-leitura para confirmar ou refutar as previsões elaboradas.

4. Vamos, agora, procurar interagir com os autores a partir dos textos para aprofundar nossa compreensão sobre o que foi lido, respondendo as seguintes indagações:

a) Diga qual a relação desses imigrantes dos dois textos. Elenque os elementos da pintura e as pistas textuais do poema.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que os alunos estejam atentos às pistas textuais e digam que, tanto a pintura como o poema descrevem a situação de imigração devido à seca no Nordeste, por consequência uma situação de fome, miséria e mortes. Na pintura temos*

*elementos como: o chão duro, com pedras e ossos espalhados, urubus, crianças raquíticas e como barriga d'água<sup>17</sup>, adultos com olhares de desespero, além das cores frias e sóbrias. No poema temos pistas como: serra da Costela, serra magra e ossuda, cabeça grande, centre crescido, pernas finas, morte, fome.*

b) Logo no título do poema “Morte e vida severina” temos uma oposição de palavras (antítese). Atento às pistas textuais, infira que sentido essa oposição transmite ao poema?

**Possibilidades de resposta:** *Temos a antítese na oposição da palavra “vida” e “morte”. Essa oposição constrói o sentido de que por ser uma vida difícil, castigada, se morre aos poucos e jovem como afirma os versos “que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta”.*

c) Se a ordem natural na vida é primeiro viver e depois morrer, infira o porquê da inversão do título do poema, ou seja, a morte vir primeiro?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira pelas pistas textuais e pelos conhecimentos adquiridos e responda que: Severino nessa sua vida sofrida, se depara com a morte em todos os lugares por onde passa devido à seca e à pobreza.*

d) Já temos conhecimento, pois vimos anteriormente, que o significado de “vida Severina” está relacionado ao sofrimento, algo severo, duro. Infira que comparação implícita há entre o significado da palavra e o nome do protagonista “Severino”?

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que ao fazer essa comparação o poeta sugere que a vida do protagonista é uma vida difícil, dura, severa.*

e) Ao se identificar de maneira detalhada (“Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba), Severino se vê como um indivíduo? Infira por quê.

**Possibilidades de resposta:** *Não se vê como indivíduo, pelo contrário, há muitos “Severinos”, por isso ele tem que especificar em seu nome, os nomes dos pais, o lugar onde nasceu.*

---

<sup>17</sup> Barriga d'água é uma doença é muito comum nos lugares marcados pela seca extrema, onde a única fonte de água vem de açudes e não é tratada. O tamanho da barriga, desproporcional ao resto do corpo, indica que a criança tem essa doença, e nos traz a imagem de uma extrema pobreza de crianças que convivem com a sede.

f) Sabendo que no interior do Brasil é comum se identificar dessa forma, já que alguns nomes são bastante comuns. Infira por que o poeta fez uso do nome “Severino” como um nome comum?

**Possibilidades de resposta:** *Ao usar o nome “Severino” como um nome comum, o poeta quer transmitir que há muitos “severinos” no sentido da palavra em si. Pessoas com uma vida difícil, severa, dura, castigada pela pobreza e pela seca.*

g) Observe o verso “somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”. O nome “Severino” da forma que o personagem se apresenta, pode ser considerado uma forma de linguagem que consiste em substituir uma palavra por outra que tenha proximidade com ela? Explique.

**Possibilidades de resposta:** *Sim. O poeta nomeia o protagonista com um nome que representa sofrimento e assim coloca como nome comum, indicando que todos esses “severinos” são pessoas sofridas, com uma vida dura, severa.*

h) No subtítulo do poema “o retirante explica ao leitor quem é que vai”, a palavra destacada, como vimos, significa alguém que se retira, que abandona um local. No contexto do poema o retirante se retira de onde e por qual motivo? Justifique com pistas textuais.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno ative os conhecimentos prévios e indique pistas textuais afirmando que o retirante deixa o Nordeste pois nos versos o poeta faz uso de expressões estereotipadas do Nordestino (cabeça grande, ventre crescido, pernas finas) e que o motivo é a seca e a fome pois o poeta apresenta a serra como “magra e ossuda” e fala do roçado “despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar algum roçado da cinza”.*

i) Observe as pistas textuais destacadas dos seguintes versos:

“na mesma cabeça grande / que a custo é que se equilibra, / no mesmo ventre crescido / sobre as mesmas pernas finas”

Infira o que as expressões destacadas podem indicar na interpretação do poema.

**Possibilidades de resposta:** *Espera-se que o aluno infira que essas expressões descrevem uma pessoa muito magra devido à fome, uma vez que o corpo magro, com as pernas finas acentuam o tamanho da cabeça e que o ventre crescido, como vimos, está relacionado a doença ocasionada pela falta de água adequada para consumo devido à seca.*

Leia os versos abaixo e responda as questões “j” e “k”.

Observe que no trecho destacado dos versos abaixo é atribuído características ou sentimentos humanos a um objeto ou um ser abstrato (figura de linguagem chamada de personificação).

“Vivendo na mesma serra / magra e ossuda em que eu vivia”

j) Infira a partir das pistas textuais destacadas, que imagem o uso da personificação cria na caracterização do espaço em que os personagens desse poema vivem?

**Possibilidades de resposta:** *Cria a imagem de uma natureza agreste, de seca, fome e pobreza.*

k) Infira ainda que função tem essa caracterização do espaço, a partir da figura de linguagem, para a o leitor?

**Possibilidades de resposta:** *Essa caracterização tem função de mostrar ao leitor as condições difíceis que os “severinos” enfrentam e o motivo pelo qual eles optam por migrar em busca de condições de “somos muitos Severinos iguais em tudo na vida mais favorável.*

l) No final do poema Severino fala que todos morrem de morte igual, de morte severina. Observe os versos e as expressões destacadas:

E se somos Severinos / iguais em tudo na vida, / morremos de morte igual, / mesma morte Severina: / que é a morte de que se morre / de velhice antes dos trinta, / de emboscada antes dos vinte / de fome um pouco por dia / de fraqueza e de doença.

Infira de acordo com as pistas textuais destacadas que efeito a repetição dessas expressões relacionadas à morte causa no poema?

**Possibilidades de resposta:** *Intensifica e amplia o sentido da morte severina, uma morte precoce e comum. Também pode-se associar à intensidade com que se concebe a morte pelas pistas textuais como “fome”, “fraqueza”, “emboscada”, “doença”.*

m) Observe os versos a seguir. Inferindo o sentido literal e figurado, faça a distinção entre denotação e conotação das palavras sublinhadas.

- “Serra magra e ossuda”

**Possibilidades de resposta:** *Denotação: sem carne, sem gordura. Conotação: sem vegetação devido à seca.*

- “Sangue que usamos tem pouca tinta”

**Possibilidades de resposta:** *Denotação: sangue é o líquido vermelho que transporta nutrientes no nosso organismo e a tinta é um líquido corante usado pra pintar, tingir, escrever ou imprimir. Conotação: O sangue está empregado no sentido de vida, a tinta é uma comparação*

*implícita com o sangue e devido à morte bem presente no cenário descrito, por isso “pouca tinta”.*

n) De acordo com os conhecimentos adquiridos pela temática, infira que significação o verso “a de querer arrancar alguns roçado da cinza” apresenta ao poema.

**Possibilidades de resposta:** *Significa que devido à seca, a terra se tornou infértil e não produz mais alimentos, mas que o sertanejo fica sempre tentando até suas últimas forças e esperanças.*

o) Depois de ler esses versos poéticos é possível perceber qual a intenção do poeta ao escrever esse poema? Explique.

**Possibilidades de resposta:** *A intenção é mostrar ou discutir a miséria e as dificuldades que a seca prolongada trouxe e continua trazendo para os Nordestinos que ainda emigram em busca de melhores condições de vida.*

### **Comentário sobre a etapa “inferência - conhecimentos prévios e pistas textuais”**

Nessa etapa aprofundamos os estudos das habilidades sobre leitura, figuras de linguagem e inferência conforme a BNCC (2017). Para o desenvolvimento das competências leitoras, a partir da utilização desta atividade, o professor deve entre outros procedimentos:

- a) Continuar com a metodologia já adotada em etapas anteriores, ou seja, no primeiro momento, deve-se fazer questionamentos como recurso cognitivo para motivar e antecipar o conteúdo com previsões e expectativas de leitura conforme Solé (1998) e BNCC (2017).
- b) Abrir uma pequena discussão sobre a importância da leitura como uma construção de conhecimentos que amplia nossas possibilidades de participar e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- c) Contextualizar a temática dos retirantes na seca no Nordeste e, assim, mediar as discussões e desenvolver conhecimentos prévios sobre a temática a ser tratada no poema.
- d) Mediar a construção de conhecimentos e compreensão da expressão “vida severina” a partir pintura “Retirantes” de Cândido Portinari, para que o aluno faça a relação com o radical da palavra “severino” e da animação “Morte e vida Severina”.

Como vimos em Solé (1998), os conhecimentos prévios são de grande importância para a construção de sentidos no texto, dessa forma trouxemos conteúdos que maximizassem os conhecimentos dos alunos sobre a temática dos “retirantes”. A partir da pintura “Retirantes” de Cândido Portinari, indicamos a contextualização da temática na seca no Nordeste para, assim, mediar as discussões de forma a desenvolver conhecimentos prévios sobre o que seria tratado no poema.

O aluno teve acesso às figuras de linguagens na segunda etapa desse material didático, portanto, na questão “b”, já deve conseguir identificar a antítese pela oposição das palavras “morte” e “vida”, esperamos que também já consiga analisar e interpretar o sentido que a oposição traz para o poema conforme habilidade da BNCC (2017).

Pelos conhecimentos prévios sobre a temática adquiridos anteriormente, espera-se que o aluno faça uso da inferência na questão “c” para explicar a inversão no título. E assim perceber que Severino nessa sua vida sofrida da seca e da pobreza do Nordeste, se depara com a morte por onde passa.

Na questão “d” espera-se que o aluno construa sentido e infira a partir da metáfora “vida severina”, pois essa metáfora apresenta pistas e analogias mais ou menos claras para a produção de sentido como vimos em Vereza (2007).

Na questão “f” o aluno deve inferir o propósito do autor na escolha em usar o nome “severino” como um nome comum dentro deste contexto.

As demais questões, o aluno além de ativar o conhecimento, deve estar atento também as pistas textuais para chegar à conclusão. Dessa forma, nesta etapa, tivemos a oportunidade de apresentar sugestões de atividade para o ensino de leitura com um olhar atento às pistas textuais e aos conhecimentos prévios, ou seja, aos pressupostos e subtendidos.

### **Descrição de atividade de escrita com linguagem figurada**

**Sugestão de tempo para realização da atividade:** 2 horas-aula.

Após o final dessa etapa, os alunos já leram e interpretaram alguns poemas e desenvolveram habilidades referentes à leitura de poemas, figura de linguagem e inferência com a mediação do professor. Acreditamos que eles também já sejam capazes de escrever poemas. Dessa forma, assim como apresenta a BNCC (2017) na habilidade EF89LP36, incluímos nas atividades a produção de um poema.

EF89LP36 – Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas), explorando o uso de recursos semânticos (como figuras de linguagem), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 187).

Sugerimos a atividade de produção abaixo descrita. O professor deve ao final receber os poemas, interpretá-los com os alunos, dando destaque às figuras de linguagem que utilizaram e orientá-los na reescrita para uma exposição na escola. Pode ser uma exposição criada para apresentação dos trabalhos ou em exposições já previamente planejada no calendário escolar como, por exemplo, as feiras de leitura, ou roda de leitura.

1. Nessa atividade você será o autor. Assim como João Cabral de Melo Neto, você também pode criar seus poemas, e fazer uso da linguagem figurada. Motivado pela pintura “Retirantes” de Cândido Portinari, produza um poema fazendo uso dos recursos figurativos.

2. Com os colegas e professor vamos apreciar, interpretar e depois fazermos os ajustes necessários de reescrita para a apresentação dos poemas na exposição da escola.

Nesta atividade final, tivemos a oportunidade de apresentar uma sugestão de produção textual em que os alunos demonstrem, por meio do poema produzido, as habilidades desenvolvidas durante as etapas do trabalho.

A proposta de trabalho a que nos dedicamos pode ser sintetizada no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Etapas da proposta de ensino**

(continua)

<b>ETAPAS</b>	<b>CONTEÚDO TEÓRICO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Apresentação e sondagem	Apresentação do projeto e orientação atividade de sondagem.	- Apresentar o projeto e dialogar sobre a leitura na formação cidadã. - Orientar sobre a atividade de sondagem. - Trazer o feedback aos alunos.
Linguagem poética, denotação, conotação	A linguagem poética, a denotação e a conotação.	- Comparar as formas de expressão da linguagem denotativa e conotativa, explorando as diferenças presentes no poema e na notícia; - Apresentar o poema como um texto rico em linguagem conotativa.

Figuras de linguagem	Figuras de linguagem.	- Mediar a compreensão de poemas com a presença de figuras de linguagem; / - analisar os efeitos que as figuras de linguagem produzem na construção de sentido dos poemas.
Noção de inferência	Implícito <i>versus</i> explícito, noção de inferência.	- Trabalhar os implícitos do texto, a noção de inferência e pluralidade de significados a partir das inferências.
Inferência - conhecimentos prévios e pistas textuais	Sentido figurado, figuras de linguagens, inferência por conhecimento de mundo e pistas textuais.	- Compreender o texto em seu sentido denotativo e conotativo, a partir das inferências por conhecimentos prévios e por pistas textuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que, a cada etapa, fizemos a descrição pormenorizada de todos os procedimentos e apresentamos um item de comentários que nos ajudou a entender melhor a relação entre uma atividade de leitura e os fundamentos teóricos necessários a tal prática docente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade observada em sala de aula como professora de Língua Portuguesa e em observação a resultados de provas que avaliam a capacidade leitora, no que diz respeito à dificuldade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em interpretar e compreender informações implícitas do texto, e na interpretação de expressões no sentido figurado em que requer acesso ao nível de leitura capaz de se fazer inferência, vimos na proposta em que abordamos a leitura inferencial para a construção de sentido conotativo no gênero poema, uma boa oportunidade em contribuir com o ensino de leitura inferencial.

Na impossibilidade de propormos um trabalho desenvolvido diretamente com atividades de leitura em sala de aula, tomamos a decisão por esta temática que buscou resposta à questão central “De que meios conceituais e metodológicos o LD e o professor podem fazer uso para promover o ensino de leitura inferencial a partir de poemas com figuras de linguagem?”

Motivamo-nos em trabalhos que reiterassem a importância da temática e traçamos os seguintes objetivos: 1) Elaborar atividades de leitura de poemas com a presença de figuras de linguagem que resultem em compreensão inferencial do sentido. 2) Descrever estratégias que promovam o acesso a inferências em atividades de leitura do gênero poema. 3) Demonstrar, a partir das atividades de leitura, como o professor pode orientar o aluno a inferir o sentido das figuras de linguagem, valendo-se de seu conhecimento de mundo e das pistas textuais.

Para atingirmos as intenções pretendidas, nos ancoramos na BNCC (2017) como documento norteador e tivemos a preocupação em propor o desenvolvimento das habilidades estabelecidas para o ensino de leitura. Acreditamos que, ao fazermos relação dos preceitos desse documento com os princípios de leitura propostos por pesquisadores da área como Solé (1988), Kleimam (1989; 2016), Koch (1993; 2006; 2018) e inferência propostos por Marcuschi (2008) e Coscarelli (2002), dentre outros, julgamos que este embasamento teórico trouxe à proposta de ensino apresentada nessa pesquisa contribuição relevante para o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho de interpretação de sentido figurado nos poemas por meio de inferências.

Alinhamos nossa proposta aos estudos de Solé (1998) ao defender que o trabalho com a leitura contemplando os níveis implícito e metaplícito deve, cada vez mais, fazer parte das práticas escolares, para que o aluno-leitor seja capaz de fazer uso de inferências e tornar-se um leitor fluente e crítico. Portanto, a nossa proposta de ensino baseou-se em práticas de leitura na perspectiva sociocognitiva-interacionista, em que o leitor interage, participa da construção

de sentidos do texto. Ademais, entendemos que é importante nós, professores, encaminharmos nossos alunos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de leitura, que lhes permitam interagir com o texto, fazendo inferências, relacionando as pistas textuais e seus conhecimentos para completar os implícitos do texto, construir sentidos e efetivar a compreensão e interpretação.

A organização do material apresentado foi distribuída em sete seções em que refletimos sobre estudos em leitura, inferência e linguagem figurada no gênero poema, assuntos necessários à compreensão de como resgatar pistas para o entendimento das figuras de linguagem. Assim, a reflexão teórica, além de possibilitar aos professores que pretendam reaplicar a proposta de ensino desenvolvida em uma das seções, em suas práticas docentes, possam também estender seus olhares à teoria que embasa este conhecimento, que se constitui uma maneira diferenciada do que é encontrado nos livros didáticos e mesmo nos manuais de apoio ao professor.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos empreendidos nas atividades propostas no material didático, defendemos que a inclusão do item “possibilidades de respostas” aos questionamentos formulados nas atividades serviu-nos de horizonte ao encaminhamento da percepção das pistas textuais, o que para a utilização do material será uma contribuição a mais aos professores em suas práticas de leitura.

Outro aspecto que consideramos bastante positivo foi a elaboração dos comentários, pois orientamos o professor como proceder na utilização do material didático, relembramos a base teórica que sustenta os procedimentos que devem ser assumidos no momento de mediação das atividades e procuramos, ainda com esses comentários, alinhar a discussão quanto aos objetivos pretendidos com a proposta de material didático como, por exemplo, descrever estratégias que promovam o acesso à inferência.

Com a elaboração do material didático da forma metodológica adotada para a proposta de ensino (descrição da atividades, possibilidades de resposta às perguntas formuladas e comentário), acreditamos que conseguimos responder ao questionamento da nossa pesquisa (“De que meios conceituais e metodológicos o LD e o professor podem fazer uso para promover o ensino de leitura inferencial a partir de poemas com figuras de linguagem? ”) e, assim, apresentarmos meios conceituais e metodológicos para o ensino de leitura inferencial em poemas com figuras de linguagens.

Nossa questão foi respondida através dos nossos objetivos traçados e atingidos. O primeiro objetivo foi alcançado quando elaboramos as atividades de leitura de poemas com a presença de figuras de linguagens que resulta em compreensão inferencial do sentido e que

servirá como material didático a ser trabalhado por professores de Língua Portuguesa em aulas de leitura.

No segundo objetivo, descrevemos estratégias que promovem o acesso à inferência nas atividades elaboradas quando apresentamos as atividades de forma a serem trabalhadas as estratégias de leitura desenvolvidas por Solé (1998), a exemplo da pré-leitura, da leitura em si e da pós-leitura. Descrevemos também as “possibilidades de respostas” que serviram como horizonte e encaminhamento para as estratégias de acesso à leitura inferencial.

E por fim, no terceiro objetivo, demonstramos como o professor pode orientar o aluno a inferir o sentido das figuras de linguagens, a partir dos “comentários” que direcionará o professor à mediação das atividades propostas, bem como fizemos uma aproximação da fundamentação teórica com a prática de ensino de leitura inferencial.

Vale destacar que a elaboração das atividades de leitura que resultam em compreensão inferencial das figuras de linguagens presente em poemas, não é uma tarefa fácil. Demanda conhecimentos teóricos sobre estratégias de leitura dos implícitos do texto e de acesso às inferências. É provável que seja por isso que os materiais didáticos se furtem a maiores explicações, sendo muito mais fácil exigir do leitor apenas o que está explícito no texto para a interpretação a ser alcançada, mas sabemos e defendemos que a leitura é uma prática significativa em que o leitor ressignifica o sentido do texto com suas experiências de vida, bagagem cultural e visões de mundo.

Por isso, nas atividades propostas oportunizamos a leitura como processo interativo, despertando no leitor interesse e criando oportunidades de engajamento como leitor autêntico que dialoga com o texto. Dessa forma, nas atividades se tornou recorrente iniciar as práticas de leitura com questionamentos de forma a direcionar aos objetivos de leitura e motivar ao desejo de ler, fazendo com que o leitor já comece a interagir com o texto desde a pré-leitura, e a partir das pistas textuais e conhecimentos já adquiridos, preenchendo as lacunas implícitas do texto com inferências e assim, construindo o sentido ao que lê.

Creemos que a proposta de ensino exposta na seção do material didático, com foco no desenvolvimento de novas habilidades para a aquisição de novos conhecimentos e estratégias de leitura apresentada no gênero poema, servirá também como norteador para o trabalho com outros textos, outros gêneros textuais, promovendo também a autonomia dos professores no seu trabalho cotidiano.

Como já afirmamos, pensar um ensino interativo de leitura com inferência, apontando possibilidades de respostas não foi uma tarefa simples, mas, acreditamos que, a partir desta pesquisa, outros estudos podem ser pensados como, por exemplo, um trabalho

desenvolvido diretamente com o aluno, em situação concreta de leitura, em que o professor possa registrar quais as dificuldades reais encontradas na utilização de inferência e, principalmente, na forma como o aluno orienta suas próprias estratégias e, assim, desvendar ainda mais os caminhos percorridos pelo aluno quando diante de um texto em que a denotação não é a única via de acesso ao sentido do texto.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 65-76, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10369/9638>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º. ciclos**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministérios da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, CONSED, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, 6., Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- COSTA, Maria Helenice Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**, v. 2, n. 2, 2010.
- COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição Braga; ALVES, Luiz Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim: Revista** 18, v. 2, p. 42-66, jul./dez 2016.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. 1988. 235f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.
- ENES FILHO, Djalma Barbosa. **Letramento Literário na escola: a poesia na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, set./dez., p. 439-448, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

HOSPITAL DE AMOR. **Vencer o câncer é mais fácil quando se está cercado de amor.** 2018. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=naXplhurrCU&ab\\_channel=HospitaldeAmor](https://www.youtube.com/watch?v=naXplhurrCU&ab_channel=HospitaldeAmor). Acesso em: 02 nov. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **D.E.L.T.A**, v. 9, p. 399-416, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2018.

LEAL, Abniza Pontes de Barros. A escola e a formação de leitores críticos: uma visão teórica e prática. *In*: ARAÚJO, Adriana da Silva e outros. **Reflexões linguísticas e literárias.** Fortaleza: HBM Digital, 2015. p. 15-20.

LUZ, Maria Anunciada Silva da. **A inferência no livro didático de língua portuguesa do 5º ano.** 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural Cognitivo. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.). **Estado de leitura.** Campinas: Mercado das letras, 1999. p. 95-124.

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

MICHAELIS. **Dicionário escolar: Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MORAES, Dione Márcia Alves. **Leitura inferencial: trabalhando com textos narrativos e mediados pela imagem no 2º do ensino fundamental.** 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Silvana. **Análise de textos literários: poesia.** Livro eletrônico. Curitiba: Inter saberes, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMALHO, Elba. **Amor Eterno**: Soneto CXVI. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PoiGAJvGyk0&list=RDpoiGAJvGyk0&start\\_radio=1&t=111&ab\\_channel=ElbaRamalho-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=PoiGAJvGyk0&list=RDpoiGAJvGyk0&start_radio=1&t=111&ab_channel=ElbaRamalho-Topic). Acesso em: 02 nov. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SCHEFFER, Gabriel Augusto. **Construção de inferências no Livro Didático**: O que propostas de atividades nos contam. 2018. 211f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARGAS, Diego da Silva. O plano inferencial em atividades escolares de leitura: o livro didático em questão. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 25, p. 126-152, 2012.

VEREZA, Solange Coelho. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007.

VEREZA, Solange Coelho. Metáfora é que nem...: cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul/dez. 2013.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, DieliVesaro. Contexto, Conhecimento Enciclopédico e a Construção de Inferências Metonímicas e Metafóricas. **Signo**, v. 41, n. 70, 2016. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/6915>. Acesso em: 20 jan. 2020.