

Atividades de Produção e Compreensão Textual no Ensino Técnico: Estudo Socionteracional da Referenciação e Inferenciação

Prof. Doutoranda Alinne Santana Ferreira¹ (IFB/UnB)

Resumo:

Este trabalho se refere à primeira fase da pesquisa do doutorado em Linguística na Universidade de Brasília. Trata-se de uma pesquisa-piloto realizada na turma de primeiro módulo do curso de secretariado oferecido pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Esta pesquisa é balizada pela Sociolinguística Interacional, por conceber a linguagem em sua natureza social (GOFFMAN, 1964) e tem por objetivo compreender como ocorre o processo de referenciação/inferenciação na produção de textos escritos e orais em atividades de produção/compreensão textual, bem como avaliar suas implicações na construção do letramento escolar em turmas do Ensino Técnico. Para isso, é importante o entendimento das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) e dos estudos acerca da linguagem e da cognição que levam ao entendimento de como se dão os processos de referenciação e de inferenciação (MORATO, 1996; TOMASELLO, 2003; LIMA E FELTES, 2013). Defende-se também a concepção de letramento sob o viés ideológico, como instrumento de transformação social dos alunos (STREET, 2006). O paradigma metodológico adotado para esta pesquisa possui orientações etnográficas, por abranger aspectos de análise das práticas de fala em contextos sociais situados. Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador participa e busca não apenas descrever, como na etnografia tradicional, mas promover mudanças no contexto pesquisado. (BORTONI-RICARDO, 2008; BARBIER, 2007; ESTEBAN, 2010). Para esta fase de pesquisa, tem-se como corpus uma hora, seis minutos e trinta e três segundos e se refere a uma aula de leitura coletiva de gêneros textuais publicitários referentes a diversos produtos alimentícios. Como resultados parciais, pôde-se perceber que os processos de referenciação e inferenciação dos alunos colaboradores são construídos socialmente por meio da interação e que os processos cognitivos não podem ser discutidos sem levar em consideração linguagem e cultura dos interagentes.

Palavras-chave: Compreensão Textual, Ensino Técnico, Referenciação, Inferenciação.

1 Introdução

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, promulgou em 2008 a lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e ampliando o ensino profissionalizante no Brasil.

Nos quase de 11 *campi* do Instituto Federal de Brasília, doravante, IFB, são recebidos alunos com pouco letramento escolar. Em alguns dos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), os alunos ingressantes só precisam ter o ensino fundamental completo. Já nos cursos técnicos subsequentes, é exigido o ensino médio concluído.

O componente Leitura e Produção de texto, ministrado pelos docentes de Língua Portuguesa, ocupa papel importante nos projetos pedagógicos de curso do Instituto Federal de Brasília. Todos os cursos de FIC possuem essa disciplina, que varia entre 20 e 40 horas/aula. Já nos cursos técnicos, a disciplina Leitura e Produção de Texto possui carga horária de 40 a 80 horas/aula, constituindo um componente que, na visão do projeto pedagógico, prepara o aluno para as atividades de leitura e

produção textual em todo o curso, além de ser requisito para as disciplinas de redação comercial e oficial que os alunos irão cursar nos módulos subsequentes.

Este trabalho pretende apresentar os primeiros dados obtidos por meio da pesquisa-piloto do doutorado em Linguística. Trata-se de um estudo sociointeracional com o intuito de compreender o processo sociocognitivo das referências e das inferências feitas pelos estudantes durante as atividades de compreensão textual, que se situam em contextos de oralidade e escrita. Este estudo também se propõe a investigar como o processo interacional na sala de aula, por meio do processamento das pistas de contextualização (Gumperz, 1982), influi no exercício da referenciação e, conseqüentemente, nas inferências realizadas pelos estudantes.

Neste trabalho, serão analisados recortes da interação entre a professora pesquisadora e os estudantes do primeiro módulo do curso de técnico subsequente em secretariado, cujo foco de discussão eram textos publicitários e charges que versavam sobre consumismo.

2 Paradigma Metodológico

O paradigma metodológico adotado para esta pesquisa-piloto é balizado por orientações etnográficas, por abranger aspectos de análise das práticas de fala em contextos sociais situados e por levar o pesquisador a não mais interpretar exclusivamente os dados sob o seu ponto de vista, mas, principalmente, sob o ponto de vista dos colaboradores de pesquisa.

A pesquisa qualitativa se situa nas experiências vividas, com foco nos significados das ações sociais. Isso significa que este estudo não pretende investigar formas linguísticas idealizadas, mas compromete-se em estudar a língua em uso.

A etnografia visa à descrição interpretativa da organização social, das atividades de linguagem, das representações presentes no discurso construído em contexto específico de pesquisa. Os métodos qualitativos pressupõem pesquisas socialmente situadas e voltadas para a compreensão, interpretação e explicação das ações sociais que envolvem a língua em uso.

As pesquisas qualitativas comprometem-se com a interpretação de dados não por meio de números e dados percentuais expostos por gráficos e tabelas, mas com grande preocupação com o sentido das ações que os seres humanos vão construindo ao longo da interação.

Além disso, a pesquisadora está inserida no contexto de pesquisa, por isso, trata-se de uma *pesquisa-ação*, que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), *é uma pesquisa de caráter colaborativo e com raízes na tradição da teoria social crítica*. Busca não apenas descrever, como a etnografia tradicional, mas promover mudanças no contexto pesquisado.

O objetivo da pesquisa etnográfica na sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' na rotina de ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os autores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.72)

A pesquisa-ação, conforme Esteban (2010, p. 167), é orientada pela *prática educacional* não pretendendo acumular conhecimentos sobre o ensino ou sobre a compreensão da realidade, mas

contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e o processo de mudanças, pois esse tipo de pesquisa pretende propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação. (ESTEBAN, 2010, P.167)

Na pesquisa-ação, o pesquisador é também sujeito do contexto de pesquisa, e os membros do público alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador (BARBIER, 2007, p.52) e refletem com ele os significados sociais partilhados na interação.

Para este estudo, tem-se o *corpus* de uma hora, seis minutos e trinta e três segundos, correspondentes a uma aula de Leitura e Produção de texto filmada e transcrita. Serão apresentados apenas recortes do *corpus* de pesquisa que foram interpretados à luz das teorias que serão apresentadas ao longo do artigo.

Trata-se, portanto, de momento inicial da pesquisa de doutoramento e os resultados apresentados neste artigo são preliminares. Eles irão ser retomados e confrontados com os outros dados a serem gerados em momentos futuros deste estudo.

3 A Perspectiva Social da Construção das Referências e Inferências

Defende-se, neste estudo que as referências e inferências são construídas por meio das interações sociais e das negociações que envolvem as atividades de compreensão textual na sala de aula. A respeito disso, Gumperz (2003¹, p. 08) defende o conceito de *pistas de contextualização* como pistas linguísticas, verbalizadas ou não, que levam os falantes a negociarem significações durante a interação. As pistas de contextualização pressupõem que:

(a) uma interpretação sempre dependerá do contexto em que os atos de fala ocorrem e

(b) os pressupostos contextuais moldam a interpretação dos interagentes.

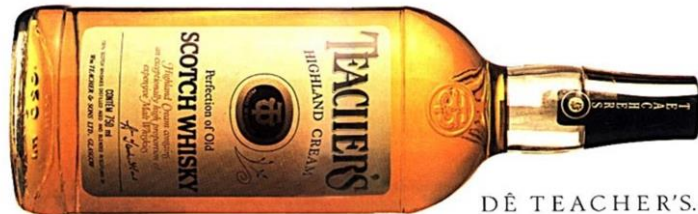
De acordo com esse autor (1982), as pistas linguísticas estão muito mais ligadas ao discurso do que às sentenças. Essa afirmação reforça a ideia de que os estudos sociointeracionais focam-se no discurso dos interagentes e nos sentidos que vão sendo construídos ao longo da interação. São nas práticas discursivas que as categorias são definidas e estabilizadas, ou seja, a referenciação ocorre em um processo dinâmico que inclui também o processo interacional entre os falantes. (LIMA E FELTES, 2013).

Nessa perspectiva, compreender o processo de **construção de andaimes** será bem produtivo para este estudo. O termo andaime (*scaffolding*) foi introduzido pelo psicólogo Jerome Bruner (1983) e muito divulgado e estudado em contextos educacionais por Bortoni-Ricardo (2003). Para a construção de andaimes na interação em sala de aula, faz-se necessário que o professor desenvolva a prática de promover pistas que levem os alunos a refletirem sobre o conhecimento, fazendo inferências que levarão à compreensão crítica dos sentidos do texto.

¹ A citação pertence à obra: EERDMANS, S. L.; PREVIGNANO, C. L. & THIBAUT, P. J. **Language and Interaction. Discussions with John Gumperz**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

Figura 01

CHEGA DE DAR
DOR DE CABEÇA
PARA O SEU PAI.



http://ccsp.com.br/imagecache/img/full/anuarios/15/960x720_1166.jpg

Excerto 01

ALUNA DN: Bom, aí tá falando aí que invés do filho .. () dar dor de cabeça, dar trabalho pro pai dele, deve dar um whisky desse aí, ó.

PROFESSORA: “Chega de dar dor de cabeça para o seu pai”

/.../

PROFESSORA: Chega de dar dor de cabeça pro seu pai. Eh, vocês entenderam que então... deixa-me ver se é... se é mais ou menos isso que a “DN” falou. Em vez dar dor de cabeça, dor de cabeça, no sentido de trabalho, dê Teacher’s, que é a marca do *whisky*. E aí? Existe outra forma, outras formas da gente também, eh, eh... essa é uma forma, uma forma viável, realmente de compreender, mas existem outras formas, outra forma de entender.

/.../

ALUNA DR: Eu pensei () dor de cabeça, dor do trabalho, dor de cabeça é dor ()

ALUNA D: Pode dar dor de cabeça (), não bebida alcoólica

PROFESSORA: Ah sim, mas essa propaganda aqui ela é uma propaganda que é pra vender o *whisky*.

ALUNA D: Sim, é, eu entendi ()

/.../

ALUNA R: Eu também entendi assim, que essa marca era melhor do que as outras.

PROFESSORA: Então a “R” e a “J” entenderam que as outras marcas de *whisky* dão dor de cabeça e *Teacher’s* é uma marca que não dá. /.../ Então, existem essas duas formas da gente pensar, tanto no sentido de dar dor de cabeça, trabalho... Aí, esse filho me dá dor de cabeça. ((exemplificando))

/.../

ALUNA D: Acaba viciado. Alcoólatras.

PROFESSORA: E aí a outra acepção que é a que a “J” e a “R” colocaram de que *Whisky* de má qualidade dá dor de cabeça, ou seja, não dê dor de cabeça, não dê outros *whiskys*. Dê *Teacher’s*. Que é a marca, a melhor marca. Então é uma propaganda de vender o produto mas que, né, é um anúncio publicitário que traz essas duas formas de leitura e não existe uma forma certa ou errada, o objetivo é conjugar essas duas formas de leitura. A dor de cabeça do trabalho e a dor de cabeça da ressaca, tomar uma bebida alcoólica de baixa qualidade.

As pistas de contextualização são sinalizadas pelo professor e interpretadas pelos alunos por meio do processo de referenciação e inferenciação, fazendo com que os significados sejam construídos dentro do processo interativo de sala de aula, ou seja, no contexto. Para isso, é necessário que professor não dê respostas diretas aos alunos, pois eles é que devem construir estratégias discursivas e paralinguísticas que permitam a consolidação do saber.

No excerto 01, a professora-pesquisadora inicia a discussão sobre o texto publicitário apresentado na figura 01. As alunas “D” e “DN”, que ficaram responsáveis pela análise prévia do texto, não conseguiram compreendê-lo de maneira plena. Primeiramente, elas entenderam que o termo “dor de cabeça” estava relacionado somente ao sentido de preocupação que os filhos dão para os pais. No entanto, a professora começou a sinalizar pistas linguísticas, que, a princípio, não foram suficientes para que a dupla fizesse a inferência esperada. No momento em que a professora foi discutindo o assunto com o fim de levar as alunas à compreensão, outras alunas (DR, R e J) tomaram o turno conversacional e atingiram o entendimento do texto por meio do entendimento que o termo “dor de cabeça” possuía duplo sentido: o de dar preocupação aos pais e o de dor de cabeça provocada pela ressaca após o uso de um *whisky* de má qualidade. Dessa forma, a compreensão do texto publicitário se deu de maneira colaborativa, por meio da construção de andaimes.

O exemplo dado pelo excerto 01 demonstra que as atividades de referenciação estão atreladas às interações face a face, conforme Marcuschi (2001, p.38):

(...) a referência, na relação face a face, é muito menos uma determinação linguística e muito mais uma ação conjunta num processo interativo com atividades inferenciais realizadas na enunciação, sem esquecer que a cognição situada exerce um papel central. Disse “na relação face a face”, mas poderia certamente admitir qualquer tipo de enunciação, tanto escrita como falada. Em suma, parece que a determinação referencial prevê um processo de arbitragem interativamente controlado. (MARCUSCHI, 2001, p.38)

Assim, a referenciação se constrói na ação interativa e são subjacentes a ela os processos cognitivos inferenciais.

Hanks (2008, p.167) revela ser na elaboração de enunciados falados ou escritos que linguagem e contexto são articulados. Nesse sentido, a noção de língua e os estudos referentes a ela devem se inserir nas práticas sociais que envolvem o discurso na oralidade e na escrita. Por isso, defende-se aqui uma abordagem de construção do conhecimento por meio das interações sociais.

Bateson ([1972] 2002, p.97) assinala que qualquer elocução pode ter significado contrário ao que está explícito no discurso, caso o interagente esteja em *frame*² (enquadre) diferente dos demais. O que determina a construção de um dado enquadrado são os esquemas de conhecimento, os quais representam as expectativas dos interagentes molduradas por um conhecimento anterior (*backgrounds*), que é construído a partir de informação pressuposta.

As pessoas identificam os enquadres por meio de pistas linguísticas, paralinguísticas e outras mais, relacionando-as com conhecimentos prévios. As alunas “D” e “DN”, no início da discussão, possuíam *frame* diferente do esperado pela professora-pesquisadora e, para levá-las a uma situação de compreensão do texto, foi necessária uma reflexão direcionada, por meio do oferecimento de pistas de contextualização que levassem as alunas a compreenderem o duplo sentido do texto.

Os dados gerados levam à reflexão de que a construção do conhecimento dos alunos é um processo que não possui apenas como referência o pensamento e os aspectos psicológicos

² *Frames* (enquadres), na abordagem de Bateson (1972), in Ribeiro e Garcez (2002), é definido como um conjunto de instruções compreendidas pelos falantes sobre como deverão compreender a mensagem, ajudando-os a compreender o que se diz ou que se faz por meio da fala.

relacionados a eles. É necessário analisar que as *inferências* realizadas pelos alunos partem das *referências* sociais, culturais e ideológicas, e são partilhadas e transformadas nas interações que ocorrem durante as aulas.

A língua não é, simplesmente, um intermediário entre o nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam esta relação além dos concernentes ao sistema linguístico: as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade intersubjetiva das relações humanas, as contingências culturais e ideológicas da vida em sociedade, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, os diferentes contextos linguísticos nos quais as significações são produzidas (MORATO, 2002, p.17)

Como exemplo disso temos o excerto 02, que é seguido pelo texto que tematiza a discussão (figura 02).

Excerto 02

ALUNA: eu tive, eu tive, eu tive (um caso) desse aí

PROFESSORA: Anhran. Conte.

ALUNA G: Eu eh, eu, eu ia comprar (comida) tem uma quadra () tava trabaiando, né? ((risos)) () tava sete reais.

ALUNA G: Ai () tava bonita, aquela coisa assim né, aquela carne assim () do jeito que tava aí.

PROFESSORA: Na, na embalagem.

ALUNA G: No, no, no folder, no folderzinho.

PROFESSORA: Ah, no folder do mercado.

ALUNA: É, passaram lá na loja, eu trabalho de venda né, aí passaram lá distribuindo o panfleto.

ALUNA G: Aí eu vou contar () sete reais. Aí o cara demorou pra entregar e foi mais ou menos duas horas. ((risos)) É... De uma chegou lá às duas e o frango era branco, velho, branco.

PROFESSORA: Ah, então eram propagandas de frangos assados que eles entregavam.

ALUNA G: Era. () ((risos)) Tudo sem gosto, não tinha cor nenhuma.

Figura 02:



<http://blogs.diariodonordeste.com.br/target/wp-content/uploads/2011/12/cheherr.jpg>

Nesse momento da aula, a professora estava discutindo com os alunos a propaganda da marca *Perdigão*, que divulgava o novo *Chester Assa Fácil* (figura 02). Uma dupla de alunas ficou responsável pela análise prévia desse texto e, na aula subsequente ele foi projetado em tamanho maior para discussão com toda turma. Muito foi falado sobre as cores utilizadas na imagem e o

desenho de um tobogã que saia do congelador e ia direto para o forno, assim como sobre os enganos que essas propagandas promovem. Num dado momento da discussão, a aluna G começa a falar de propagandas enganosas e sai do texto em discussão, adentrando numa história de vida, na qual ela foi enganada ao comprar um frango assado que era divulgado dourado no folheto, mas que, após recebimento, ela notou que era, na verdade, um frango *velho e branco*.

Observa-se, assim, que os processos de referenciação são atos pragmáticos situados em lugar e em tempo específicos. As referências são feitas a partir da criação da situação e dos *backgrounds*, ou seja, aquilo que se tem em mente por causa das construções culturais. (MEY³, 2012)

Marcuschi (2007, p.83) também afirma que *cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e de dizer o mundo*. Por isso, a referenciação ocorre não somente como um processo cognitivo desconectado de questões sociais. O processo referencial é a soma da cognição com as questões sócio-históricas, reveladas em atividades de categorização de esforço coletivo, e não individual (MARCUSCHI, 2007).

A referenciação é uma *atividade discursiva* e, por isso, contextualizada. *Os referentes passam a ser concebidos como objetos de discurso elaborado pelos interlocutores*. Por isso, *as categorias são definidas e estabilizadas nas práticas discursivas*. (LIMA E FELTES, 2013, p.32).

As referências da aluna G, no excerto 02, foram importantes e contribuíram para que a turma construísse conhecimento a partir das ideias propagadas pelo texto e pela contestação dessas ideias por meio da reflexão coletiva acerca da propaganda enganosa, que levou a turma à conclusão de que nem tudo que se anuncia é verdade. As pistas da professora também contribuíram bastante para a turma perceber que o significado do texto publicitário em análise não se encontrava somente no texto escrito, mas nas imagens, cores e ênfases, e que esses elementos eram estratégias publicitárias para a venda do produto. Além disso, as outras alunas presentes também contribuíram para a reflexão a respeito do texto publicitário apontando seus entendimentos, questionando e transformando a forma de compreender por meio da interação com o outro.

Sobre isso, Tomasello (2003, p.07) classifica três tipos de aprendizagem, a saber, *a aprendizagem por imitação, por instrução e por colaboração*, que só são possíveis devido à cognição social que, conforme ele

é a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele. Essa compreensão permite aos indivíduos imaginarem-se na “pele mental” [sic] de outra pessoa, de modo que não só aprendem *do* outro, mas *através* do outro. (TOMASELLO, 2003, p.07)

Consoante Mey (2012) é preciso estar contextualizado, ter *território de informação*⁴ para a construção do sentido texto. Por isso, passa-se por um processo de **referência**, captando-se as expressões referenciais para poder construir a **inferência**.

³ Conferência **O Estado da Arte da Pragmática** proferida por Jacob L. Mey, nos dias 03, 04 e 05 de dezembro de 2012, na Universidade de Brasília.

⁴ Termo usado por Jacob L. Mey em conferência realizada nos dias 03 a 05 de dezembro de 2012 na Universidade de Brasília. Refere-se *àquilo que se tem em mente por causa de questões culturais*.

Mey (1993, p.54) afirma que as expressões referenciais, quando extrapolam o texto, são compreendidas dentro de um contexto e entendidas por meio de expressões **indexicais**, as quais adicionam contexto na construção de sentido.

Marcuschi (2008, p. 248) apresenta e defende o paradigma de que *compreender é inferir*. As inferências, para ele, lidam com os aspectos de compreensão de texto, que não podem ser relacionados tão somente aos aspectos linguísticos. Aspectos antropológicos, psicológicos e factuais fazem parte do processo tão complexo que envolve a compreensão do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

4 Gêneros Textuais e Práticas de Letramento no Ensino Técnico

Percebe-se que as propostas de aulas dialogadas, nas quais predomina-se a construção coletiva de conhecimento por meio da proposta de leitura mediada substitui a reflexão solitária do aluno sobre o texto e contribui para a construção do letramento. Propõe-se aqui a perspectiva social de letramento, defendida por Street (2006). Para isso, é latente compreender a importância do trabalho com gêneros textuais relacionados não somente com a prática profissional dos alunos, mas é preciso selecionar textos que façam os estudantes refletirem sobre assuntos atuais. A prática da leitura de diversos gêneros textuais mediada pelo professor leva os estudantes a compreenderem o texto não somente pelos elementos gramaticais que estão presentes nele, mas, principalmente, pelos elementos sociais, ideológicos e culturais que se encontram em textos e que devem ser relacionados à vida dos alunos. Isso é construir o letramento com vistas à emancipação dos estudantes fazendo com que o texto se concretize nas práticas diárias deles.

Marcuschi (2008, p.155) delinea gêneros textuais da seguinte maneira:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Sendo assim, os gêneros textuais estão relacionados às práticas sociais diárias específicas de um grupo social e são definidos, classificados e modificados historicamente.

Bakhtin (1997, p. 302) afirma que a comunicação verbal seria impossível se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos. Por essa razão, esse autor afirma que *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*. (1997, p. 279)

Ainda a respeito dos gêneros textuais, Bazerman (2005, p. 32) os caracteriza como

fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, P.32)

A promoção do letramento pleno dos alunos está relacionada à leitura, à compreensão e à

produção de gêneros textuais relacionados ou não às práticas sociais dos estudantes. Isso faz da aula de Leitura e Produção de Textos um evento de letramento social, escolar, científico, tecnológico, dentre outros letramentos múltiplos apresentados e discutidos por Rojo (2009 e 2012).

O letramento, para Street (2006, p.466), é ideológico e delineado pelas relações sociais de poder e status. Esse autor discute os diversos letramentos e afirma que alguns deles não são reconhecidos socialmente. Por isso, saber fazer massa de cimento, colocar pisos, pintar uma casa constituem saberes sociais, que não são reconhecidos socialmente em nossa cultura, na qual o letramento valorizado se relaciona à escolarização.

Conclusão

Os dados apresentados neste trabalho fornecem reflexão prévia sobre a construção de referências e inferências nas práticas de leitura e de compreensão dos gêneros textuais discutidos durante a aula gravada. Os excertos analisados serviram para demonstrar como as inferências são construídas no processo interacional por meio do processamento das pistas de contextualização e como a construção coletiva do conhecimento faz a compreensão do texto ser muito mais abrangente.

Durante a aula que foi analisada neste artigo, percebeu-se que a discussão do gênero textual *anúncio publicitário* ofereceu reflexão sobre as estruturas linguísticas e extralinguísticas nas quais os textos apresentados se apoiam. Os alunos também puderam escrever parágrafos, em duplas, por meio dos quais percebeu-se a construção das inferências a respeito da temática do texto proposto pela professora-pesquisadora. Além disso, a reflexão coletiva os fez ampliar a compreensão dos textos. Isso contribuiu para o agenciamento dos estudantes, tornando-os mais conscientes e críticos por meio da compreensão e reflexão crítica dos discursos disseminados pelos textos. Práticas como esta promovem Letramento Social. (Street, 2006)

Como resultados parciais, pode-se afirmar que as referências culturais, sociais e ideológicas auxiliam na construção de inferências. As alunas “D” e “DN” possuíam poucas referências e isso levou à realização de inferências que não contemplavam o entendimento completo do texto expresso pela figura 01. Afirma-se também que o exemplo oferecido pela aluna “G” (excerto 02) demonstra que a narração das experiências de vida constitui elemento importante para compreensão do texto por se tratar de referências relacionadas aos *backgrounds* da estudante e que muito auxiliaram na construção das inferências.

Referências Bibliográficas

- 1] BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 2ed
- 2] BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- 3] BATESON, G. A. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B; GARCEZ, P (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. Tradução Lúcia Quental.
- 4] BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- 5] BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, 07: 119-136. 2003.
- 6] _____. Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

- 7] BRASIL, Presidência da República. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- 8] Bruner, J. **Child's Talk: learning to use language**. New York: Norton, 1983.
- 9] EERDMANS, S. L.; PREVIGNANO, C. L.; THIBAUT, P. J. **Language and Interaction: discussions with John Gumperz**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- 10] ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- 11] GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press. 1982.
- 12] HANKS, W. F. O que é contexto. In: Bentes, A. C.; Rezende, R.C.; Machado, M. R. (Orgs.) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203
- 13] LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. de M. A Construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. Magalhães & LIMA, S. M. C. (Orgs.) **Referenciação: teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- 14] MARCUSCHI, L. A. Atos de Referenciação na Interação Face a Face. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 41. p. 37-54, Jul./Dez. 2001.
- 15] _____. **Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido**. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- 16] _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- 17] MEY, Jacob. **Pragmatics: an Introduction**. 2nd Ed. Oxford: Blackell, 1993.
- 18] MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 2002. 2ed
- 19] ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- 20] _____ & MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- 21] STREET, Brian. Perspectivas Inteculturais sobre o Letramento. In: *Filologia, linguistic. Port.*, nº 08, 2006, p. 465-488. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Street.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2013.
- 22] TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ⁱ Professora de Língua Portuguesa da Educação, Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília – IFB. Cursa doutorado em Linguística na Universidade de Brasília.
linne.one@gmail.com e alinne.ferreira@ifb.edu.br