

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Grisiê de Mattos Gründling

**INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE  
LEITURA PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Cruz do Sul

2013

Grisiê de Mattos Gründling

**INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE  
LEITURA PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2013

Grisiê de Mattos Grundling

**INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE  
LEITURA PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Processos Cognitivos e Textualização, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

*Dra. Onici Claro Flôres*

Professora Orientadora - UNISC

*Dra. Sara Regina Scotta Cabral*

Professora Examinadora – UFSM

*Dra. Rosângela Gabriel*

Professora Examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2013

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

à minha família: Tom, Eduardo e Guilherme, por tudo.

a todos os meus professores e professoras, pelo exemplo.

aos meus alunos, pela motivação.

à família Garlet, pelo apoio e confiança.

à minha querida Nádia Garlet, pelo lugar que ocupará sempre em minha vida.

à amiga Sílvia Niederauer, pela inspiração.

à minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Onici Claro Flôres, pela leitura atenta, pelas sugestões pertinentes e pela disponibilidade.

à prof.<sup>a</sup> Eunice Piazza Gai e ao prof. Norberto Perkoski, pela generosidade de suas aulas e pelo carinho dos bastidores.

à colega Ana Luiza Martins, pela acolhida em Santa Cruz do Sul.

à Luiza Vitalis, pela disponibilidade em ajudar sempre.

Das utopias

“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que triste os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!”

(Quintana, M. *Espelho Mágico*)

## RESUMO

Entende-se que ensinar Língua Portuguesa na escola deva propiciar a expansão das possibilidades de uso da linguagem, portanto desenvolver as habilidades linguísticas básicas do aluno: falar, escutar, ler e escrever, para que autonomamente esse aluno possa responder adequadamente às exigências da sociedade atual. Nesse contexto, o presente estudo propôs-se a discutir as práticas de leitura no espaço escolar, tendo por objetivo geral investigar que tipos de enunciados de interpretação/compreensão leitora constavam, em atividades de leitura, nas seções destinadas a essa prática, em três coleções de livros didáticos de Português, anos finais do ensino fundamental, a saber: Coleção A: *Linguagens e texto*, de Hermínio Sargentim; Coleção B: *Português: leitura - produção – gramática*, de Leila Lauer Sarmiento; Coleção C: *Português: ideias & linguagens*, de Dileta Delmanto e Maria Conceição Castro. Especificamente, objetivou-se analisar as atividades de interpretação/compreensão leitora propostas nesses manuais verificando-se o nível (ou o grau) de inferenciação exigido nas questões. Para a análise foram considerados três eixos ou parâmetros, tais como propostos por Chacon (2010). No eixo da ação didática foram avaliadas as questões objetivas, em sentido estrito; no eixo do conteúdo foram avaliadas as questões explícitas ou quase explícitas no texto; no eixo do enunciado foram avaliadas as questões que exigiam a produção de inferências seja quanto ao vocabulário, à sintaxe ou ao texto, como unidade de sentido. Além disso, fez-se um cotejo entre a fundamentação teórica declarada no manual ou livro do professor e as atividades de interpretação/compreensão propostas no livro do aluno, discutindo-se e avaliando-se a coerência entre ambas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Interpretação/compreensão. Livro didático.

## ABSTRACT

Teaching Portuguese in school should encourage expansion of possibilities in the language use and therefore, develop the student's basic language skills such as speaking, listening, reading and writing, so that the student is able to respond accordingly to the demands of society in an autonomous way. In this context, the present study is proposed to discuss reading practices in school, aiming to investigate the types of statements of interpretation / reading comprehension contained in reading activities on specific sections for this practice, in three collections of Portuguese textbooks of the latest years of middle school. Collection A: *Linguagens e texto* (languages and text) by Hermínio Sargentim; Collection B: *Português: leitura - produção - gramática* (Portuguese: reading - production - Grammar) by Leila Lauer Sarmiento; Collection C: *Português: ideias & linguagens* (Portuguese: ideas & languages) by Dileta Delmanto and Maria Conceição Castro. This research aimed specifically to analyze the activities of interpretation / reading comprehension proposed in the selected manuals as well as checking the level (or degree) of inference required in the questions. Three axes were considered for the analysis, based on Chacon (2010). Concerning didactic action, objective questions were evaluated in strict sense; explicit questions or almost explicit questions were evaluated in the text related to content; in relation to statement the questions which inference is required were evaluated according to vocabulary, syntax or the text as a unit of meaning. Furthermore, this study also presents a comparison of the literature review declared in manual or teacher's book and the interpretation / comprehension activities proposed in the student's book, by discussing and evaluating the consistency among them.

**KEYWORDS:** Reading. Interpretation/comprehension. Textbook.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990	39
Quadro 2 - Perguntas de compreensão em livros didáticos do Ensino Básico	40
Quadro 3 - escala por eixo de análise	56
Quadro 4 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 6º ano	65
Quadro 5 - Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano	65
Quadro 6 - Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 6º ano	66
Quadro 7 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 7º ano	66
Quadro 8 - Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano	67
Quadro 9 - Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 7º ano	67
Quadro 10 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 8º ano	67
Quadro 11 - Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano	68
Quadro 12 - Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 8º ano	68
Quadro 13 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 9º ano	69
Quadro 14 - Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 9º ano	69
Quadro 15 - Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 9º ano	70
Quadro 16 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 6º ano	78
Quadro 17 - Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano	79
Quadro 18 - Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 6º ano	79
Quadro 19 - Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 7º ano	80
Quadro 20 - Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano	80
Quadro 21 - Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 7º ano	81
Quadro 22 - Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 8º ano	81
Quadro 23 - Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano	82
Quadro 24 - Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 8º ano	82
Quadro 25 - Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 9º ano	82
Quadro 26 - Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 9º ano	83
Quadro 27 - Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 9º ano	83
Quadro 28 - Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 6º ano	91
Quadro 29 - Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano	92
Quadro 30 - Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 6º ano	92



Quadro 31 - Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 7º ano	92
Quadro 32 - Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano	93
Quadro 33 - Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 7º ano	93
Quadro 34 - Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 8º ano	94
Quadro 35 - Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano	94
Quadro 36 - Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 8º ano	95
Quadro 37 - Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 9º ano	95
Quadro 38 - Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 9º ano	96
Quadro 39 - Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 9º ano	96

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 LEITURA E COGNIÇÃO: ENTRECruzAMENTO TEÓRICO.....	13
3 LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
3.1 As concepções de leitura.....	16
3.2 Modelos de leitura e suas implicações na prática leitora.....	19
3.3 Objetivos de leitura.....	21
3.4 Conhecimento Prévio.....	22
3.5 Conhecimento prévio e memória.....	24
3.6 Estratégias de leitura.....	26
3.6.1 Inferência.....	28
3.7 Interpretação/compreensão.....	30
4 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA HISTÓRIA QUE SE CONFUNDE.....	34
4.1 A abordagem de interpretação/compreensão no livro didático: um problema.....	37
4.2 Noções basilares para um bom trabalho no estudo da compreensão: língua, texto (discurso), inferência e gênero textual.....	41
4.2.1 A noção de língua.....	41
4.2.2 A noção de texto.....	44
4.2.2.1 A noção de texto pelo viés da Linguística textual.....	46
4.2.3 A noção de gênero textual (gênero do discurso).....	51
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
6 ANÁLISES DAS COLEÇÕES.....	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERENCIAS.....	105
ANEXOS.....	109

## 1 INTRODUÇÃO

O tema principal desta pesquisa é a interpretação/compreensão leitora, enquanto processamento da atividade linguístico-cognitiva, tal como se faz presente no espaço escolar através dos livros didáticos, e as questões que se impõem referem-se às seguintes dúvidas: que tipo de processos e de habilidades está sendo exigido do aluno nas atividades de leitura veiculadas em manuais didáticos? Estarão tais atividades ativando apenas processos cognitivos superficiais? A dificuldade no processamento interpretação/compreensão leitora dos alunos decorreria, então, da falta de ativação de processos e habilidades leitoras essenciais à leitura, não propostas pelo livro didático? Essa falta ou ausência é explicada e está coerente com a fundamentação teórica apresentada pelos autores no manual do professor?

Nesse contexto, entende-se que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deva ser expandir as possibilidades de uso da linguagem, ou seja, desenvolver a competência comunicativa do aluno, o que envolve quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Ensinar a ler bem, preparar leitores autônomos, independentes, capazes de responder às exigências da sociedade moderna é papel da escola e um de seus maiores desafios. Frente a essa realidade, é preocupação da sociedade em geral e, especialmente, da comunidade de pesquisadores da área da linguística repensar algumas ideias tidas como não problemáticas: o que é leitura, o que é ler hoje, ler na atualidade é diferente do que foi ler em outras épocas, que etapas envolvem o processo, o que e como orientar o aluno ao longo do aprendizado. Assim, a este estudo interessou, em particular, investigar e discutir como está sendo ensinada a leitura, a partir da análise das propostas de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula, nos livros didáticos utilizados pelos professores.

Com esses interesses e outros relacionados, proliferaram diversas pesquisas no campo da linguagem. Da leitura desses trabalhos obteve-se a confirmação de que grande parte dos estudiosos da área reconhece que para ler fluentemente não basta decodificar, mas também interpretar/compreender o que é lido. Conforme elucida Marcuschi (2008, p.86), “Ler e compreender são equivalentes”, se o objetivo é discutir interpretação/compreensão leitora.

Sabe-se também que ler não é uma capacidade inata, mas um aprendizado que se baseia no modo de funcionamento dos vários sistemas de escrita existentes, o que exige do leitor operações mentais requintadas e a ativação de mecanismos sofisticados. Tal constatação legitima ainda mais a responsabilidade de encarar o ensino da leitura como um compromisso da escola e dos professores, independente da área ou das disciplinas em que atuam. O que pode diferenciar ou particularizar essa atuação nas disciplinas são os procedimentos, os

mecanismos, as estratégias e/ou práticas para exercer essa atividade; na de língua portuguesa, a leitura é princípio e fim.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho investiga a leitura pelo viés das propostas de exercícios de interpretação/compreensão, nos anos finais do ensino fundamental. A análise embasou-se nas atividades apresentadas pelo livro didático de língua portuguesa, tendo-se em conta que é esse manual que, a mais das vezes, as orienta, quando o mais adequado seria que o professor determinasse - ele mesmo - a teoria a embasar suas aulas e a metodologia a ser seguida. Mas, por razões históricas, seja na versão impressa, ou mais recentemente em formato *e-book*, é o livro didático que tem sido a principal ferramenta teórico-metodológica do professor há várias décadas. Ou seja, ainda hoje, essa ferramenta de ensino integra a cultura escolar, desempenhando funções como: delimitar as propostas pedagógicas, constituir-se em material de apoio para orientar as atividades de ensino-aprendizagem e em suporte disponível de textos de leitura tanto para o professor, como para o aluno.

Procura-se, com este trabalho, contribuir para uma reflexão mais aprofundada acerca da prática do exercício competente da função pedagógica do professor de Língua Portuguesa, na sala de aula, cuja aplicação possa resultar no aprimoramento, melhoramento, aperfeiçoamento desse profissional. Acredita-se, sobretudo, que o resultado final deste estudo pode, de fato, propiciar uma reavaliação da atuação do professor de Língua Portuguesa, em sua prática de ensino.

O referencial teórico que guia esta pesquisa funda-se em textos de pesquisadores que entendem a leitura como processo sociocognitivo e interativo, o qual é apresentado logo depois da explanação da trajetória das pesquisas que iniciam o tratamento integrado da linguística e da cognição, bem como da leitura e da cognição.

O próximo movimento é sistematizar as concepções de leitura: como representação do pensamento; como atividade que exige do leitor o foco no texto; como atividade interativa altamente complexa. Na sequência, abordam-se os modelos de leitura - *bottom-up*, *top-down* e interacional - e suas implicações nas práticas leitoras. São revisados também os objetivos de leitura, o conhecimento prévio e a função das memórias, as estratégias de leitura, o processamento da interpretação/compreensão e o problema de sua abordagem no livro didático. Na sequência, discutem-se as noções basilares para um bom trabalho com interpretação/compreensão leitora - língua, texto (discurso), inferência e gênero textual.

Finalmente, apresenta-se a análise de três coleções de manuais didáticos, em que se investigam atividades de interpretação/compreensão presentes em algumas de suas seções. Verifica-se o nível de inferenciação das atividades de interpretação/compreensão leitora

proposta sem livros do 6º ao 9º ano, nas seções destinadas às práticas de leitura. Sobretudo, analisa-se em detalhe o nível (ou o grau) de inferenciação exigido nos enunciados das questões constantes do material, cotejando-se a fundamentação teórica declarada no manual ou livro do professor e as atividades de interpretação/compreensão propostas no livro do aluno, discutindo-se e avaliando-se a coerência entre elas.

## 2 LEITURA E COGNIÇÃO: ENTRECruzAMENTO TEÓRICO

O cenário da linguística, conforme ilustra Marcuschi (2008), ganha outra perspectiva a partir da década de 60, passando ao domínio do gerativismo de Noam Chomsky, de onde se origina a agenda cognitivista atual. Com a gramática gerativa, o comportamento linguístico deixa de ser o foco da investigação e, a partir daí, os estados da mente, parte do comportamento linguístico, são os objetos investigados. A linguagem passa a ser vista como uma faculdade mental inata.

Essa visão mentalista dos fenômenos da linguagem contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das ciências cognitivas contemporâneas, mesmo que, na atualidade, estas tenham rumado em outra direção, bastante diversa da proposta chomskiana, como aponta Marcuschi (2008, p.41): “é difícil imaginar algo claro ao dizer que Chomsky é cognitivista, pois o termo *cognição* neste momento não designa algo consensual. O melhor seria dizer que Chomsky postula um racionalismo mentalista, se é que isso caracteriza alguma coisa de modo específico”.

Surgem, na linguística do século XX, a partir dos anos 1960, linhas de estudo que procuram observar a língua em situação de uso e que, por conseguinte, fogem à linguística hegemônica, citando-se dentre elas: a pragmática; a linguística de texto; a análise do discurso; a sociolinguística; a psicolinguística; a etnografia da comunicação; a etno-metodologia.

O olhar sumarizador de Marcuschi (2008, p.40) mostra os nítidos desdobramentos teóricos do século XX, como a guinada pragmática; a perspectiva do variacionismo; a afirmação do compromisso cognitivista que hoje, graças às influências da investigação computacional, da psicologia cognitiva, do conexionismo, entre outros campos, foi levado a vários caminhos. Afirma o autor (2008, p.40), “o desafio cognitivo é uma das perplexidades da linguística contemporânea, tendo em vista que se trata de uma determinação tanto interna como externa da língua e aqui não se pode mais ser dicotômico, nem formal ou funcional simplesmente”.

Historicamente, comenta Teixeira (2003), as pesquisas que transitam entre os dois grandes temas, leitura e cognição, tornam-se mais sólidas nos anos 70 e 80 do século XX, através de estudos clássicos sobre os níveis de representação, realizados por Van Dick e Kintsch. Nas palavras de Teixeira (2003, p.4), “esses micro-mundos que são construídos durante o processo de leitura” passam a ser analisados. Dito de outra forma, ganham importância as pesquisas que tentam entender como o sujeito lê, o que acontece quando o

leitor está diante do texto, quanto tempo ele leva para compreender, qual a participação do movimento dos olhos no processo da leitura.

No início da década de 80, retoma Teixeira, dois cientistas, pesquisadores da inteligência artificial, McClelland e Rumelhart, impulsionaram seus estudos na tentativa de construir imitações do cérebro humano, usando, para tanto, neurônios artificiais e recursos da ciência da computação, ou seja, tentaram construir redes neurais artificiais. Sobre eles, o autor diz:

[...] o trabalho dessas duas pessoas é chamado conexionismo e deu impulso fundamental para se começar a pensar a respeito do que acontece nos processos de leitura e como é que identificamos letras. Criaram-se as primeiras redes neurais que são capazes de ler letras, ler, mas não interpretá-las, ler, mas não registrá-las. Uma câmera de televisão registra, mas, não vê, ver é interpretar, registrar é outra coisa. (TEIXEIRA, 2003, p.4)

Roger Schank e John Searle são dois nomes, também mencionados por Teixeira, que têm importância nesse histórico. Schank trabalhou num programa que tentava criar máquinas que lessem e compreendessem textos que foi, entretanto, criticado por John Searle. Este julgou as máquinas e tais programas como incapazes de resolver o problema da compreensão na leitura, alegando não haver nenhum tipo de intermediário entre a máquina e o mundo, razão pela qual não se estabelecia a referência, a intencionalidade.

A discussão não se encerra. Na década de 1990, a perspectiva conexionista propõe, a partir da crítica de Searle, repensar o problema da compreensão, sob o viés da inserção do sujeito no mundo. Segundo Teixeira (2003, p.12), mesmo sendo uma caixa fechada que não está diretamente em contato com o mundo, o cérebro processa as informações que chegam até ele, graças à possibilidade de contar com os órgãos sensoriais que estão, de alguma forma, ligados ao mundo de onde partem tais informações.

Nesse ínterim, portas se abriram para as pesquisas acerca do funcionamento da mente humana. Em especial, pesquisas desenvolvidas a partir do entrecruzamento entre estudos da leitura e da cognição.

### 3 LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pergunta “o que é ler” pode ser respondida de diferentes modos. Entretanto, depois da proliferação das pesquisas no campo da linguagem, grande parte dos pesquisadores tem-na reconhecido e considerado como um processo no qual, segundo Martins (1994, p.32), “o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los”. Dessa forma, trata-se de um processo mental que se pode sintetizar, grosso modo, em decodificar e compreender.

A leitura, para Koch e Elias (2006), também é um processo, aliás, acrescentam as autoras, processo altamente complexo de produção de sentidos os quais se constroem na interação entre o leitor e o texto. É uma atividade na qual está em jogo o conhecimento linguístico do leitor, suas experiências e seus conhecimentos, seja sobre o assunto, o autor, ou sobre a linguagem e cuja proficiência implica a mobilização de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Portanto, nesse ponto de vista, ler exige um trabalho de compreensão e de interpretação ativo do leitor.

Essa concepção de leitura, por conseguinte, coloca em posição focal o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos, logo, está em consonância com o que postulam os PCNs (1998, p.69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Antunes (2009) parece concordar com a concepção interacionista de leitura. Segundo a autora, uma leitura que permite o encontro entre dois ou mais interlocutores, que envolve a interação entre diversos tipos de conhecimento, que visa a objetivos e propósitos interativos e comunicativos claros e diversificados e que parte de hipóteses, de predições, vai, portanto, além da superfície do texto.

Por outro lado, outra questão se impõe quando o debate é a leitura: mesmo sendo essencial para a aprendizagem global, ela não é um processo considerado inato, mas uma competência que depende de instrução e de treino para que o sujeito a aprenda e nela se torne proficiente. Também não acontece da mesma forma para todos, porém em consonância com



as possibilidades individuais dos aprendizes, mesmo que se trate de sua língua materna. Sendo assim, se alguns sujeitos alcançam a proficiência durante a trajetória escolar, outros tantos, ao contrário, além de não alcançarem-na, carregam essas dificuldades de leitura ao longo da vida.

Nessa medida, se é competência a ser ensinada, a quem cabe ensiná-la senão à escola? Ao professor cabe, sem dúvida, oportunizar ao aluno atividades que lhe estimulem a busca pelo sentido e significado naquilo que lê. No dizer de Koch e Elias (2006, p.18):

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações, contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.

Nessa perspectiva, entende-se que deva ser preocupação das aulas de língua portuguesa criar, em sala de aula, situações de leitura nas quais o aluno aprenda como ser um leitor ativo frente ao texto, manejando-o com propriedade, ou, como quer Solé (1998), um leitor que domine a habilidade de decodificação e que se envolva em um processo contínuo de previsão e inferência, apoiado tanto na informação oferecida pelo texto quanto na sua própria bagagem de conhecimentos, permitindo-se evidenciar ou rejeitar tais previsões e inferências.

### **3.1 As concepções de leitura**

Segundo Koch e Elias (2006, p.10-11), a leitura pode ser entendida, quando centrada no autor, como captação de suas ideias, sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor. Quando focada no texto, como reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Nessas duas concepções, explicam as autoras: “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução”. Entretanto, quando o foco é a interação entre o autor-texto-leitor, posição assumida por elas, “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção dos sentidos que se realiza [...] com base nos elementos linguísticos, [...] mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

Martins (1994) sintetiza as concepções de leitura existentes em duas caracterizações: como decodificação mecânica de signos linguísticos (perspectiva behaviorista-skinneriana) e como processo de compreensão no qual estão envolvidos componentes sensoriais,

emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, assim como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). Também assinala que o debate entre essas duas caracterizações, a decodificação e a compreensão, parece estar se esvaziando, já que as pesquisas têm mostrado a necessidade de pensar dialeticamente sobre a importância de ambas para a leitura, haja vista a inutilidade de decodificar sem compreender e a impossibilidade de compreender sem decodificar.

Em consonância com o exposto, Colomer e Camps (2002) e Solé (1998) concordam que a leitura é um processo que visa a objetivos. Para essas autoras (2002, p.33), “[ler] é o processo que se segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que escutar é o que fazemos para obter informação da língua oral.” Solé (1998, p.22) ressalta que no processo de ler “tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Leffa (1996, p.17), numa perspectiva específica sobre a leitura, aponta tanto para um modelo interativo de leitura, como para a questão da leitura como realização de objetivos. Ler “é interagir com o texto”, já que vê o processo de leitura como a interação entre três elementos: o papel do leitor, o do texto e a interação entre eles. Ou seja, a leitura não está garantida somente pelo confronto leitor-texto, mas, para que a compreensão ocorra, é necessário, segundo o autor, que esses elementos interajam. E, para além das competências fundamentais, o leitor precisa possuir a intenção de ler. Em suas palavras (1996, p.17), a intenção “pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto”.

Desse modo, destaca, no processo de leitura, os subprocessos, a necessidade de clareza de objetivos, bem como a essencialidade de um leitor que coloque em atividade diversas estratégias que irão mobilizar os vários tipos de conhecimento necessários ao êxito da leitura.

Em outras palavras, Coscarelli (2002a) retoma o que postula Leffa (1996), afirmando que a leitura é um processo que se subdivide em uma série de subprocessos. Explica que, didaticamente, pode-se dividir o processo de ler em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística ou decodificação, que se subdivide em processamento lexical e sintático, e outra que se relaciona com o significado e que se subdivide em três partes: a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa.

Silva, Gaffuri e Menegassi (2007, p.5) também parecem orientar sua concepção a respeito da leitura no sentido de considerá-la como uma série de fenômenos que apresentam certa unidade, arrolando as etapas que compõem a leitura: decodificação, compreensão,

interpretação e retenção. Segundo os autores, essas etapas são interdependentes, já que sem decodificar, não é possível “mergulhar no texto e retirar a sua temática, suas ideias principais”; sem compreender, o leitor não interpreta, ou seja, não utiliza a capacidade crítica, portanto, não julga o que lê.

Em Dell’Isola (2001, p.38-39), a leitura é tomada como um processo em que estão envolvidas a apreensão, a compreensão, a inferenciação e a transformação de significados a partir de um registro escrito, e o leitor como um “consumidor ativo de mensagens significativas e relevantes”, que, ao compreender o texto, coloca o pensamento em movimento, raciocina, infere, inventa, apoiando-se em conteúdos vivenciados socioculturalmente.

Pereira (2009, p.44) também concebe a leitura como processo, “um processo cognitivo que o leitor realiza, tendo como referência seus conhecimentos prévios sobre o material escrito, e as pistas linguísticas deixadas pelo autor”. Portanto, um processo que acontece na mente do leitor e que depende da ação recíproca, por isso interativa, entre as informações que advêm do texto, marcas autorais, e do conhecimento prévio do leitor.

A posição de Kato (1990, p.72) alinha-se às anteriores, entretanto a autora destaca a importância de o leitor percorrer o caminho traçado pelo escritor, já que nesse caminho, através das marcas deixadas ao longo do texto, é que se evidencia sua presença. Focalizando esse aspecto, a autora valoriza os indícios que são autorizados pelo texto na busca pela significação, ou seja, o leitor deve buscar no texto as estratégias usadas pelo autor. No dizer da autora, isso implica movimentar “um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar a seu objetivo”.

Gabriel (2006, p.73-74) resume as acepções que são bastante aceitas na comunidade científica que pesquisa a leitura como processo cognitivo. Em seus termos:

num sentido restrito (e dentro de um sistema alfabético), ler é estabelecer uma relação entre grafema (sinal gráfico, ou seja, as letras do alfabeto) e fonema (os sons distintivos em um sistema linguístico), a partir da qual será possível a produção de significado. Num sentido ampliado, ler é estabelecer uma relação entre símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado [...]. É esse sentido ampliado que autoriza expressões como ‘leitura de mundo’ ou ‘a minha leitura deste fato’.

Desse diálogo a respeito da leitura, verifica-se o igual reconhecimento da importância dos dois processos tanto o de decodificação (num sentido restrito), como o de compreensão (num sentido ampliado). Afinal, o domínio do primeiro é etapa indispensável que permite a produção de significados que possibilitará ao leitor lograr o segundo e, com isso, compreender o texto e ir além dele. Podendo-se, portanto, depreender que a leitura é uma atividade

cognitiva ampla em que são colocadas em jogo elaborações semânticas, pragmáticas lógicas, inferenciais, bem como vivências socioculturais.

### 3.2 Modelos de leitura e suas implicações na prática leitora

Há, teoricamente, de acordo com a abordagem cognitiva, três modelos de leitura. Resumidamente, no modelo ascendente ou *bottom-up*, o processo da leitura se dá a partir de uma sequência linear – das letras para os sons, para as palavras, para as sentenças e daí para o significado; no modelo descendente ou *top down*, o processo da leitura se dá progressivamente, pelas previsões sobre grandes ou pequenas unidades do texto que podem ser antecipadas, em concomitância, com o conhecimento prévio do leitor. No modelo interativo, os dois processos, *bottom-up e top down*, ocorrem alternada ou simultaneamente.

No mesmo texto ou em texto diferente, em determinadas situações que se apresentam ao longo da leitura, o leitor precisa lançar mão ora do procedimento ascendente, ora do descendente. Às vezes, precisa da análise e síntese do significado das partes e do uso de movimento linear para chegar à informação. Em outras, o significado é construído através da dedução, logo, o movimento que o leitor faz para chegar à informação é não linear, é global. Conforme Kato (1990, p.50), esses processos são

uma função direta do grau de novidade ou certeza da forma ou do significado. Assim, para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento é basicamente ascendente (*bottom-up*), ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top-down*).

Dentro dessa perspectiva, optar, ora por um ora por outro processamento poderá determinar o tipo de leitor. Aquele que se utiliza mais do processamento descendente ou *top-down*, explica Kato (1990, p.40-41),

é o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados, faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

Já o leitor que se serve mais do processamento ascendente ou *bottom-up* é aquele

que constrói o significado com base no texto, fazendo pouca leitura nas estrelinhas, que aprende detalhes [...] ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Finalmente o terceiro tipo é, para essa autora, o leitor que se utiliza dos dois processamentos, o leitor maduro, proficiente “que usa de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva”.

Pereira (2009, p.45) dialoga com essa linha de raciocínio, acrescentando que o processamento cognitivo da leitura é influenciado por variáveis como o objetivo da tarefa, o gênero e o tipo textual, o conhecimento prévio do leitor e seu estilo cognitivo. A partir dessas variáveis, resume, o leitor dará preferência a um ou ao outro processamento. Dessa forma, prefere o processamento *bottom-up*, por exemplo,

quando possui poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo, tem pouco domínio da linguagem, é norteado por objetivos como a realização de análises detalhadas, a elaboração de resumos, a apresentação de explicitações minuciosas, a realização de provas avaliativas e relatos orais precisos[...] Considerando o gênero textual, o leitor dá preferência ao primeiro [procedimento *bottom-up*] por ocasião da leitura dos que se caracterizam pela apresentação de informações em grande quantidade e muito intrincadas (textos científicos e técnicos, narrativas com mistérios e charadas, argumentações complexas) [...]

E o processamento *top-down*, preferencialmente, quando

domina o conteúdo e a linguagem e tem como objetivos a busca de algumas informações apenas, uma simples aproximação, uma tomada genérica de conhecimento, a satisfação de alguma curiosidade. [...] Considerando o gênero textual, o leitor dá preferência [ao procedimento *top-down*] por ocasião da leitura dos que têm pouca extensão, muitas repetições e retomadas, informações em pequena quantidade e de pouca complexidade, imagens elucidativas, títulos e subtítulos bem marcados (propagandas, avisos e indicações gerais, narrativas curtas, panfletos, anúncios).

A leitura na perspectiva do modelo interacional é vista por Moita Lopes (1996, p.138-139), como “um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento – um processo cognitivo.” Dito de outra forma, o modelo interativo combina os dois modelos, *bottom-up* e *top down*. Nesse modelo, o leitor inicia a leitura com o movimento da retina e termina, quando bem sucedido, com a interpretação/compreensão do texto. O autor explicita que o modelo interativo está apoiado em teorias de esquema, nas quais esquemas são como estruturas armazenadas na memória de longo prazo, empregadas no processamento da compreensão. Nessa medida, as informações são colhidas de maneira ascendente, porque se

originam d superfícies textuais, e identificadas em direção descendente, porque anexadas aos esquemas do leitor, ou, ao seu conhecimento prévio.

Kleiman (2008, p.6) parece concordar com essa postura, ao considerar que a essência da atividade leitora caracteriza-se pela interação a distância entre o leitor e o autor. Ela explica que

o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global do texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais conveniente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

De acordo com esses estudiosos, o leitor proficiente transita entre os dois modelos, o ascendente e o descendente, dependendo da exigência da situação comunicativa-mesmo sem ter plena consciência dessa escolha-, na tentativa de obter sucesso e compreender a informação.

### **3.3 Objetivos de leitura**

Os objetivos que fazem com que um leitor se posicione frente a um texto são muitos. Lê-se para buscar informações concretas, para fruir, para realizar tarefas, etc. A compreensão de um texto depende em grande parte do objetivo de leitura. Em outros termos, ainda que o conteúdo dos textos seja o mesmo, é provável que, dependendo da finalidade da leitura, o leitor construa sentidos diferentes.

Koch e Elias (2006, p.19) destacam o modo e o tempo de leitura como questões importantes relacionadas aos objetivos de leitura, “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”.

Kleiman (2008, p.30-31) também dá proeminência ao objetivo de leitura, explicando que a compreensão tem sido descrita como sendo um esforço do leitor na busca da coerência do texto. E, para além de seu engajamento e da ativação do seu conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos claros também representa um caminho para ler. Soma-se a isso a questão de que, frente a um objetivo para uma tarefa, a capacidade de processamento (memória de trabalho) e de ativação da memória (de longo termo) do leitor melhoram, significativamente.

Por sua vez, Solé (1998, p.41) assegura que estabelecer objetivos ou intenções de leitura é determinante para a compreensão. Para a autora, os objetivos, além de determinarem as estratégias que devem ser ativadas para a compreensão, “também estabelecem um umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão.”. Em outras palavras, traçar objetivos claros para a leitura tanto influencia na seleção e mobilização de estratégias, quanto no controle sobre a leitura, já que, enquanto se entende o que se lê não se percebe, mas tudo está sendo controlado. Percebe-se o controle sobre a leitura quando algum obstáculo se interpõe, dificultando o entendimento do texto. Nesse momento, para-se e tenta-se resolver a questão antes de prosseguir. A autora exemplifica (1998, p.41):

[...] não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. Evidentemente, não nos perturbará do mesmo modo perceber lacunas em nossa compreensão neste ou naquele caso, o que com toda probabilidade levar-nos-á a utilizar diversas estratégias para compensar tais lacunas: podemos ignorá-las, interromper por completo a leitura e pedir auxílio [...].

De acordo com o que destaca Solé (1998), ler com algum objetivo não deixa de ser uma estratégia metacognitiva. Isso significa dizer que o leitor, de posse de um objetivo claro, poderá adequar a leitura à tarefa proposta, bem como estará mais bem aparelhado para tentar resolver as situações que a leitura lhe apresentar. Segundo Kleiman (2008, p.36), a leitura é também, “em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa à medida que vai lendo o texto”; assim, exemplifica a autora, se o objetivo é conhecer a opinião do jornal a respeito de determinado assunto, o leitor, de posse desse objetivo, lerá com atenção o editorial desse jornal.

### **3.4 Conhecimento Prévio**

O texto, enquanto totalidade, caracteriza-se por se apresentar como um tecido entremado de informações sejam as ditas (explícitas) e/ou as não ditas (implícitas), mas que devem ser inferidas. Dito de outra forma, o texto é composto por lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, durante o processo de leitura, para que a compreensão se estabeleça. Eco (1986, p.39) legitima esse entendimento. Para ele, “o texto está, pois, entremado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos [...]” pelo leitor.

Em outros termos, o sentido não está pronto no texto, nem é domínio de quem o lê, mas vai se estabelecer à medida que também se estabelece a interação entre as partes. O papel do leitor é colaborar, preenchendo os interstícios textuais com seus conhecimentos, armazenados na memória. Esses conhecimentos, denominados conhecimentos prévios, abarcam basicamente o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo do leitor. Em suma, esses conhecimentos são vivências e experiências culturais acumuladas durante a vida, que, sendo ativadas pelo texto, possibilitam sua compreensão.

Koch e Elias (2005) organizam, em três, os sistemas de conhecimento que concorrem para o processamento do texto: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O linguístico envolve conhecimentos gramaticais e lexicais. Segundo a autora, por meio desses conhecimentos pode-se compreender: a organização, a coesão e a sequenciação, bem como a seleção lexical. O enciclopédico ou conhecimento de mundo abrange os conhecimentos mais gerais acerca do mundo, e o sociointeracional é o conhecimento a respeito das formas de interação por meio da linguagem.

A autora refere, em especial, o conhecimento sociointeracional que engloba o conhecimento ilocucional que se refere aos propósitos do falante/escritor em dada situação comunicativa; comunicacional que diz respeito às normas da comunicação humana, como os postulados e as máximas de Grice; o metacomunicativo que se refere às ações linguísticas que monitoram a interação entre os interlocutores; e o superestrutural que está relacionado ao conhecimento dos tipos e gêneros textuais.

Nessa mesma direção, para Kleiman (2008, p.13), o sentido construído por meio da leitura se faz através da ação de reciprocidade entre os níveis de conhecimento linguístico, textual e enciclopédico ou conhecimento de mundo e “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida”.

Essa visão parece ser corroborada por Flôres (2008, p.15) quando a autora diz: “lê-se a partir do que se é, e do lugar que se ocupa – o lugar social de cada um - crenças, desejos, visões de mundo”. O que complexifica, sobremaneira, a atribuição de significado ao texto, haja vista a leitura ser construída na interação entre sujeitos (leitor e autor), com percepções de mundo, às vezes, bastante diversas e distantes no tempo.

Na mesma linha de abordagem, para Leffa (1996, p.14), das vivências do leitor, dos seus conhecimentos prévios, dependerá a realidade provocada pela presença do texto, “o texto



não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo”.

Neves (2007), certamente, concorda com esses posicionamentos e acrescenta que os conhecimentos que são adquiridos ao longo da vida não estão armazenados em total confusão na memória, mas segundo as experiências de cada leitor, ou seja, de acordo com sua atuação intersubjetiva com o mundo. Considerando a leitura como um processo da língua em uso, Neves (2007, p.75) afirma o seguinte:

os participantes de um discurso negociam o universo de discurso de que falam, e, dentro dele, num determinado momento, escolhem referir-se a algum (alguns) indivíduo(s) cuja identidade estabelecem – ou não- segundo queiram – ou não-garantir a sua existência nesse universo.

Sobre essa questão, Dell’Isola (2001) comenta que a armazenagem de conhecimentos na memória, que o sentido de um texto ou a sua coerência dependem dos elementos que se encontram na superfície linguística e que funcionam como uma rede que se estabelece graças aos elementos coesivos, e também aos processos cognitivos produzidos entre os interlocutores os quais estão organizados globalmente em: *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

Resumidamente, os *frames* são situações estereotipadas, ou seja, fixas, inalteradas, que, sem ordenação ficam armazenadas sob um determinado rótulo e responsabilizam-se pelas recuperações automáticas de lacunas que são apresentadas pelo texto e que garantem sua coerência.

Os esquemas se referem aos conhecimentos ordenados, isto é, sistematizados em sequências organizadas e previsíveis, que seguem uma ordem temporal ou causal. Dell’Isola (2001) destaca que esse modelo cognitivo permite, por exemplo, a síntese de textos.

Os *scripts* estão relacionados aos conhecimentos dos conceitos culturais, portanto regulam o modo de agir em sociedade, ou seja, ditam como deve ser o comportamento em determinadas situações.

Os *plans* ou planos se reportam aos planos que o sujeito tem em mente, ou seja, do modo de agir mais adequado para chegar a determinado objetivo.

### **3.5 Conhecimento prévio e memória**

Izquierdo (2011, p.20) define memória como “a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações [...]”. E utiliza o termo

“memórias”, no plural, para referir-se a cada uma das experiências dos humanos e dos animais, já que há tantas memórias quantas experiências possíveis. Portanto, as memórias são diferentes; algumas demoram muito tempo para serem adquiridas, outras nem tanto; umas são mais visuais, outras gustativas, ou ainda musculares; algumas são prazerosas, outras tantas são terríveis; umas provêm de associações entre memórias preexistentes, ou seja, do conhecimento prévio, outras não requerem esse tipo de associação.

Entretanto, adverte o autor, o que é lembrado não é igual à realidade. Há nessa passagem uma conversão de códigos, ou seja, o cérebro converte os elementos da realidade em códigos e os evoca também em códigos. Segundo Izquierdo (2011, p.21), “nós costumamos traduzir imagens, conhecimentos e pessoas em palavras, e muitas vezes as guardamos como memórias só como tais.” Usa-se, por conseguinte, a linguagem para traduzir os códigos, o que significa dizer que o leitor traduz, ou seja, lê intermediado por suas experiências, por sua leitura de mundo que, ao mesmo tempo, é individual e coletiva.

A memória, conforme dispõe o autor, pode ser classificada de acordo com a função, com o tempo, com a duração. Consoante à função, o autor destaca a memória de trabalho como responsável pelo gerenciamento da realidade e pela determinação do contexto em que acontece a informação. Por outra, esse tipo de memória também define se tal informação é nova ou não, se é útil ou não. Para tanto, acessa rápido as memórias preexistentes. Esse mecanismo está relacionado ao descrito por Kleiman (2008, p.21) quanto à ativação pontual e presente do conhecimento prévio necessário a uma determinada situação de leitura.

De acordo com seu conteúdo, as memórias podem ser declarativas, registrando fatos, eventos, ou conhecimentos, verbalizáveis pelo sujeito, que pode relatar como as adquiriu. Estas podem ser episódicas ou autobiográficas, e semânticas. A diferença entre elas reside na natureza da informação, enquanto as primeiras registram os acontecimentos dos quais o sujeito participou, lembranças de filmes a que assistiu, histórias que leu ou ouviu; as segundas registram conhecimentos gerais, como, conteúdos de português, matemática etc. Também conforme o conteúdo, as memórias podem ser procedurais, isto é, aquelas que registram os hábitos, as habilidades motoras e sensoriais, como, digitar, andar de bicicleta, nadar, soletrar, fazer a síntese silábica da palavra, etc.

Durante a leitura, essas memórias são indispensáveis, tanto para manter a postura corporal, para a atividade leitora (memória procedural), como para ativar o conhecimento linguístico, interacional e textual armazenados (memória semântica) e, ainda, o conhecimento de mundo, ou enciclopédico (memória episódica).

Pelo tempo que duram, as memórias são classificadas em memórias de curto prazo, ou seja, as que duram o tempo necessário para a utilização da informação, e em memórias de longo prazo, as que armazenam a informação durante mais tempo, meses, anos, podendo transformar-se em memória remota.

Conforme Scherer e Tomitch (2008, p.189),

As proposições tornam-se significativas quando o leitor consegue aliar o conteúdo ideacional do texto com os conhecimentos, linguísticos e não-linguísticos, armazenados na sua memória de longo prazo ao longo da vida. Sempre que o leitor consegue atribuir um significado relevante a uma parte do texto ou ao texto como um todo, esse conteúdo tende a mais fortemente se solidificar na memória, o que facilita a evocação de dados do texto tanto a curto quanto a longo prazo.

Em vista disso, durante o processo de leitura, na interação com o texto, o leitor lhe atribui sentidos de acordo com suas vivências, integrando-as a informações explícitas ou inferíveis, advindas do conteúdo que está lendo. Em suma, o leitor constrói ideias a respeito do texto, a partir da ativação de seus conhecimentos, sendo essa movimentação cognitiva de grande relevância para a compreensão.

### **3.6 Estratégias de leitura**

Koch (2005, p.50) conceitua estratégia “como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.” Dizer que os processamentos de leitura ocorrem através de estratégias, significa dizer que os leitores realizam vários passos simultaneamente “orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos”.

Pereira (2009, p.47) sistematiza em oito categorias as estratégias que ocorrem durante os processamentos ascendente e descendente: o *scanning*, o *skimming*, a seleção, o automonitoramento, a autocorreção, a predição, a inferência. O *skimming* constitui numa estratégia em que o leitor busca uma ideia geral do texto. No *scanning*, ao contrário, a busca é por algo específico no texto. O automonitoramento envolve acompanhamento do próprio processo. A autocorreção é o movimento realizado para reformular hipóteses não confirmadas.

A predição diz respeito às antecipações sobre tópicos do texto realizadas pelo leitor, a partir do seu conhecimento prévio e ancoradas nas pistas linguísticas deixadas pelo autor. São, na verdade, hipóteses que poderão ou não ser confirmadas. Por inferência, Pereira entende serem as deduções que cognitivamente são feitas pelo leitor, considerando as proposições

encontradas no texto, nas informações advindas de seu conhecimento prévio, no cotexto e no contexto.

Kleiman (2007, p.50) confirma essas postulações teóricas, definindo estratégias como operações regulares das quais o leitor lança mão para abordar o texto. Por exemplo, há leitores que precisam sublinhar o que estão lendo, enquanto outros necessitam fazer um resumo, ou ainda, há os que apenas folheiam, sem se concentrarem em parte alguma. Quanto mais adequadamente o leitor dispuser dessas estratégias, mais eficiente será sua leitura. Segundo essa autora, as estratégias do leitor podem ser classificadas em estratégias cognitivas, ou seja,

[...] operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever.

Metacognitivas: “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Por exemplo, reler o texto, procurar o significado de uma ou mais palavras, etc.

Leffa (1996) discute o conceito de atividades cognitivas e metacognitivas. Ele rejeita o critério “consciência” que diferencia os tipos de estratégias e que, geralmente, é usado para distinguir as duas categorias, propondo outro, o do tipo conhecimento mobilizado para a realização da atividade, denominando-os conhecimento declarativo e conhecimento processual. Entretanto, ao explicar sua perspectiva mantém os vocábulos e a noção de “consciência” e “inconsciência”.

O problema, segundo Leffa (1996, p.48), está no que se entende por atividade cognitiva. Para o autor, a atividade cognitiva “[...] parece envolver não apenas aquelas atividades totalmente automatizadas na leitura fluente (ex.: reconhecimento dos traços distintivos de uma determinada letra), mas também as atividades de alto nível de consciência (ex.: inferir dados de um texto)”, já que, embora classificadas como cognitivas, as atividades como as listadas a seguir, não podem ser consideradas como atividades que estariam abaixo do nível da consciência, quais sejam: responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto; procurar o significado de uma palavra no dicionário; relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente; fazer o esquema de um texto; reordenar os acontecimentos de uma narrativa; relacionar um dado do texto a uma imagem visual; identificar as palavras chave de um parágrafo, usar o contexto para descobrir o significado de

uma palavra desconhecida; fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor.

Nessa medida, Leffa (1996) chama conhecimento declarativo aquele que envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada e pertence ao domínio cognitivo, isto é, o indivíduo sabe o que tem a fazer e é capaz de fazê-lo; por exemplo: resumir um texto. E processual o conhecimento ao qual pertencem as atividades metacognitivas, envolvendo, para além da consciência da tarefa a ser executada, de certo modo, a consciência da própria consciência. Nas palavras de Leffa (1996, p.49):

É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. [Assim,] Quando se fala, portanto, que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado.

Exemplificando-se, ao ler um romance, o leitor ainda que absorvido pela narrativa tem consciência da fábula, do tempo, do espaço, da movimentação das personagens, entretanto, não atenta, não está consciente da velocidade da própria leitura, se está lendo devagar ou rápido, ou quais as estratégias que estão, ao longo do texto, sendo mobilizadas para a compreensão.

Flôres (2001a) destaca a seleção, as predições, as inferências e a autocorreção como estratégias essenciais e recorrentes no processo de busca do sentido durante a leitura. A seleção diz respeito ao trabalho de filtrar aquilo que é importante no texto, isto é, selecionar com eficiência o que há de relevante. Já a de predição, segundo o afirma Flôres, está ligada às redes de conhecimento, de vivência do leitor que, uma vez ativadas, permitem-lhe que antevêja aquilo que vai dizer o texto. A inferência, segue a autora, é uma estratégia comum realizada pelo leitor tanto para decidir sobre o que vem a seguir num texto, como para saber qual seu antecedente, bem como, para evidenciar que palavra deveria estar no lugar de uma grafada de forma incorreta. Ela comenta (2001a, p.71), “[...] os leitores estão constantemente utilizando-as [as estratégias] para ler a fim de se assegurarem de que a leitura tenha sentido”.

### **3.6.1 Inferência**

Koch e Elias (2006) entendem por inferência as relações estabelecidas pelos leitores ativos entre seus conhecimentos constituídos e as novas informações contidas no texto. Em

outras palavras, inferir é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor gerar informação nova a partir da informação dada.

Os percursos inferenciais são fundamentais para que se entenda o processamento do fenômeno da compreensão, pois, conforme resume Marcuschi (1996, p.81),

[o] autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições em que ele é produzido e lido.

Assim sendo, na produção de sentido, o leitor desempenha um papel ativo, em que inferir constitui-se num processo cognitivo de grande relevância, já que possibilita a construção de novas informações, a partir da ativação de outras informações preexistentes, armazenadas na memória do leitor, que se relacionam com as informações que estão no texto.

Marcuschi (2008, p.249) apresenta um importante estudo sobre o papel das inferências e sua contribuição na compreensão de textos. Elas funcionam, segundo o autor, “como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência.” Dessa forma, desde a identificação de pronomes que preenchem as lacunas informativas deixadas pelas elipses do sujeito ou do objeto no texto, até a identificação e interpretação de anáforas associativas, são exemplos de atividade inferencial.

Coscarelli (2002a) considera inferências as informações que são somadas ao texto pelo leitor, a partir dos dados que ele encontra no próprio texto e de elementos do seu conhecimento prévio e da situação comunicativa. Formalmente, a autora define: “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Portanto, para inferir, o leitor não pode prescindir do texto, ao contrário, deve atentar para as marcas deixadas nele pelo autor, que vão desde a identificação de referentes, como quer Marcuschi (2008), até a construção da temática do texto.

Vale dizer que não é tarefa fácil determinar os limites do que seja ou não inferência. Entretanto, o próprio texto, segundo Coscarelli (2002b), é quem deve assinalar essas fronteiras. Nessa medida, a autora apresenta uma sistematização que relaciona a nomenclatura mais usada e os critérios que classificam as inferências, a saber: (1) inferências conectivas: são as que desempenham papel local no texto, assim, concorrem para que se estabeleçam as relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais do texto, portanto ligam informações com o fito de construir coerência; (2) e inferências elaborativas: são as que

geram antecipações, expectativas do que irá acontecer no texto, facilitando o processamento, já que orientam o leitor para informações que lhe podem ser úteis, enriquecendo o processo.

Nos anos 1980, entre 1987 e 1989, Marcuschi (2008, p.251-252) realizou um trabalho sobre o processo inferencial que, em sua versão original, recebeu o seguinte título: “O processo inferencial na compreensão de textos”. Nessa pesquisa, foram aplicadas 10 perguntas de caráter inferencial, a partir da leitura da narrativa, “A verdade”, de Luiz Fernando Veríssimo, a alunos de escolas públicas e particulares. (MARCUSCHI, 2008) Os resultados dessa investigação mostraram a grande dificuldade daqueles jovens leitores em lidar inferencialmente com informações textuais, conhecimentos pessoais e suposições.

Além disso, a partir desses resultados, Marcuschi (2008, p.255) organizou um quadro que permite entender o que acontece com as inferências. Nele são referidas doze operações inferenciais, umas da ordem da lógica, outras de ordem linguística, algumas de ordem linguístico/cognitiva e ainda as de ordem cognitiva, quais sejam: a dedução e a indução, ambas de natureza lógica; a particularização, a sintetização, a associação e a avaliação ilocutória, as três de natureza lexical, semântica e pragmática; a generalização e a paráfrase, as duas de ordem lexical e semântica; a reconstrução e a eliminação, de ordem cognitiva, pragmática e lexical; o acréscimo, de natureza pragmática e experiencial, o falseamento, de natureza cognitiva e experiencial.

Essa sistematização possibilita avaliar o que é realizado inferencialmente quando se compreende um texto, apresentando o tipo de operação referencial, a natureza dessas inferências e as condições de realização, permitindo entender que a atividade inferencial é resultante de operações cotextuais, contextuais e cognitivas, em que está implicado associar conhecimentos, experiências e ações num movimento dialógico, negociado. Por outro lado, considerando-se que não se trata de um mecanismo natural, especialmente as do tipo lógico, o próprio leitor pode identificar quais operações inferenciais precisam ser mais ou menos treinadas e mais ou menos exigidas nas propostas de interpretação/compreensão de leitura.

### **3.7 Interpretação/compreensão**

Kleiman (2008) considera que compreender um texto é uma tarefa interativa, porque nela estão implicados um autor, um texto e um leitor; e complexa, porque o leitor precisa procurar, em seu baú, lembranças e conhecimentos relevantes para a compreensão de um texto que apenas fornece pistas e sugere trajetos, sem explicitar tudo o que precisaria ser explicitado.

Entretanto, a compreensão, preconiza Dascal (2006), “é um processo ou estado mais oculto do que explícito”. Ou seja, apesar dos avançados estudos sobre a compreensão da leitura, o modo como ela se processa na mente humana ainda é desconhecido. Conforme o autor, (2006, p.90-91),

[o] reconhecimento da compreensão implica a interpretação (ou seja, a compreensão) pelo observador de certos gestos, atos de fala etc. Se utilizarmos os próprios relatos verbais do sujeito, estaremos nós mesmos interpretando parte da sua vida mental e o seu relato deverá, por sua vez, ser interpretado pelo observador.

Nessa perspectiva, quando o interesse é saber se o leitor compreendeu o texto lido, é preciso recorrer às suas “respostas”, à sua interpretação, de modo que, não parece possível falar em compreensão sem com ela relacionar a interpretação. Interpretar e compreender, portanto, são atividades que se complementam. Enquanto a compreensão implica a organização do material linguístico-textual, a interpretação se alinha à tarefa de desvelar as motivações ideológicas subjacentes à superfície do texto.

Em Zanutto e Menegassi (2009), encontra-se a proposta de Silva, Gaffuri e Menegassi (2007) sobre as etapas de leitura que, para eles, são a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção para o entendimento do texto, além da reflexão sobre ele, possibilitando ao leitor a ampliação e a aplicação de conhecimentos. Essas etapas são distintas, interdependentes e fundamentais para a formação do leitor competente ou do bom leitor, definido como aquele que mergulha no universo do autor, lê nas entrelinhas, decodifica, compreende e interpreta, reflete sobre o que leu.

Explicando melhor, a decodificação, primeira etapa da leitura, deve ser ultrapassada com eficiência, caso contrário, comprometerá a compreensão, etapa responsável pelo reconhecimento dos principais tópicos do texto, assim como por mobilizar regras morfológicas, sintáticas, semânticas e textuais. É a compreensão que possibilita a interação leitor/autor e acontece em três níveis, a saber, nas palavras dos autores: o literal, que é o da leitura superficial; o inferencial que é o “mergulhar” no texto para a busca de novas informações; e o interpretativo que é a expansão da leitura, dos fatores externos, do conhecimento extralinguístico do leitor. A etapa da interpretação, alicerçada pela anterior, é o momento em que o leitor usa sua capacidade crítica, ou seja, ao interpretar o texto, poderá questionar conceitos pessoais, seja para mantê-los, seja para refutá-los. A última etapa mencionada em Zanutto e Menegassi (2009) é a retenção, isto é, o armazenamento das informações na memória de longo prazo e acontece em dois níveis: juntamente com a etapa da compreensão, e após a etapa da interpretação.



A sistematização dessas etapas deixa entrever uma concepção de leitura que a vê como exercício ativo e criador, e a propõe como atividade em que são construídos os sentidos do texto em consonância com o conhecimento de mundo armazenado pelo leitor que, por outra, é, através dela, atualizado. Ou seja, quando o leitor compreende o que lê, internamente, é gerado um conflito que o impulsiona a trazer a leitura para sua realidade que passa a ser (re)criada a partir desse movimento.

Nessa mesma linha, Flôres (2001b) explica a diferença entre compreender e interpretar, revisando o processo da leitura. Ao propor uma atividade de leitura, tem-se de considerá-la como produto resultante da combinação entre os fatores cognitivos, linguísticos e sociais, em que o sujeito leitor, o texto e as interações entre eles entram em jogo. Para a compreensão, não se podem esquecer as particularidades do sujeito leitor diante do texto, ou seja, seu maior ou menor estranhamento quanto às variedades tipológicas, as estratégias de leitura utilizadas para manejar os diferentes registros linguísticos, as peculiaridades do texto em questão: o conteúdo que expressa, a proposta do enunciador, o léxico escolhido e as estruturas sintáticas selecionadas. Assim como, o processo dialógico entre leitor e texto, os objetivos e a motivação para a leitura estão em jogo e devem ser lembradas. Apreendidos esses significados básicos, é preciso que o leitor os integre a seu conhecimento prévio e às suas memórias. O produto dessa interação é a interpretação. Nas palavras da autora (2001b, p.79):

A informação nova extraída do texto, ao interagir com as redes conceituais preexistentes, permite o surgimento de uma representação peculiar modelada pelo conhecimento prévio do sujeito e pelas circunstâncias concretas em que a leitura foi feita, isto é, dá lugar à interpretação.

Assim, na interpretação, o leitor utiliza sua capacidade crítica, pois é o momento de “julgamento” do texto, a partir do qual o leitor poderá ampliar conhecimentos e/ou reformular conceitos.

Marcuschi (2008, p.230) afirma que “compreender exige habilidade, interação e trabalho”, pois se trata de uma atividade de construção de sentidos e não apenas a identificação de informações. Aliás, afirma que ler “é uma forma de inserção no mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade”. Segundo o linguista, ler se equivale a compreender e, nesse processo de compreensão, atividades inferências são desenvolvidas, ou seja, do diálogo entre os conhecimentos veiculados no texto e os conhecimentos prévios do leitor, produz-se o(s) sentido(s), produto(s) dessa leitura, a interpretação.

Esses conhecimentos prévios exercem uma grande influência na compreensão leitora, uma vez que deles fazem parte: os conhecimentos linguísticos, os enciclopédicos (factuais), os específicos (pessoais), os das normas (institucionais, culturais, sociais) e os lógicos (processos). Todavia, enquanto processo, a compreensão, salienta Marcuschi, não é um cálculo matemático, com regras exatas. Para o linguista (2008, p.256-257),

[...] é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. [...] é razoável, [porém], admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo.

Em suma: embora permita várias possibilidades interpretativas, um texto não permite infinitas leituras e, ainda que não se possa estabelecer quantas leituras são permitidas, pode-se dizer quando algumas não são autorizadas.

Nesse sentido, Marcuschi (1996, 2008) aproveita a metáfora de Dascal, em que o autor imagina o texto como uma cebola, constituído de camadas, e traduz essa imagem num diagrama, no qual dispõe cinco horizontes, ilustrando, desse modo, o que lhe parece acontecer com a compreensão:

(1) falta de horizonte: nesse nível de leitura, o texto é percebido pelo leitor como se tivesse apenas informações superficiais, objetivas e a atividade do leitor restringe-se a atividades de repetição;

(2) horizonte mínimo: nessa perspectiva, o leitor faz uma leitura parafrástica, isto é, interfere minimamente, até coloca elementos novos, mas sua leitura ainda permanece numa atividade de identificação de informações superficiais que podem ser ditas de outras maneiras;

(3) horizonte máximo: nesse nível, as atividades são inferenciais, isto é, de geração de sentido. O leitor faz a leitura das entrelinhas, não se limita à repetição, nem à paráfrase, tendo a possibilidade de treinar seu raciocínio lógico, uma vez que esta é a inferência que menos aparece se comparada à pragmática e/ou na fundada em experiência cotidianas;

(4) horizonte problemático: apesar de não ser inadequado, nele há a extrapolação de informações, ou seja, são leituras que vão além das informações garantidas pelo texto, têm caráter pessoal, idiossincrático e podem ser conferidas em atividades de leitura que sugerem “opinião pessoal”;

(5) horizonte indevido: esse é o nível da leitura equivocada, indevida, proibida. É a área da leitura não autorizada pelo texto.

#### **4 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA HISTÓRIA QUE SE CONFUNDE**

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI, observou-se o aparecimento de um número significativo de pesquisas que enfocam as crises nos processos de escolarização. Dentre elas, ressaltam-se as que se voltam para as questões do livro didático, as quais se originaram numa das vertentes da História da Educação, mais especificamente, na “história das disciplinas escolares”. Magda Soares (2001) explica que, na área da educação e do ensino, a busca intensa pelo passado parece sinalizar que o momento presente revela-se insatisfatório.

Por exemplo, as pesquisas de Marcia Razzini (2000) mostram que o atual modelo de livro didático de português<sup>1</sup> nasceu no início da década de 1970 do século XX e seu nascimento está ligado a mudanças nas diretrizes e bases da educação, com a Lei 5692/71. Entretanto, salienta a autora, esse modelo já vinha sendo pensado desde 1950-1960, momento em que o estudo da gramática e da literatura passam a conviver num mesmo suporte.

Ao recuperar mais de um século do estudo do português, Razzini (2000) constatou que os livros usados durante muitos anos nas aulas de língua materna e literatura foram os compêndios, as cartilhas, as gramáticas, as antologias e os manuais de Retórica e Poética. As antologias compunham-se de coletânea de textos literários em prosa e em verso pertencentes ao cânone; os autores eram estudiosos, autodidatas da língua e da literatura, em geral, médicos, advogados e engenheiros que, além de suas atividades profissionais, do exercício de cargos públicos, acumulavam a dedicação ao ensino. Portanto, essas antologias eram escritas por membros representativos da elite intelectual do país.

A exemplo disso, destaca-se a *Antologia Nacional*, de Francisco Barreto e de Carlos de Laet, manual didático que predominou nas escolas brasileiras, do século XIX até os anos 30 do século XX, e prosseguiu sendo usado menos intensamente, nos anos 40, 50 e 60, como informa Soares (2001). Nesse manual, figuravam textos de autores brasileiros e portugueses de representatividade e legitimidade no campo literário. Nessa seleção textual, entretanto, não eram incluídos autores vivos a fim de evitar melindres. Também eram incluídas noções de sintaxe às quais não acompanhavam sugestões de atividades, nem exercícios, essa parte ficava a cargo do professor; que tinha relativa autonomia para planejar e executar suas aulas.

---

<sup>1</sup> Doravante LDP.

De outro lado, o público que sentava nas carteiras dos colégios e liceus da época pertencia à elite, portanto trazia de casa o hábito de ler e o português padrão tanto na fala como na escrita. Sendo assim, se professor e alunos dominavam a mesma variedade linguística - o português tido como padrão - era possível estudar as regras contidas nos manuais sem dificuldade. Foi assim até aproximadamente os anos 1950, quando essa situação começa a mudar.

A partir de meados do século XX, conforme Bezerra (2010), com a confirmação do projeto de democratização do acesso de toda população à escola, advindo da implantação de um novo modelo econômico, pautado na expansão industrial, o governo brasileiro precisa de mão de obra que lhe permita essa expansão. Portanto, abrem-se as portas da escola para o povo e alunos de outras camadas sociais, não apenas da elite, passam a frequentá-la. Essa nova clientela, ao contrário da anterior, não tem experiência de práticas de leitura, tampouco fala ou utiliza o português padrão escrito, suas práticas de letramento são outras, diferentes das (re)conhecidas e reforçadas pela instituição escolar. Para melhor esclarecer, citam-se as palavras de Geraldi (2003, p.115):

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizada. A democratização, *ainda que falsa* (grifo do autor), trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos mais aula para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira.

Em contrapartida, também os professores já não são mais os catedráticos de medicina, de direito ou de engenharia, mas acadêmicos de cursos rápidos, sem embasamento teórico adequado, que não possuíam, além disso, formação humanística ampla nem conhecimentos profundos da língua. Nessa medida, com o aumento da população escolar, um novo cenário se apresenta, trazendo um novo perfil econômico e sociocultural de aluno e de professor e uma sala de aula heterogênea, em termos de letramentos e de variedades dialetais.

Essa incipiente realidade imposta à escola trouxe impactos evidentes para a qualidade do ensino, pois, se mudaram os alunos e os professores, as propostas de análise gramatical e estudo de textos mantiveram-se praticamente inalteradas, além da predominância, nos estudos, da variedade padrão da língua. Bezerra (2010, p.45) mostra que foi aí, nesse momento, que surgiram os livros didáticos com textos, lições de gramática e exercícios, ou seja, materiais “para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo, a partir da década de 1970, não é mais dada a eles a responsabilidade de

prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente. Isso compete ao autor do livro didático”. Essa foi a solução encontrada, como refere Geraldini (2003, p.117),

[...] para o despreparo do professor, que em dado momento pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.

Dessa maneira, o despreparo dos professores acabou acarretando modificações na carreira docente. Se por um lado o livro didático facilitou o trabalho dos mestres, por outro, retirou sua autonomia no planejamento e na execução das aulas, bem como o isentou da responsabilidade de decidir o que ensinar. Somam-se a isso o aumento semanal da carga horária, a precariedade da formação dos professores, a contratação de professores independente de sua formação, a desvalorização do magistério, o desprestígio da profissão e o aviltamento dos salários.

Rangel (2005) explica que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da escola pública, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bem definidas para o LDP a partir de 1993-1994, quando uma comissão de avaliadores foi constituída para definir critérios de avaliação de livro didático. Segundo o autor, diga-se, também membro das equipes que analisam e avaliam o livro LDP, o conjunto de princípios e critérios que orientaram essa avaliação relacionava-se à virada pragmática, ou seja, à mudança da concepção do que seja ensinar língua materna. Isso significa dizer que, o ensino de conteúdos como leitura, produção de textos e práticas orais, chamados conteúdos procedimentais, passaram a ser o centro do trabalho pedagógico.

Esse mesmo autor refere que, em relação ao ensino da leitura e produção textual, o estudo passou a envolver estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto que ganha novas dimensões e determinações. Essa renovação acontece por conta das noções de textualidade, advindas da linguística textual. O que passa a interessar, de acordo com Rangel (2005) é o funcionamento do texto, de recursos e de procedimentos de construção e de reconstrução textual para a produção de sentidos.

A bem da verdade, hoje o panorama parece ser outro. Entretanto, conforme Bezerra (2010, p.46), em alguns casos, essas mudanças são apenas no nível superficial “permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas [...]”. Nesse sentido, pode-se pensar

no manual do professor que já há alguns anos acompanha a maioria dos LDP e tem o objetivo de situar as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, cuja proposta, porém, nem sempre, segue essa orientação. Sobre isso, Marcuschi (2005, p.139) assume uma postura em relação ao volume destinado ao professor, que interessa aqui retomar, pois dialoga com a proposição desta pesquisa: “o volume destinado ao aluno deve estar articulado a outro, orientado para o educador”.

Lajolo (1996, p.3) apresenta interessante reflexão acerca desse assunto. Conforme a autora, o manual do professor precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos; na verdade, ele deve interagir com seu leitor-professor, num diálogo alinhado à construção de um objetivo comum e muito especial, beneficiar o aluno. Em seus termos, explica Lajolo (1996, p.5):

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem.

De acordo com essa perspectiva, pretende-se, igualmente, investigar as atividades de interpretação/compreensão propostas no livro do aluno e verificar se a fundamentação teórica declarada no manual ou livro do professor coaduna-se, de fato, com essas atividades.

#### **4.1 A abordagem de interpretação/compreensão no livro didático: um problema**

Há mais de vinte anos, portanto nos anos 1990, Marcuschi publicou os resultados de uma pesquisa referente às atividades de compreensão leitora propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Tal estudo representa até os dias de hoje um marco referencial para pesquisas sobre as atividades de leitura no Livro Didático de Português, pois foram analisadas 1463 perguntas em sete manuais de 1ª a 7ª série, tendo essa pesquisa comprovado que

[...] 60% das perguntas eram de cópia ou citação de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica. (MARCUSCHI, 1996, p.64)

A investigação constatou, também, que em todos os manuais havia uma seção destinada ao trabalho com leitura e muitas propostas de atividades, apesar de, em alguns desses livros, não haver clareza quanto à seção em que propunham leitura compreensiva. Portanto, o problema não estava na ausência de trabalho com leitura, mas na natureza dessas atividades, uma vez que foi constatado no estudo que, no lugar de exercitar e aprofundar a leitura compreensiva do texto e conduzir à leitura crítica, havia atividades padronizadas e repetitivas, atestando pouca preocupação com a diversidade interpretativa e precariedade no trabalho com a compreensão. Em especial, o estudo destaca as questões sem orientação ou núcleo temático, ou seja, questões que vão para todo o lado; perguntas que podem ser respondidas percorrendo-se a história na mesma ordem da narrativa, apenas copiando falas ou informações; perguntas que exploram opiniões pessoais, aleatórias, subjetivas e até imotivadas.

Antunes (2010) retoma os problemas apontados por Marcuschi, embora reconheça que, a partir dos anos 90, mais precisamente desde que têm sido avaliados pelo PNDL<sup>2</sup>, os LDPs tiveram uma melhoria razoável em relação às atividades de leitura e compreensão, se comparados com as publicações de anos anteriores. Entretanto, isso não significa que os problemas tenham desaparecido, declara. De acordo com a pesquisadora, as atividades que pretendem avaliar a compreensão em alguns LDPs ainda fogem a esse propósito, pois trazem com frequência atividades que extrapolam o texto, que recaem sobre opiniões pessoais ou que podem ser resolvidas sem a necessidade de consulta ao texto. Além de serem encontradas, ainda, questões que solicitam cópias, não exigindo a mobilização de cálculos interpretativos ou complexidade de raciocínio, exatamente como os exercícios comentados por Marcuschi (1996).

Portanto, a partir dessas comprovações, as alegações de Marcuschi (1996) foram referendadas, quando ele alega que os problemas com a natureza das atividades de compreensão no LDP podem estar relacionados à ausência de uma teoria de compreensão textual, ou ainda, acrescenta-se, à incompatibilidade entre a teoria assumida no manual do professor e sua aplicação nas propostas de trabalho com a leitura, no livro do aluno. Para o autor, alguns princípios básicos são fundamentais no estudo da compreensão, entre eles, destaca: a concepção de língua, de texto e de inferência. A esses fundamentos, soma-se ainda a concepção de gênero textual, tão em voga nos atuais LDPs. Essas concepções, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas serão tratadas na seção que se segue.

---

<sup>2</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

Prosseguindo, acrescenta-se que, posteriormente, em pesquisa realizada com 25 livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, passando por todas as séries, Marcuschi (2008) analisou mais de duas mil questões. A partir dessa análise, desenvolveu uma tipologia de perguntas encontradas em seções destinadas à compreensão textual, conforme se visualiza no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990**

Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas de perspicácia mínima que podem ser respondidas pela própria formulação.
2. Cópias	São perguntas que solicitam a transcrição de frases ou palavras. Os verbos usados com mais frequência são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.
3. Objetivas	São perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, como: o que, quem, quando, como onde, etc.
4. Inferenciais	São as perguntas de maior complexidade. Exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos, bem como cálculos inferenciais e análise crítica.
5. Globais	São as questões que abordam o texto como um todo, mobilizando aspectos extratextuais e envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	São perguntas que levam em conta a opinião do leitor, impossibilitando com isso que a resposta seja validada.
7. Vale-tudo	São perguntas que admitem qualquer resposta, diferem das subjetivas no sentido de que as respostas não têm nenhuma relação com o texto.
8. Impossíveis	São perguntas que exigem apenas conhecimentos enciclopédicos.
9. Metalinguísticas	São as perguntas sobre a estrutura do texto.

Fonte: Quadro 1 - original de Marcuschi, 2008, p.271.



Os resultados estatísticos da referida pesquisa mostram que, em 70% das questões, há o predomínio de questões objetivas e literais, por conseguinte, questões fundadas exclusivamente na repetição literal das palavras do texto; em apenas 10%, há a exigência de reflexão inferencial, fato que mais impressionou o autor; em 11%, foram encontradas questões subjetivas e de vale-tudo; em 9%, questões metalinguísticas. O quadro abaixo mostra essa estatística:

**Quadro 2 - Perguntas de compreensão em livros didáticos do Ensino Básico**

Tipos	%	Grupos
1. A cor do cavalo branco de	1	70%
2. Cópias	16	
3. Objetivas	53	
4. Inferenciais	6	10%
5. Globais	4	
6. Subjetivas	7,5	11%
7. Vale-tudo	3	
8. Impossíveis	0,5	
9. Metalinguísticas	9	9%

Fonte: Quadro2 - original de Marcuschi, 2008, p.273.

A partir desses dados, Marcuschi (2008) formulou duas conclusões: a de que faltam critérios na organização das atividades de compreensão e a de que falta clareza quanto ao conceito de compreensão.

Chacon (2010) retoma os achados de Marcuschi (2008), adaptando-os. Propõe, com base em tal tipologia, a análise de uma coleção de LDP, destinada às séries finais do Ensino Fundamental, na qual analisa questões de interpretação/compreensão sob três eixos: o da ação didática – referente ao que fará o aluno; o do conteúdo – referente ao lugar da resposta no texto; o do enunciado – referente ao vocabulário, especificamente ao verbo utilizado na orientação das atividades.

A autora parte do pressuposto de que as perguntas interpretativas exigem graus de raciocínios variados para sua execução e de que é o nível inferencial que determina essa variabilidade, ou seja, se o enunciado e a ação didática foram elaborados de forma mais ou

menos complexa, se o objeto da questão é mais ou menos lógico-textual. Nesse contexto, propõe a noção de *continuum* inferencial para esses três níveis de atividade interpretativa, a saber:

a) *Continuum* inferencial do enunciado: estará no extremo (–) inferencial o enunciado que contiver um vocabulário simples, de fácil entendimento sobre o objetivo da questão e, no extremo (+) inferencial, se for elaborado de forma complexa, exigindo maior reflexão.

b) *Continuum* inferencial da ação didática: estará no extremo (–) inferencial a questão que envolver verbos como escrever, retirar, copiar, ou seja, tarefas mais práticas e, no extremo (+) *inferencial*, questões cujos verbos exijam raciocínio, como: sugerir, relacionar, deduzir, inferir.

c) *Continuum* inferencial do objeto: sendo o objeto da questão a superficialidade do texto, a questão estará no extremo (–) inferencial; se o conteúdo exigir a relação entre texto e conhecimento de mundo, estará no extremo (+) inferencial, se forem solicitadas relações, associações e inferências mais elaboradas.

Busca-se, a partir da apropriação desses trabalhos, balizar os parâmetros para a análise específica desta pesquisa, a qual se ocupará dos enunciados das atividades propostas nas seções destinadas à interpretação/compreensão das três coleções de LDP, o *corpus* selecionado. Pretende-se verificar o nível (ou o grau) de inferenciação exigido em atividades de interpretação/compreensão.

## **4.2 Noções basilares para um bom trabalho no estudo da compreensão: língua, texto (discurso), inferência e gênero textual**

### **4.2.1 A noção de língua**

Dentre outras acepções, o Dicionário Houaiss trata o verbete “concepção” como equivalente à compreensão, percepção, opinião. Portanto, concepções acerca da língua, do texto, da inferência e do gênero textual são os diferentes modos de ver esses conceitos.

De acordo com Marcuschi (2008), numa teoria da compreensão, a língua é o primeiro aspecto que se deve considerar e, conforme a perspectiva assumida, poderá ser vista de modos diferentes. Dentro da concepção estruturalista, inaugurada no século XIX e consolidada no século seguinte pelos estudos de Saussure e Chomsky, a língua é vista como forma ou estrutura. É analisada em suas propriedades estruturais autônomas cuja análise não se dissocia do objeto, ou seja, não se buscam explicações que transcendam o fenômeno linguístico e isso

implica ignorar o contexto, a situação, assim como as questões discursivas sociais e históricas. Sob esse viés teórico, os estudos abrangem os níveis estruturais, isto é, os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, e não ultrapassam o limite da frase, tampouco se ocupam do uso da língua.

Essa visão estruturalista é criticada por Marcuschi (1996, p.70-71) que, mesmo considerando esses conhecimentos importantes, alega que a língua não pode ser resumida a isso. Em suas palavras:

a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é *estruturada*<sup>3</sup> simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível a ele.

Em consonância com o autor, Antunes (2009) critica o modo estruturalista de conceber a língua, enfatizando que, desvincular a língua do espaço físico e cultural, ou de qualquer fator que a relacione a seus usuários, implica desconsiderar sua essência: estar a serviço das pessoas e de seus propósitos interativos reais.

A segunda concepção exclui da língua seus aspectos mais relevantes, o cognitivo e o social, tratando-a como instrumento de comunicação, o que resulta entendê-la como um fenômeno transparente de simples manuseio. Quanto à compreensão, ela é vista como atividade objetiva de transmissão de informação, sem envolver a atuação do ouvinte/leitor no processo. Em decorrência desse ponto de vista, os interlocutores e as situações comunicativas são idealizados, ou seja, a informação que está na mente do falante/escritor é transmitida ao ouvinte/leitor que a capta tal qual foi pretendida, sem ruídos.

Sobre essa problemática, Marcuschi (1996) assinala que a língua é variável, heterogênea, sempre situada em contextos de uso. E, por ser opaca, pode ser ambígua e polissêmica. Em vista disso, o que se diz ou se escreve não está inscrito de forma objetiva nas produções orais ou escritas. Na mesma linha argumentativa, Flôres e Rolla (2001c) entendem que, a cada evento comunicativo, os interlocutores contribuem para que a construção de sentidos se atualize, o que significa dizer que, mesmo não se tratando de defender a indeterminação linguística absoluta, haja vista a necessária estabilidade semântica conferida aos recursos expressivos usados na fala ou na escrita, o sentido não é anterior à sua

---

<sup>3</sup> Grifo do autor.

construção, tampouco se origina no sujeito, mas é construído no espaço da interação comunicativa.

A visão cognitivista, terceira concepção comentada, entende a língua apenas como atividade cognitiva ou sistema de representação. Marcuschi (2008) chama a atenção para o risco de reducionismo advindo desse modo de entendimento. Isto é, se a língua for concebida como um fenômeno mental apenas, essa concepção incorrerá num confinamento teórico, porque nela estão sendo desprezados seus aspectos culturais, históricos e sociais.

A quarta concepção, denominada perspectiva sociocognitiva e interativa, é adotada nos trabalhos de alguns estudiosos como Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006, 2011) e Bentes (2001) e, em contrapartida à visão anterior, não concebe a língua como fenômeno restrito a sinapses mentais, nem prescinde da visão da língua enquanto sistema simbólico. Nessa perspectiva, a língua é vista como um conjunto de símbolos ordenados que se constitui numa atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica. Lembrando a posição de Marcuschi (2008), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer, resumidamente, que as línguas são objetivações históricas do que é falado.”

Roncarati (2010, p.48) sintetiza os aspectos definidores da noção de língua que costumam circular em obras desses e de outros autores que adotam a perspectiva sociocognitiva e interacionista, ou seja, a heterogeneidade ou variação, a funcionalidade, a cognição:

A língua, forma assumida pela faculdade da linguagem para operar na atividade comunicativa, manifesta-se em diferentes parâmetros tipológicos, e existe na e pelas práticas discursivas dos interlocutores; é uma atividade social, histórica e cognitiva em que o aspecto formal se integra ao funcional; não é um simples código, mas um sistema heterogêneo para o qual convergem práticas culturais e cognitivas, e que obedece a convenções de normas e de usos socialmente instituídos; constitui um instrumento simbólico para dizer o mundo e agir sobre ele.

Explicitando melhor os aspectos elencados pela concepção sociocognitiva e interacionista, Marcuschi (2008) reitera que admitir a língua como sistema heterogêneo ou variável é igualmente aceitar que os falantes falam de acordo com a comunidade linguística a que pertencem e que os estilos e os registros de linguagem são selecionados conforme a exigência da situação comunicativa. Por conseguinte, se língua está subordinada às condições de produção discursiva e às escolhas dos falantes, não se pode dizer que haja apenas um sistema linguístico, mas regras variáveis ou diferentes sistematizações complementares, sobrepostas, concomitantes.

Nessa mesma ótica, afirmar que a língua é uma atividade em que o aspecto formal se integra ao funcional significa dizer que o foco é deslocado da imanência das formas para o funcionamento da língua, ou como refere Marcuschi (2008, p.64), numa formulação mais simples, “isso torna possível observar o que os falantes fazem com/na/da língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua”.

Com relação ao ensino de língua portuguesa, essa posição implica considerar o desenvolvimento de competências discursivas funcionalmente adequadas, em detrimento da noção de erro/acerto, tratando o domínio das formas como um dos fatores de adequação. Com isso, o destaque na abordagem da gramática pode diminuir, cedendo lugar a uma orientação mais funcional, centrada na leitura e na produção textual.

Outro aspecto relevante quando se concebe a língua como atividade sociocognitiva e interativa diz respeito à sua indeterminação. Dito de outra forma e de acordo com as ideias de Marcuschi (2008), na língua não existe uma determinação sintática ou semântica *a priori*, uma mesma forma pode ter significados distintos, dependendo do contexto em que se insere a situação comunicativa. Os sentidos vão sendo construídos, negociados durante a interação, o que sugere que a língua é um trabalho que se desenvolve entre os indivíduos de maneira colaborativa. Em vista disso, ela é uma forma de ação na sociedade, ou, mais simplificadamente, uma atividade social. E muito mais do que espelho da realidade ou do que um veículo de informação, de fato, é um modo de atuação dos indivíduos em contextos sociais, históricos e culturais determinados.

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que, se a concepção de língua declarada no manual do professor e referendada nas propostas de leitura no livro do aluno for de base sociocognitiva e interacionista, seguramente, o LDP contemplará atividades mais próximas das situações reais de uso da língua, o que poderá proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender a apropriar-se e a manejar com mais eficiência sua língua materna.

#### **4.2.2 A noção de texto**

O interesse pelo texto, segundo Indursky (2006), é antigo. Remonta ao mundo romano, especialmente, ao estudo de autores clássicos que se ocuparam da Retórica, da Gramática e da Filosofia. Ganham destaque Cícero (106-43 a.C.) que, ao refletir sobre a questão retórica, abordou também o problema do texto e Quintiliano (30-96 d.C.) que, além da Retórica, estudou a gramática, disciplina que determinava as regras da arte do bem falar e do bem

escrever, refletindo, portanto, sobre o texto. Além desse momento, a autora destaca o interesse dos estudos franceses, aproximadamente entre os séculos XIII e XVII, durante o Renascimento. Entretanto, questiona o porquê da omissão dessa instância linguística nos estudos da linguagem que se seguiram; qual o acontecimento que determina o declínio desse tipo de reflexão?

Para tentar responder a essa questão, Indursky (2006) apresenta quatro hipóteses. A primeira diz respeito à passagem dos estudos do latim para os estudos das línguas neolatinas. Às gramáticas interessava examinar as letras, os sons, as palavras, as diferentes categorias, tal como alguns tipos de gramáticas contemporâneas. Não se falava mais em retórica, nem oratória, não havia mais tribuna, entretanto, a arte de falar permanecia, como explica a autora, “presença ausente”. Ou seja: fica estabelecido que a arte de falar bem precisa ser alcançada e, para obtê-la, o conhecimento necessário é o das regras da língua. Com isso, solidificam-se os estudos do objeto gramatical, a frase e o período, e apaga-se o estudo do texto no interior da gramática.

A segunda hipótese ventilada pela autora retoma o momento em que a linguística é instituída como ciência, em 1916, por Saussure. Mais especificamente, com a cisão da linguagem em fala e língua, foram separados o social – sistema estável- e passível de descrição, a língua, do que é individual e idiossincrático e acidental, a fala, e que, conseqüentemente, não poderia ser descrita e sistematizada. Assim sendo, o sistema da língua foi institucionalizado como objeto de estudo, e o texto saiu do foco das atenções. Explicando melhor, Saussure entende a língua como constituída por signos, mas, acredita Indursky (2006), elabora conceitos como os de sintagma e de eixo sintagmático, preparando o caminho para as futuras gerações de linguistas - primeiramente, pelos estruturalistas e em seguida por Chomsky - que, uma vez identificados com a sistematização da língua, ampliaram o observatório, passando do estudo do signo ao da frase e do entorno frasal.

A terceira hipótese de Freda Indursky relaciona-se à questão dos níveis linguísticos que, tomados, pelos estruturalistas, com o objetivo de descrever a língua e, pelos gerativistas, para descrevê-la e/ou interpretá-la, foram estabelecidos como limites da linguística. Assim, passaram a ser investigados os níveis fonológico, morfológico e sintático, sem haver expansão para o texto, observatório natural desses níveis.

Finalmente, a quarta hipótese remete à exclusão da fala pela cisão saussuriana. Segundo a autora, essa exclusão trouxe várias conseqüências, mas para o que aqui interessa, uma das causas de o texto não ter sido mobilizado como categoria teórica decorreu do apagamento do falante e de sua atividade languageira, já que o texto evidencia a atividade de um sujeito.

E é com esse desenho de inquietação e divisão em seus estudos que a linguística alcançou os anos 50 e 60. Ou seja: de um lado, encontravam-se os linguistas convencidos de que a frase era o objeto a ser estudado; de outro, os que estavam imersos num universo de interrogações que o quadro da linguística não respondia, entre eles o destacado por Indursky (2006, p.43): “como pensar teoricamente o que está para além da frase. [...] Um texto é uma simples soma de frases?”

Nesse contexto, surgiram várias perspectivas teóricas que passaram a focar o texto e o discurso, salientam-se a Linguística textual, a Pragmática, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso e, mais recentemente, a Análise Textual do Discurso. Para Gedrat (2006), essas são áreas que fazem parte da ampliação do escopo da linguística. São estudos de orientação macrolinguística, ou seja, estudos que abrangem o uso e a prática social que o sujeito realiza por meio da linguagem, portanto abrangem fatores para além da estrutura da língua. Dentro dos interesses atinentes a esta pesquisa, na seção seguinte serão discutidos especificamente o quadro teórico da LT no que se refere à concepção de texto.

#### **4.2.2.1 A noção de texto pelo viés da Linguística Textual**

A Linguística Textual<sup>4</sup> surgiu na década de 60 com o fito de refletir a respeito de fenômenos linguísticos dos quais as gramáticas da frase não davam conta, ou seja, fenômenos que ultrapassavam as explicações dessas gramáticas. Nessa medida, nas palavras de Karnopp (2006, p.19), “[...] a LT passou a considerar o texto como unidade básica de investigação, enfatizando que nos comunicamos através de textos e não por meio de frases”. Sobre tal questão Fávero (1995, p.5) explica:

[...] as causas de seu desenvolvimento [da LT] são, dentre outras, as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entonação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional.

Oliveira (2008, p.193) situa a LT no âmbito das pesquisas linguísticas como um “ramo dos estudos linguísticos que se caracteriza pelo escopo de sua investigação, pelo objeto que toma como unidade de foco analítico – o texto”, destacando que é exatamente nessa peculiaridade que se encontra um dos seus maiores desafios, isto é, definir seu objeto de

---

<sup>4</sup>Doravante LT.

análise. Na verdade, desde o momento em que surgiu e durante as décadas que se seguiram, várias foram as concepções de texto adotadas, dependendo do enfoque sobre o qual se debruçava o estudioso.

Dessa forma, ao longo de seu desenvolvimento, a LT vem girando em torno das diversas concepções de texto. Dentre essas concepções, Koch (2009) destaca: a concepção de base gramatical que vê o texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico; a concepção de base semiótica que o trata como signo complexo; a concepção de base semântica que o enxerga como expansão tematicamente centrada de macroestruturas; a concepção de base pragmática que o concebe como ato de fala complexo; a concepção de base discursiva que assegura ao texto a condição de produto acabado de uma ação discursiva, ou seja, de discurso congelado; a concepção de base comunicativa que o vê como meio específico de realização da comunicação verbal; a concepção de base cognitiva que desloca o entendimento de texto para a ordem dos processos, definindo-o como processo mobilizador de operações cognitivas complexas; a concepção de base sociocognitiva e interacional que passa a considerar o texto como lugar de interação entre atores sociais, bem como de construção interacional de sentidos.

Portanto, a caminhada da LT, dentro dos estudos linguísticos, mais especificamente, na passagem do estudo da frase para o de texto, segundo Fávero e Koch (2008), citando Conte (1977), pode ser revista por meio de três importantes etapas. Na primeira, grande parte dos pesquisadores enfocou a análise transfrástica cujo objetivo era estudar a relação que pode se estabelecer entre os enunciados. De forma particular, estudaram a correferência. Na segunda, os estudos voltaram-se à construção de uma gramática textual a qual teve como tarefas: verificar as condições de textualidade, ou seja, tentar explicar que princípios fazem com que um texto seja um texto; dispor critérios que delimitassem o texto; estabelecer diferenças entre os textos. Na terceira fase, entra em jogo o contexto. Em outras palavras, entram, para participar do jogo, as condições de produção, de recepção e de interpretação do texto.

Atualmente, Marcuschi (2008, p.75-76) explica que a LT tem como preocupação “as relações dinâmicas entre teoria e prática, entre o processamento e o uso do texto.” E continua: “a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua”, portanto, o trabalho da LT está centrado no funcionamento efetivo da língua e seus temas compreendem a coesão superficial, a coerência conceitual e os sistemas de pressuposições. Para o que aqui interessa, é imperioso que se retome as palavras de Marcuschi (2008, p.76):



[...] o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

A fim de reforçar essa visão, expõe-se a seguinte reflexão de Antunes (2010, p. 29-30):

Perde sentido, então, aquela perspectiva ascendente da língua, segundo a qual, primeiro se aprende as palavras, depois as frases, para enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto. Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas menos monótonas. É muito mais do que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem.

A textualidade a que se refere a autora é a característica estrutural das atividades sócio interativas que se dá entre parceiros da comunicação ou, em outras palavras, a textualidade é o que permite se reconhecer, num conjunto de palavras, um texto. Para Antunes (2010, p.31), perceber a diferença entre textos e não textos é algo intuitivo, haja vista que a comunicação se dá por meio exclusivamente de textos, sejam eles cultos, eruditos ou não. Mas afinal o que a LT tem a dizer sobre o que precisa ter um conjunto de palavras para ser um texto e não apenas um amontoado de palavras?

Beaugrande e Dressler, citados por Koch (2011), definem como fatores pragmáticos de textualidade ou critérios de textualidade, a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade. Os dois primeiros centram-se no texto, os demais no usuário. Antunes (2010), porém, propõe algumas adaptações. Para ela, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade são consideradas propriedades do texto, enquanto que a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade são propriedades que concorrem para que o texto se efetive, já que remetem à negociação entre os interlocutores envolvidos na comunicação, e não ao texto propriamente.

Sistematizando brevemente esses critérios, Antunes (2005) e Koch (2004) entendem que a coesão está relacionada aos mecanismos que, na superfície textual, estabelecem relações. Ou seja, é a propriedade através da qual os laços que tecem o texto se articulam, fornecendo-lhe unidade de modo a formar uma tessitura de nível superior à da frase. Já a coerência diz respeito a outro tipo de encadeamento, não ao da superfície textual, mas àquele que lhe subjaz, a fim de conferir ao texto interpretabilidade.

Apesar dessa distinção, aparentemente, tão clara, não se pode estabelecê-la de forma radical, explica Koch (2011, p.46), já que “nem sempre a coesão se estabelece de forma

unívoca entre elementos presentes na superfície textual”. Assim, se for necessário um cálculo do sentido, já se está nos domínios da coerência. Por outro lado, os dois conceitos não podem ser confundidos como no passado, quando do início dos estudos da LT, pois, naquele momento, ainda não se entendia que a coesão não é condição necessária, nem suficiente da coerência, na medida em que esta é construída na interação.

A intencionalidade, por sua vez, diz respeito aos recursos mobilizados pelos sujeitos a fim de alcançarem seus intentos comunicativos. No entanto, esse critério, segundo avalia Marcuschi (2008), guarda um problema, qual seja, se entender-se que um texto tem um objetivo que deve ser captado pelo leitor, desconsiderando-se a primazia do autor, os princípios da dialogicidade são deslocados para o plano da subjetividade, o que para Marcuschi é inaceitável. Nessa medida, fica difícil identificar se a intencionalidade é a de quem lê ou a de quem escreve. Por isso, talvez seja conveniente, ressalta Marcuschi, entendê-la como parte que se integra ao plano global do texto e ao andamento da coerência.

A questão da intencionalidade fica mais clara se vista como propriedade em ação conjunta com outra, com a aceitabilidade. Explicando melhor, tem-se que a intencionalidade se refere àquilo que têm em mente os produtores do texto ou àquilo que eles querem que se faça; por outro lado, a aceitabilidade se refere a como reage, ou aceita, ou ainda engaja-se o interlocutor em relação às intenções pretendidas pelo produtor, refere-se, portanto, à atitude do receptor do texto, conclui Marcuschi (2008). Dentro da perspectiva da LT, a aceitabilidade não se reduz ao âmbito das formas, mas ao do sentido.

Sobre a informatividade, salienta Marcuschi (2008), deve-se pontuar que está relacionada àquilo que o texto quer transmitir. Como elucidada Koch (2011), a informatividade pode ser vista por pelo menos dois aspectos: pela distribuição da informação e pelo grau de previsibilidade. Quanto maior o grau da informatividade, menos previsível será o texto, assim como quanto menor o grau de informatividade, mais previsível será a informação trazida. Assim, a informatividade exerce grande influência na seleção e disposição dos elementos que irão compor o texto.

Para Koch (2011), a intertextualidade compreende as diferentes formas com que um texto se relaciona com outros, ou seja, remete à inserção de um texto, já em circulação, em outro texto. Marcuschi (2008, p.120) esclarece que há atualmente “um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.” A intertextualidade será explícita quando se fizer referência à fonte e implícita quando, sem citação expressa, couber ao leitor buscar o não dito na memória. Nessa medida,

precisam ser mobilizados o conhecimento da língua e o enciclopédico, assim como o propósito comunicacional do texto. Resume Marcuschi (2008, p.132):

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos [...] porque dá margens a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...].

O critério da situacionalidade, de sua parte, diz respeito à situação em que foi produzido ou recebido o texto, isto é, à situação social, histórica, cultural, ambiental etc., portanto é importante tanto para orientar a interpretação, quanto a produção textual. Isso se torna ainda mais claro, caso se pense nesse critério como estratégico, uma vez que serve para orientar o produtor ou o receptor do texto quanto às exigências de ações que, encontrando-se mais ou menos consolidadas, constituem os gêneros textuais. Nessa medida, “a situacionalidade [grifa Marcuschi (2008, p.120)] pode ser vista como um critério de adequação textual.”

Conforme a avaliação de Marcuschi (2008), os sete princípios de construção do sentido devem ser vistos com certas ressalvas. De acordo com sua reflexão, mesmo que um texto não seja uma sequência de qualquer ordem, não é recomendável considerar esses critérios como se fossem princípios de boa formação textual, haja vista que o texto não se define por isso, implicando, de alguma forma, voltar à teoria da frase. Ademais, um texto é uma proposta de sentido que se completa numa troca comunicativa com a participação dos interlocutores. Nessa medida, postula o autor, “o importante é observá-los [os critérios] como princípios de acesso ao sentido textual. E isso não é decidido pelos princípios, mas pela maneira como operamos com eles enquanto critérios.”

Nessa discussão a respeito do texto, é imprescindível que se traga também outra questão para ser debatida, esta é a que se refere ao texto e ao discurso, enquanto entidades que, por serem tratadas ora como diversas, ora como iguais, acaba por dificultar seu entendimento e, de fato, gerar confusão. Para Marcuschi (2008, p.80), a tendência hoje é ver texto e discurso como um contínuo, “uma espécie de condicionamento mútuo.” Em outras palavras, trata-se de considerar as relações existentes entre os dois, o discurso no plano da enunciação, enquanto o texto no da configuração. Isso significa dizer que o texto é a parte observável que se poderá constituir de apenas um enunciado ou de um romance inteiro. O discurso, por sua vez, conforme Marcuschi (2008, p.84), “é uma enunciação em que entram os participantes e a situação sócio histórica de enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero.”

Nessa mesma linha de abordagem, Fávero e Koch (2008, p.26), na tentativa de tornarem mais claras essas estreitas articulações entre o texto e o discurso, acrescentam:

É lícito concluir, portanto, que o texto pode ser tomado por duas acepções: *texto* em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso* atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em *estrito*). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto: os critérios de textualidade entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Relacionando texto e discurso, Marcuschi (2008) interpõe entre eles, o gênero. O autor explica que este funciona como uma ponte entre aqueles. Dito de outra forma, nas situações da vida diária, quando se precisa desenvolver uma atividade comunicativa com uma finalidade definida, diz-se que a essa atividade cabe um discurso característico que se inicia no momento da seleção do gênero textual ou discursivo que por sua vez resulta num texto com uma dada configuração. A noção de gênero textual será mais bem discutida em seção ulterior.

#### 4.2.3 A noção de gênero textual (gênero do discurso)<sup>5</sup>

Conforme Marcuschi (2008), o interesse pela reflexão sobre os gêneros do discurso no Ocidente não é novidade. Ao contrário, remonta à tradição clássica, especificamente, à poética de Platão e à retórica de Aristóteles. Desse momento histórico aos dias atuais, a discussão a respeito dos gêneros ganhou nova dimensão, a começar pelo âmbito das discussões, antes somente na literatura, hoje também na linguística, na sociologia, na antropologia etc., abarcando todas as categorias textuais.

No Brasil, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, pelo MEC, deu-se, em especial, pela necessidade de reorganizar o ensino fundamental em razão das críticas sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Essa reorganização colocou os gêneros textuais no centro da discussão que, antes restrita ao

---

<sup>5</sup> Marcuschi (2008) prefere a expressão gênero textual a gênero do discurso ou gênero discursivo, salientando que essas expressões podem ser usadas como sinônimas.

ambiente acadêmico, ganha o espaço escolar. Entre as críticas mais frequentes, destacam-se: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; o uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, em detrimento das formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, a predominância de exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas. (PCN, 1998)

O objetivo da escola, entretanto, era e é formar leitores críticos, capazes de construir significados para além da superfície linguística do texto. Ou seja, a escola precisava aproximar os alunos das práticas sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos, visando a sua participação efetiva nessas práticas. Em vista disso, a partir dessas novas propostas, o ensino da Língua Portuguesa passou a consistir de práticas de ensino focadas no uso da linguagem. Isso significa dizer que as propostas de leitura/escuta devem visar à compreensão; as de fala/escrita, à interlocução. Além disso, as orientações didáticas devem levar os alunos a refletir sobre a linguagem a fim de compreendê-la e de usá-la, com propriedade, adequando-a as situações e aos propósitos do evento comunicativo.

Nessa medida, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os gêneros textuais passam a ser indicados como objeto de ensino de língua portuguesa, sendo a noção de práticas sociais e o fato de serem ponto de referência concreto para os alunos, alguns dos argumentos mais fortes para ditar sua presença nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Ademais, o trabalho com os gêneros textuais também torna possível integrar itens indispensáveis ao ensino de língua, como: a prática de leitura, de escrita e de análise linguística, assuntos tratados, comumente, de maneira separada e estanque, como se fossem conteúdos que não se atravessam, criando-se a falsa impressão no aluno de que são disciplinas independentes, isoladas, como se não estivessem intimamente inter-relacionados.

Em suma, a ideia básica dos PCNs, ao sugerir que o trabalho com o texto deva estar fundamentado nos gêneros textuais (orais ou escritos), é considerar que um maior conhecimento sobre essas categorias seja relevante tanto para a produção como para a compreensão textual, haja vista os textos manifestarem-se em algum gênero textual. Dessa forma, o trabalho assim orientado oportuniza uma maior familiaridade com a língua em funcionamento, em suas mais autênticas manifestações. Como bem observou Marcuschi (2008, p.38), “a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da linguística aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.”

Dito isso, passa-se a conceituar, em consonância com os pressupostos bakhtinianos, assim como o propõe Marcuschi (2008, p.154-155), os conceitos de gênero e tipo textual e, ainda, de domínio discursivo. Quanto ao gênero:

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são 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. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Quanto ao Tipo textual:

Designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Quanto ao Domínio discursivo:

Constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular. Mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Koch (2006), também de acordo com os preceitos bakhtinianos, refere a ideia de “competência metagenérica”, explicitando-a como uma importante capacidade desenvolvida pelos indivíduos, a qual lhes permite produzir, compreender e identificar gêneros textuais, isto é, que os orienta sobre como atuar nas práticas comunicativas, bem como sobre a compreensão dos gêneros socialmente produzidos. A inter-relação existente comprova a ênfase de Marcuschi (2008), quando conceitua gêneros como textos materializados em eventos comunicativos recorrentes e estáveis social e historicamente situados. Entretanto, salienta a autora, os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, ao contrário, podem

sofrer variações, sendo que um gênero pode assumir a forma de outro, mas não deixar de pertencer a sua forma original, “a esse fenômeno alusivo à hibridização ou mescla de gênero é denominado de *intertextualidade intergêneros*.” (KOCH, 2006, p.113).

Essa heterogeneidade comporta também as sequências diferenciadas que formam os gêneros, ou seja, os tipos textuais. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são constituídos por duas ou mais sequências textuais e sua variada presença em um gênero é chamada de heterogeneidade tipológica. Assim, “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.” (MARCUSCHI, 2008, p.160) Exemplificando, o gênero textual telefonema pode envolver várias sequências tipológicas, como argumentação, narrativa e descrição, confirmando em sua utilização tipos textuais heterogêneos. Entretanto, isso não significa que haja uma dicotomia entre gênero e tipo, trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem.

Os trabalhos acadêmicos e as pesquisas pedagógicas sobre o manejo coerente com gêneros textuais apresentam grande inserção no cenário atual, mas, mesmo assim, conforme alerta Flôres (2011), pode-se assegurar que muitos professores ainda não conseguem vincular o estudo e a teorização sobre gêneros, seja direta ou indiretamente, à prática escolar. Por outro lado, mesmo apresentando uma variedade de gêneros textuais e de propostas para lidar com eles, o LDP nem sempre consegue apresentar sequências didáticas coerentes com os conceitos que norteiam o trabalho com gêneros, tampouco, é congruente com as teorias que fundamentam e inspiram a bibliografia, no manual do professor.

Considerando-se que para muitos professores os LDP são muito mais do que uma das ferramentas didáticas, mas a única ferramenta de apoio teórico–metodológico para sua atuação em sala de aula, o problema agrava-se ainda mais. Flôres (2011, p.16) parece concordar com esse raciocínio e, diante dessa realidade, posiciona-se, “é preciso, pois, *estudar*, para entender porque esses conceitos ganharam relevância social tão grande, sendo investigados por filósofos, sociólogos, psicólogos, linguistas, analistas do discurso e pesquisadores das ciências cognitivas.” Dito de outra maneira, é necessário revisar conceitos, reavaliar conhecimentos já que, frente ao novo, o professor deve assumir não uma postura de aditamento ao já conhecido, mas encarar o desafio de que a novidade teórica contém outra visão sobre o assunto em pauta, exigindo análise detida.

Para tanto, não se vê alternativa para o professor a não ser a de ele se apropriar do conhecimento, a fim de que possa posicionar-se com propriedade, determinando ele mesmo a teoria a embasar suas aulas e a metodologia a ser seguida, relegando ao manual didático

àquela que deve ser sua função no processo pedagógico, a de ferramenta ou instrumento complementar.



## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente relato de pesquisa apresenta os resultados de uma investigação empírica, qualitativa, que se propôs a descrever os enunciados ou tarefas solicitadas aos alunos, nas seções do livro didático concernentes à leitura. Seu objetivo geral, ao discutir a leitura, ao verificar os conhecimentos que entram em jogo quando se lê, bem como ao analisar as questões relacionadas ao livro didático, é aproximar e integrar teoria e prática.

Elegeu-se como corpus de investigação o livro didático, pois, mais do que ser uma ferramenta, em boa parte das escolas, parece ainda ser a única alternativa teórico-metodológica a auxiliar o professor e a orientar as aulas de língua portuguesa.

Especificamente, objetivou-se (1) investigar as atividades de interpretação/compreensão leitora propostas nos livros didáticos de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, analisando-se as seções destinadas às práticas de leitura e verificando-se o nível (ou o grau) de inferenciação exigido nos enunciados das questões constantes do material. Pretendeu-se, igualmente, (2) cotejar a fundamentação teórica declarada no manual ou livro do professor e as atividades de interpretação/compreensão propostas no livro do aluno, discutindo-se e avaliando-se a coerência entre elas.

Para a investigação e análise das atividades de leitura – objetivo (1), adaptaram-se os parâmetros propostos por Chacon (2010), já referidos em capítulo anterior, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Escala por eixo de análise**

Eixos		Raciocínio	
		+inferencial	-inferencial
da ação didática	Ordem /verbo (o que o aluno deve fazer?)		
do conteúdo	Texto (onde está a resposta?)		
do enunciado	Vocabulário, sintaxe e inferências textuais (como é a linguagem?)		

Quanto à escala acima (quadro 3), eixo da ação didática, integram-no no extremo – *inferencial* as questões que se restringem a indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?*, assim como ordens verbais do tipo: *escrever, anotar, retirar, copiar, completar, citar, identificar, reescrever, destacar, assinalar, transcrever, sublinhar*. Em contrapartida, referem-se ao polo + *inferencial* as ordens do tipo: *definir, explicar, sugerir, comparar, relacionar, associar, concluir, deduzir, supor, inferir*.

No eixo do conteúdo, o extremo – *inferencial* reúne as questões, que indagam sobre conteúdos inscritos objetivamente no texto. E, no extremo + *inferencial*, as tarefas que exigem conhecimentos extratextuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos e reflexão, ou seja, raciocínio crítico na busca das respostas.

O eixo do enunciado envolve o vocabulário, a sintaxe e as inferências textuais. Assim, estão no extremo – *inferencial* as questões de vocabulário simples, objetivas, sem retomadas sintáticas. E, no extremo + *inferencial*, as que apresentam complexidade de vocabulário, retomadas sintáticas e inferências complexas.

Não foram analisadas as questões subjetivas, nas quais a resposta fica por conta do aluno, já que são indagações que não têm relação com o texto, como: *Na sua opinião...? O que você acha...? Do seu ponto de vista...?* e também as que admitem qualquer resposta, a saber: *Você concorda com o autor? Qual a passagem do texto de que você mais gostou?*

Para estabelecer o cotejo entre a fundamentação teórica que é declarada no manual do professor e as atividades de interpretação/compreensão de leitura, consideraram-se os itens arrolados abaixo:

*1. Manual do professor:*

- (i) há clareza na apresentação?
- (ii) explicita os objetivos do livro, das seções, das atividades?
- (iii) indica leituras complementares?

*2. Há coerência entre o manual do professor e as atividades de interpretação/compreensão propostas no livro do aluno? O que é declarado no primeiro é realizado no segundo, quanto à concepção de língua, de leitura, de texto, de gênero?*

*3. Na seleção textual?*

- (i) há diversidade temática?
- (ii) os textos abordam a temática selecionada sob diferentes ângulos?

(iii) há diversidade na abordagem de gêneros?

(iv) uma mesma temática é materializada em gêneros diferentes?

(v) há diversidade de suportes em que se apresentam os gêneros envolvidos nas atividades?

(vi) procura respeitar e preservar as características essenciais de apresentação gráfica do texto original?

#### 4. Aspectos relativos à textualidade:

(i) os textos apresentados são autênticos?

(ii) os textos apresentam unidade semântica e estrutural, isto é, são apresentados na íntegra com sentido e estrutura completos?

(iii) quando recortados (fragmentados) há cuidado em efetuar recorte com sentido?

(iv) são estabelecidas as diferenças conceituais entre gênero e tipo textual?

(v) foram selecionados textos que representam diferentes variedades da língua escrita?

(vi) há informação sobre os créditos das fontes de origem, situando com clareza e detalhe de onde se originou o texto? (situação de produção)

Julgou-se do mesmo modo importante e necessário que as coleções fossem analisadas em sua totalidade, considerando-se como eixo dessa análise sua dimensão global, como a seguir se explicita:

#### 5. Estrutura do LD:

(i) o livro está organizado em unidades temáticas?

(ii) como estão organizadas essas unidades?

(iii) o sumário (ou índice) cumpre sua função orientadora?

De acordo com os itens acima inventariados, foram analisadas três coleções didáticas de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º do Ensino Fundamental que atenderam aos seguintes critérios: serem coleções com publicação no mesmo ano; serem coleções destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, aos anos finais; serem publicadas por editoras diferentes; terem situação diferente com referência ao processo avaliativo do MEC<sup>6</sup>: (1) não ter passado por tal processo avaliativo, (2) ter sido avaliada e aprovada por tal processo.

<sup>6</sup>Brasil. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. — Brasília : MEC, 2007. 148 p. — (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Referidas no estudo como coleção A, B e C, respectivamente, constituem elas o *corpus* da pesquisa, a saber:

Coleção A- SARGENTIM, Hermínio. *Linguagens e texto*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009;

Coleção B- SARMENTO, Leila L. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2009;

Coleção C- DELMANTO, Dileta; CONCEIÇÃO, Maria da C. *Português: ideias & linguagem*. São Paulo Saraiva, 2009.

## 6 ANÁLISES DAS COLEÇÕES

Como afirmado no capítulo anterior, a pesquisa aqui relatada teve por objetivo investigar as atividades de interpretação/compreensão em LDs de língua portuguesa, bem como discutir e avaliar os descompassos entre os manuais do professor que acompanham tais LDs. Este capítulo apresenta a análise das três coleções antes citadas. Primeiramente, cada coleção é apresentada. À apresentação do livro, seguem-se informações sobre o(s) autor(es), expõe-se a coleção em sua dimensão global, refletindo-se acerca dos aspectos da organização estrutural, bem como da composição em unidades, capítulos, seções e subseções. Nessa ordem, procedem-se a apresentação do manual do professor e o registro da fundamentação teórica declarada, especialmente, no que tange às concepções de língua, leitura, texto, tipo e gênero textual.

O propósito da próxima etapa foi apresentar os resultados da investigação das questões de interpretação/compreensão propostas nas seções selecionadas quanto ao nível (ou grau) de inferenciação exigido nos enunciados dessas questões, conforme adaptação dos parâmetros propostos por Chacon (2010), apresentada no quadro 3: escala por eixo de análise, de acordo com o que consta no capítulo anterior<sup>7</sup>.

Para tanto, foram selecionadas seções tendo-se por critério a inclusão e o alinhamento aos propósitos da pesquisa, bem como ter por objetivo prioritário o trabalho com a leitura, ou seja, com a interpretação/compreensão de textos em suas características estruturais e estilísticas e com o desenvolvimento de habilidades leitoras. O fato de constarem no sumário também foi um critério de escolha, já que, de certa forma, isso assegura certa uniformidade às análises.

Feitas essas considerações, iniciam-se as análises.

### a) Coleção A: *Linguagens e texto*

A primeira coleção analisada foi a de Hermínio Sargentim, editada e publicada em 2009, tendo sido reimpressa em 2010. A coleção constitui-se de quatro livros do aluno e de seus quatro correspondentes manuais do professor. Cada livro do aluno destina-se a um dos 4 anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), distribuindo-se cada volume em 4 unidades, compostas, cada uma, de 2 capítulos, os quais estão organizados por seções e subseções que nem sempre têm lugar fixo nos volumes. Algumas são flutuantes, ou seja,

---

<sup>7</sup> Nas análises das questões propostas nas três coleções dos LDs selecionados para o *corpus*, nos quadros que representam essas análises, o total das questões analisadas não corresponde exatamente ao total dos comandos analisados, haja vista várias dessas questões serem constituídas de 03, 04 ou mais subtarefas.

podem ou não aparecer nos capítulos. Assim, para a análise, elegeram-se as seções (1) “Leitura em foco” e (2) “Mais textos”, considerando-se que são seções constantes em todos os volumes, estando registradas no sumário.

Os volumes apresentam-se, em sua maioria, na ordem seguinte:

- (a) “Leitura em foco”: desdobra-se em três subseções: leitura e compreensão de textos, intertexto, ler para...;
- (b) “Estudar a língua”;
- (c) “Mais textos”;
- (d) “Registrar a língua”;
- (e) “Para produzir”;
- (f) “Navegue na imagem”;
- (g) “Falar para...” (presente apenas no final das unidades ímpares);
- (h) “Tipologia em foco” (presente apenas no final das unidades pares).

Como entrada, tanto na introdução das unidades, como na dos capítulos, vem destacada a temática. No entanto, nem sempre essas temáticas são recuperadas nos capítulos, ou seja, nem sempre os textos e o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades alinham-se a elas.

O sumário, que deveria cumprir a função de orientar a busca de textos, de seções, de gêneros, nessa coleção, não parece ter esse propósito, já que não são nomeados todos os gêneros a constar nos capítulos, assim como não são mencionados os títulos de alguns dos textos nem o nome de seus autores. Comprovou-se que apenas nos textos de duas seções, da primeira e daquela que lhe dá continuidade, são informados o título, o autor e o gênero.

A coleção A oferece várias seções que se propõem a trabalhar com leitura, e, além disso, contém uma grande diversidade de textos de vários gêneros que são pouco explorados nas atividades. Há, na verdade, uma dinâmica de trabalho um tanto superficial, pois os textos se seguem uns aos outros sem muita exploração, sendo muito breve e rapidamente focalizados. Muitas vezes, ocorre também que umas seções são interrompidas por outras sem que esse corte tenha relação com o andamento do trabalho, nem com a manutenção da unidade temática.

O manual do professor, encontrado nas últimas páginas de cada volume, apresenta algumas explicações que podem ser lidas e acompanhadas pelos professores nos 4 volumes, mas essas explicações e orientações nem sempre aparecem e nem são bem desenvolvidas, encontrando-se mais explicitadas apenas nos manuais dos últimos anos, 8º e 9º ano. Tais mudanças de ênfase modificam a sistematização da parte específica, na qual estão informados os gêneros a serem trabalhados em cada volume, os conteúdos desenvolvidos no capítulo e

alguns textos complementares. Na parte inicial do manual, aparece o arcabouço teórico-metodológico que sustenta a coleção e nele é declarada a concepção teórica sociointeracionista de língua, linguagem, texto e tipos/gêneros textuais.

Quanto à concepção de língua, lá está declarado que a coleção a entende como interação e como instrumento dialógico e que isso poderá ser constatado nas atividades, nas quais é exigida uma postura ativa do leitor em relação ao texto, através da mobilização de seus conhecimentos prévios; na variedade de textos; nas perguntas que apontam para as sinalizações textuais e no diálogo entre os textos de diferentes épocas e de diferentes gêneros. Desta ainda que, ao apostar no repertório, espera lograr “a formação de um cidadão, de uma cidadã que tenha consciência da língua como meio de interação.” (SARGENTIM, 2009, p.3).

Como já se comentou, a variedade dos textos e gêneros ofertada é indiscutível, ainda que seja notória a preponderância do gênero jornalístico, em especial, de tirinhas de jornal. Além disso, embora haja multiplicidade textual, as atividades de leitura são extremamente breves, sem aprofundamento, o que se sabe, não assegura a obtenção dos objetivos de leitura pretendidos. Por outro lado, os cortes entre uma seção e outra, por serem recorrentes, podem provocar certa desconexão, a ponto de os pretensos diálogos estabelecidos entre os textos, por exemplo, não serem apreendidos pelos leitores. O que se pôde observar é que provavelmente se o autor optasse por menos seções, menos textos e um trabalho mais minucioso, no qual houvesse a preocupação em explorar os vários desdobramentos que os textos propõem, sua proposta implicaria, aí sim, a mobilização dos conhecimentos do leitor, o aprofundamento da leitura e a apreensão das conexões intertextuais apresentadas.

A noção de texto adotada pela coleção o vê como um espaço de mediação entre leitor e escritor, colocando-o no centro de um trabalho que é pautado na ideia de contexto e de situação comunicativa, como resultado de uma prática discursiva. Nesse sentido, o texto é, segundo consta no manual, “tecido estruturado sócio historicamente. Resultado do viver do sujeito que o produz [...]”.

Na análise dos capítulos, comprovou-se que, em sua maioria, os textos que servem para trabalhar a interpretação/compreensão não são os mesmos utilizados para estudar conteúdos gramaticais, havendo uma clara separação – que não deveria existir – entre ensino de língua e ensino de leitura. Paraphraseando Marcuschi (2008), o uso de textos já se tornou consenso na escola, assim como se tornou prática comum na sala de aula, através ou não do LD, entretanto a questão reside no modo como o ensino é posto em prática. Essa dicotomia também pode ser observada no trabalho com gêneros textuais, pois, ao mesmo tempo em que se constatou a

presença de diferentes gêneros ao longo de todos os volumes, verificou-se, concomitantemente, muito pouca exploração de questões inferenciais em sua abordagem.

Em suma, na sistematização observada na Coleção A, evidenciou-se a tradicional e ultrapassada maneira de fragmentar os estudos de língua portuguesa de forma disfarçada, ou seja, encoberta pelo discurso teoricamente inovador de se ensinar língua portuguesa com textos e na perspectiva dos gêneros textuais.

Quanto à proposta de leitura, a Coleção A assegurou pretender trazer para a sala de aula os contextos do professor e o dos alunos, destacando as noções de adequado/inadequado, em vez de correto/incorrecto. Ademais o autor esclareceu ademais que a concepção de leitura adotada alinhava-se a ideia de que ler é uma competência que precisa ser ensinada e que é por meio do exercício da leitura que o aluno aprenderá a ler, para tanto, pontua ele no manual, “há textos e mais textos para o desenvolvimento dessa habilidade”. (SARGENTIM, 2009, p.7) Com tal declaração, mais uma vez, parece se evidenciar que para o autor apenas o abastecimento com grande quantidade de textos garantiria o desenvolvimento efetivo da competência leitora.

Mesmo não sendo o foco específico desta pesquisa, não se pode deixar de mencionar a posição do autor da coleção a respeito da variedade linguística. No manual, é clara a visão de que a gramática normativa é essencial à aula de Língua Portuguesa e fruto de uma ideologia sedimentada na ideia de que há uma variedade linguística melhor do que as outras, explicando: “acredita-se que a variedade padrão é superior às demais e que, por essa razão, o aluno deve conhecê-la”. Logicamente, não se discute a importância e a necessidade de ensinar/aprender a variedade padrão da língua portuguesa, mas, considerá-la superior às demais, reforça o preconceito linguístico e desconsidera a adequação do repertório linguístico à situação comunicativa apresentada, questões muito discutidas por sociolinguistas, no meio acadêmico. Entretanto, percebeu-se certa ambiguidade de parte do autor que não descartou de todo as variedades linguísticas, pois em algumas propostas de leitura, no livro do aluno, são mencionadas variedades coloquiais como recurso adequado a situações comunicativas bem delimitadas.

Em síntese, o que se concluiu a partir da análise do manual do professor da coleção A é que houve preocupação de parte do autor de demonstrar ter tomado conhecimento da orientação dos estudos linguísticos contemporâneos, seja em relação ao texto, aos gêneros textuais, bem como à língua e linguagem. Entretanto, essa tomada de conhecimento, declarada no manual, não se evidenciou ao longo dos volumes, nas propostas didáticas,



mascarando, como já se disse, modos de entendimento tradicionais, sem qualquer pretensão a levar a sério o que o sociointeracionismo propõe, de fato.

A exemplo disso se pode apontar a fragmentação do trabalho com a interpretação/compreensão da leitura e com marcas linguísticas nas seções apresentadas, e, também, o trabalho com gêneros textuais que, ainda que ganhem evidência no manual do professor, no livro do aluno ficaram separados do trabalho com os tipos textuais. Isto é, as sequências tipológicas recomendadas para serem trabalhadas dentro dos gêneros textuais e destacadas como dominantes em alguns, mas sem deixar de existir nesse mesmo gênero, são trabalhadas somente em unidades pares. O que significa dizer que, nos demais gêneros trabalhados, pouco ou quase nada se fala sobre as sequências tipológicas.

No que tange à seleção dos textos, a Coleção A apresenta textos de qualidade e de autores importantes do cenário literário e jornalístico, evidenciando preocupação com a diversidade temática dos textos, no entanto, essas temáticas não funcionam como fio condutor a orientar as unidades e os capítulos. Considerando que, ao ser transportado de seu suporte de origem para o livro didático, o texto sofre transformações, é importante dizer que não se observa preocupação em mostrar o suporte original do texto, o que concorre para dificultar o entendimento de alunos que não tenham experiência de leitura em determinados suportes.

Quanto à textualidade, na Coleção quase não se observou a presença de textos '*fabricados*' especialmente para facilitar a introdução e exploração de conteúdos. Nos poucos exemplos encontrados, verificou-se a informação sobre sua criação, logo abaixo, como referência. Por outro lado, como é característico dos LDs, a maior parte dos textos selecionados são textos curtos, haja vista o espaço reduzido para a publicação de textos longos. É fundamental, entretanto, que se pontue que, em alguns volumes, constatou-se a presença de textos originalmente longos que foram submetidos a simplificações que os desvirtuaram e descaracterizaram, porque comprometeram sua unidade semântica e estrutural. Em alguns casos, além da unidade semântica não estar assegurada pela contextualização do fragmento, também não se verificou a preservação da integridade do texto original na apresentação dos conhecimentos prévios. Também importa acrescentar que os créditos das fontes de origem dos textos foram sempre informados.

Quanto à análise das seções destinadas às práticas de leitura, no volume referente ao 6º ano, num universo de 93 questões, perfazendo uma média de 23 questões por unidade, foram obtidos os seguintes resultados:

**Quadro 4 - Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 6º ano**

Coleção A- 6ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (+ inferencial)	Total de questões 93
Onde/em quê?	11		Transcrever	06		Relacionar	05
Quando?	01		Escrever	03		Explicar	11
O quê?	02		Anotar	02		Supor	----
Qual/Quê?	27		Copiar	12		Deduzir	01
Como?	01		Identificar	10		Associar	----
Por quê?	06		Citar	01		Definir	01
Para quê?	01		Assinalar	02		Comparar	01
Quem?	04		Destacar	01		Inferir	----
Com quem?	01		Sublinhar	02		Concluir	----
Quanto?	02		Completar	01		Sugerir	----
-----			Retirar	01		-----	
-----			Reescrever	----		-----	
Total	56		Total	41		Total	19

Quanto ao eixo do conteúdo, das 93 questões analisadas, 34 se enquadram no grupo das + inferenciais:

**Quadro 5 – Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano**

Coleção A- 6ºano- Eixo do conteúdo
Questões + inferenciais: 34

Quanto ao eixo do enunciado, das 93 questões analisadas, 20 se enquadram no grupo das + inferenciais:

**Quadro 6 – Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 6º ano**

Coleção A- 6ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> :20

Quanto à análise das seções destinadas às práticas de leitura, no volume referente ao 7º ano, num universo de 127 questões, perfazendo uma média de 31 questões por unidade, foram os seguintes os resultados:

**Quadro 7 – Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 7º ano**

Coleção A- 7ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Total de questões 127
Onde/em quê?	----		Transcrever	01		Relacionar	03
Quando?	01		Escrever	01		Explicar	13
O quê?	16		Anotar	01		Supor	----
Qual/Quê?	34		Copiar	11		Deduzir	05
Como?	06		Identificar	10		Associar	----
Por quê?	05		Citar	----		Definir	----
Para quê?	03		Assinalar	----		Comparar	----
Quem?	07		Destacar	----		Inferir	----
Com quem?	04		Sublinhar	----		Concluir	----
Quanto?	----		Completar	----		Sugerir	02
-----	----		Retirar	----		Elaborar	01
-----	----		Reescrever	01		Produzir	02
Total	76		Total	25		Total	26

Quanto ao eixo do conteúdo, das 127 questões analisadas, 27 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 8 – Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano**

Coleção A- 7ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 27

Quanto ao eixo do enunciado, das 127 questões analisadas, 16 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 9 – Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 7º ano**

Coleção A- 7ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 16

Quanto à análise das seções destinadas às práticas de leitura, no volume referente ao 8º ano, num universo de 99 questões, perfazendo uma média de 24 questões por unidade, os resultados foram os seguintes:

**Quadro 10 – Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 8º ano**

Coleção A- 8ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Total de questões 99
Onde/em quê?	04		Transcrever	07		Relacionar	01
Quando?	----		Escrever	----		Explicar	11
O quê?	03		Anotar	01		Supor	----
Qual/Quê?	42		Copiar	15		Deduzir	----
Como?	01		Identificar	09		Associar	----
Por quê?	04		Citar	----		Definir	----
Para quê?	----		Assinalar	----		Comparar	----
Quem?	05		Destacar	----		Inferir	----
Com quem?	----		Sublinhar	----		Concluir	01

Quanto?	02		Completar	----		Sugerir	----
A quê/a quem	05		Retirar	----		Comentar	02
Em que/	02		Reescrever	01		Produzir	01
Total	68		Total	33		Total	16

Quanto ao eixo do conteúdo, das 99 questões analisadas, 29 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 11 – Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano**

Coleção A- 8ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 29

Quanto ao eixo do enunciado, das 99 questões analisadas, 23 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 12 – Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 8º ano**

Coleção A- 8ºano- Eixo do enunciado - Total de 99 questões
Questões + <i>inferenciais</i> : 23

Quanto à análise das seções destinadas às práticas de leitura, no volume referente ao 9º ano, num universo de 86 questões, perfazendo uma média de 21 questões por unidade, foram os seguintes os resultados obtidos:

**Quadro 13 – Coleção A - Eixo da ação didática do volume do 9º ano**

Coleção A- 9ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (+ inferencial)	Total de questões 86
Onde/em quê?	----		Transcrever	02		Relacionar	02
Quando?	01		Escrever	01		Explicar	06
O quê?	37		Anotar	05		Supor	----
Qual/Quê?	10		Copiar	02		Deduzir	04
Como?	04		Identificar	06		Associar	----
Por quê?	03		Citar	01		Definir	----
Para quê?	----		Assinalar	01		Comparar	02
Quem?	03		Destacar	01		Inferir	----
Com quem?	----		Sublinhar	----		Concluir	01
Quanto?	02		Completar	----		Sugerir	----
A quê/quem	01		Retirar	----		Elaborar	01
De quê?			Reescrever	----		Relatar	01
Total	61		Total	19		Total	17

Quanto ao eixo do conteúdo, das 86 questões analisadas, 17 se enquadram no grupo das + inferenciais:

**Quadro 14 – Coleção A - Eixo do conteúdo do volume do 9º ano**

Coleção A- 9ºano- Eixo do conteúdo
Questões + inferenciais: 17

Quanto ao eixo do enunciado, das 86 questões analisadas, 18 se enquadram non grupo das +inferenciais:

**Quadro 15 – Coleção A - Eixo do enunciado do volume do 9º ano**

Coleção A- 9ºano- Eixo do enunciado
Questões <i>+inferenciais</i> : 18

Síntese dos resultados obtidos pela análise:

Na **Coleção A**, *Linguagens e texto*, de Hermínio Sargentim, no volume referente ao **6º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 93 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 56 questões (60,2%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 27 (48,2%);

- em 41 questões (44,8%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “copiar” é o comando com maior número de ocorrência, 12 (29,2%);

- em 19 questões (20,4%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 11 questões (57,8%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 93 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 34 questões (36,5%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 93 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 20 (21,5%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deveria ser realizada a partir da leitura de uma fábula: “O leão e o rato” (ANEXO I).

1. **Que** personagens fazem parte da fábula?

2. **Que** ações das personagens se assemelham ao jeito de os seres humanos se comportarem?

3. O texto apresenta muitos detalhes sobre onde e quando os fatos se passaram, sobre a caracterização das personagens ou a história é contada de maneira breve?

4. Leia títulos de outras fábulas.

A tartaruga e a raposa	A cigarra e a formiga
A lebre e a tartaruga	O lobo e a ovelha
O corvo e a raposa	O asno em pele de leão

**O que** esses títulos têm em comum?

5. **Copie** o quadro a seguir no caderno e complete-o de acordo com a sequência de fatos do texto.

O texto é breve ou longo?
<b>Qual</b> a situação-problema?
<b>Qual</b> é a situação-problema vivida pelo leão?
<b>De que</b> maneira o conflito da história é solucionado?

[...] 6. **Copie** no caderno a alternativa que corresponde à finalidade de uma fábula.

A. Noticiar um fato.
B. Entreter, dar um ensinamento, fazer recomendações, aconselhar.
C. Apresentar ao leitor informações científicas sobre a vida dos animais.

[...] 8. A fábula é uma história ficcional, ou seja, inventada, e apresenta animais como personagens. É possível afirmar que o fato narrado na história lida pode acontecer com as pessoas na vida real? **Explique** sua resposta. (SARGENTIN, Hermínio, 2009, p.47)

No volume referente ao **7º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 127 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 76 questões (59,8%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 34 (44,7%);

- em 25 questões (19,6%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 10 (40%);

- em 26 questões (20,4%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 13 questões (20,4%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 127 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 27 questões (21,2%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 127 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 16 (12,5%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de uma lenda: “A sopa de pedra” (ANEXO II).



1. A lenda que você leu faz parte da cultura portuguesa. **Identifique** palavras e construções linguísticas comuns a esse povo e anote-as no caderno.

2. **Identifique** no texto lido a origem de que o elemento da cultura portuguesa é narrado. [...]

4. Copie o quadro a seguir no caderno e, depois, preencha-o, **identificando** espaço e ações das personagens.

7. Observe este parágrafo da lenda.

“[...] Eis como Frei Bernardo se deliciou com uma bela sopa, num local onde, de outro modo, bem sabia que nada lhe teriam dado para comer.[...]” David Martins. “A sopa de pedra”. In: Lendas de Portugal. Lyon Multimédia Edições, 1999.

a) **Explique** com suas palavras como foi que Frei Bernardo conseguiu fazer sopa.

b) **Explique** o sentido da expressão “de outro modo” usada pelo narrador.

8. Leia uma reportagem sobre a sopa de pedra. Guia da Semana. Disponível em: <<http://www.guiadasemana.com.br/noticias>> Acesso em: 29/09/08.

Agora responda: a sopa de pedra é mesmo “de pedra”? **Explique** sua resposta. (SARGENTIN, Hermínio, 2009, p.29)

No volume referente ao **8º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 99 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 68 questões (68,6%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 42 (61,7%);

- em 33 questões (33,3%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 09 (27,2%);

- em 16 questões (16,1%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 11 questões (68,7%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 99 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 29 questões (29,2%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 99 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 23 (23,2%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de uma crônica: “O nariz”. (ANEXO III)

1. [...] **Identifique** o tipo de narrador presente na crônica “O nariz”, indicando se ela foi narrada em primeira ou em terceira pessoa.
2. Nos primeiros parágrafos da crônica, o pai toma uma atitude que quebra o cotidiano da família. **Que** atitude é essa?
3. A atitude do pai, inicialmente, causa **que** tipo de reação na família?
4. A crônica lida tem início com a descrição da personagem central da narrativa: o pai.
  - a) De **que** maneira ele é descrito pelo narrador?
  - b) **Explique** por que a descrição do pai feita pelo narrador entra em choque com a atitude que ele toma no início da história?
5. O fato de o pai usar um nariz de borracha, de início, provoca efeitos de humor na crônica, mas em seu decorrer, mesmo sem perder o dinamismo da narrativa, torna-a cada vez mais dramática. **Explique** essa afirmativa mencionando a reação da família da personagem com relação à atitude do pai.  
[...]
6. O fato de o pai usar um nariz postiço e não querer mais tirá-lo estabelece. No caderno, **copie** o esquema e preencha-o com o que se pede do ponto de vista das personagens sobre o uso do nariz pelo pai.

Pontos de vista defendidos pelas personagens	
1. <b>Quem</b> é a favor do uso do nariz?	1. <b>Quem</b> é contra o uso do nariz?
2. <b>Transcreva</b> os argumentos defendidos pelo pai.	2. <b>Transcreva</b> os argumentos da filha.
3. <b>Transcreva</b> o contra-argumento do pai com relação ao argumento da filha: “– Se não faz diferença, para que usar?”	3. <b>Transcreva</b> os argumentos da esposa.

7. [...] a) Em meio à polêmica apresentada no texto, o narrador apresenta o ponto de vista dele. No caderno, **transcreva** do texto alguns trechos que revelam o ponto de vista do narrador a respeito da personagem, mesmo de maneira sutil.
- b) **Transcreva** o trecho em que a voz do narrador é usada para revelar as impressões e sentimentos da esposa diante do problema. [...] (SARGENTIN, Hermínio, 2009, p.172)

No volume referente ao **9º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 86 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 61 questões (70,9%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “o quê” é o comando com o maior número de ocorrências, 37 (60,6%);
- em 19 questões (22%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 06 (31,5%);
- em 17 questões (19,7%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 06 questões (6%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 86 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 17 questões (19,7%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 86 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 18 (20,9%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de uma carta aberta: “É importante apoiar a geração de atletas que vem por aí”. (ANEXO IV)

1. O que pede a carta aberta de Cielo?
2. Quem é o destinatário da carta?
3. A carta de César Cielo sugere que alguma coisa já é feita.
  - a) O que, segundo ele, já é feito para os jovens atletas?
  - b) Na sua opinião, qual é então, sua solicitação? O que ele quer do Governo Federal?
4. Quem hoje dá o apoio financeiro ao atleta que deseja ser um campeão?
5. Qual é a crítica feita por César Cielo ao tipo de apoio dado aos atletas no Brasil?
6. César Cielo faz referência a um modelo de incentivo aos atletas que, na sua opinião, dá certo, mas não existe no Brasil. Qual modelo é esse e em que consiste?
  1. O apoio pedido pelo nadador não leva em conta apenas a necessidade de bons resultados em competições internacionais como as olimpíadas; segundo ele, existe, ainda, a função social do esporte.
    - a) O que é função social do esporte?
    - b) Anote no caderno a frase do texto que sintetiza a importância do investimento em atletas, tanto para os bons resultados em olimpíadas, como para o atendimento à função social do esporte. (SARGENTIN, 2009, p.179)

b) Coleção B: *Português: leitura - produção – gramática*

A segunda coleção analisada foi a de Leila Lauar Sarmento, Coleção B, que está em sua 3ª edição. Compõe-se de quatro volumes seriados, correspondentes aos últimos anos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Cada um dos volumes apresenta quatro unidades, cada qual composta por dois capítulos, os quais são abertos pela seção *Texto visual*, seguida por perguntas da seção leitura da imagem, direcionadas à interpretação desse texto. Subsequente a ela, aparece a seção *Leitura - Texto* com a apresentação do primeiro texto em linguagem

verbal do capítulo e subseções que apresentam propostas de atividades a ele referentes, a saber: 1. Palavras e significados: objetiva trabalhar com as palavras que possam representar dificuldades para o aluno; 2. Análise da leitura: introduz questões de compreensão do texto; 3. Discussão do tema: destina-se a solicitar apreciações pessoais do aluno sobre o texto; 4. linguagem e interação: tem por propósito focalizar aspectos da construção do texto.

A seção que se segue denomina-se *Produção de textos* e apresenta o trabalho com a leitura e escrita em três subseções, “oficina de produção” em que é proposta a leitura de um gênero textual, nem sempre alinhado ao do texto principal, e atividades de leitura. O texto base, introdutor da unidade 1, vai servir de modelo às propostas de escrita, nas subseções: 1. “Você é o autor”: que apresenta a proposta de escrita propriamente dita; 2. Avalie e reescreva”: que propõe a revisão do texto.

Em *Gramática*, seção seguinte, é contemplado o estudo de conteúdos gramaticais específicos. Finalmente, *Seções extras*, como sugere a expressão, introduz seções que aparecem esporadicamente, em geral, abordando recursos linguísticos constantes nas subseções: 1. “Sentidos da linguagem”; 2. “Construção da escrita”; 3. “Variações linguísticas”; 4. “Linguagem verbal e não verbal”; 5. “Texto musical”.

Os volumes da Coleção B estão organizados em unidades temáticas, representadas por mais de uma palavra chave que abre cada um dos dois capítulos. Por exemplo, no volume do 9º ano, lê-se o título “Unidade 1: “convivência e liberdade” que é desmembrado em: “convivência”, no capítulo 1 e, no 2, “liberdade”. Contudo, mesmo apresentando essa divisão que parece demonstrar preocupação em orientar e contextualizar as propostas, essas temáticas estão apenas em parte alinhadas aos textos da unidade, ou seja, há textos que circulam pelos capítulos sem que se perceba qualquer diálogo entre eles e a temática proposta.

O sumário dessa coleção, tal como foi observado na análise da Coleção A, também apresenta problemas, pois cumpre apenas em parte sua função orientadora, tanto na busca dos textos, quanto na sonegação de importantes informações a respeito dos títulos dos textos e/ou nomes dos autores. Por outra, também foi possível observar, e é preciso que isso seja enfatizado, a confusão entre os conceitos de gênero e tipo textual, tratando-os como se fossem da mesma natureza, contrariando as declarações contidas no livro do professor. Melhor explicando: nas primeiras seções de cada bloco, e apenas nestas, o autor informa o título e o autor dos textos. Nas que se seguem, ou nada informa, ou refere o gênero que será trabalhado. Porém, essa sequência é alterada com a informação do tipo textual como conteúdo chave daquela seção, sugerindo que a visão teórica e o tratamento desses conceitos, gênero e tipo, ainda se confundem na prática.

Ainda a respeito do sumário, há que se registrar que, nas seções destinadas ao ensino da língua, através de conteúdo gramatical, outros gêneros textuais são apresentados, em média de oito a dez textos, entre eles, tiras, anúncios, receitas, músicas, poemas, fábulas, verificando-se que nenhum desses gêneros, títulos e/ou autores são mencionados. Essa falta de informação antecipa o uso do gênero pelo gênero, exclusivamente, fora da situação comunicativa que o solicita, permitindo entrever a permanência da visão dicotômica tradicional que separa o ensino de língua e o de leitura.

Na Coleção B, na maioria dos volumes, sete seções estão envolvidas com a leitura, seja com conversas e/ou exercícios, pode-se perceber maior aprofundamento, focalização e trabalho ativo na exploração dos textos, o que colabora para o andamento do trabalho didático, já que permite uma abordagem menos superficial. Também não se observaram interrupções aleatórias, permitindo que, na atividade em questão, seja salvaguardada a manutenção da temática.

O manual do professor consta nas primeiras páginas de cada volume e não ocupa muitas delas, são apenas oito páginas, portanto, pode-se considerá-lo um manual resumido. O texto de apresentação da coleção abre o manual e nele a autora se compromete a ofertar propostas de produção de textos mais contextualizadas do que nas das edições anteriores, enfocando, principalmente, situações comunicativas concretas; a selecionar textos atualizados e representativos; a trabalhar com a compreensão e interpretação de modo “aumentado e aprimorado”.

Os pressupostos teóricos presentes na coleção considerada, segundo declarações da autora, baseiam-se nas contribuições da linguística textual “especialmente a partir dos estudos de Van Dick (1983) e Adam (1987)<sup>8</sup>, entre outros, [que] realizaram pesquisas sobre as estratégias sociocognitivas [...]” (SARMENTO, p.8). Partem desse arcabouço teórico as bases para uma proposta didática que toma como unidade básica de ensino o texto, concebe gêneros textuais como formas mais ou menos estáveis de enunciados determinadas pela situação comunicativa e considera, na formação de um texto, a predominância de uma sequência textual, mas não desconsidera a presença de outras sequências.

Igualmente, afirma a autora, a coleção ancora-se nas contribuições das teorias da leitura que a postulam enquanto um ato social em que leitor e autor interagem, obedecendo a objetivos e necessidades sociais, como se pode ler nos trabalhos de Kleiman (2002)<sup>2</sup>. É

---

<sup>8</sup> VAN DICK, T.A. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

ADAM, J.M. Textualité et séquentialité: l'exemple de la description. *Languefrançaise*, Paris. n. 74, p. 51-74, maio 1987.

imperioso, ainda, que se dê a conhecer o que enfatiza a autora a respeito da interpretação/compreensão, qual seja:

O mais interessante [na interação entre autor e leitor] é que o caminho percorrido pelo autor e o feito pelo leitor nunca serão nem podem ser totalmente coincidentes. [...] Isso não significa dizer, por outro lado, que qualquer interpretação é válida. O leitor precisa traçar o seu caminho com base não só em seus próprios conhecimentos e opiniões sobre o que está lendo, mas também em “pistas” concretas deixadas pelo autor. (SARMENTO, p.11)

Entretanto, apesar dessas declarações, a autora destina uma seção inteira à formulação de perguntas, cujas respostas se embasam com exclusividade na opinião do leitor, que examina o texto a partir de sua perspectiva, emitindo apreciações pessoais. Além disso, em outras seções destinadas a atividades de leitura, há várias perguntas do mesmo tipo. Para exemplificar, nos volumes do 7º, 8º e 9º ano, mais do que no 6º, foram encontradas perguntas como: “na sua opinião”, “você acha”, “o que você pensa”, “você concorda”. Vale dizer, portanto, que a autora da coleção dá especial ênfase a questões que Marcuschi (2008, p.271) classificou como perguntas do tipo ‘*subjetivas*’ - que têm a ver de maneira superficial com o texto, e não há como testá-las em sua validade; e/ou ‘*vale-tudo*’ – permitindo qualquer resposta, não havendo, ademais, como discutir possíveis equívocos.

Quanto à concepção de língua, a autora entende que ela se organiza a partir de regras que são identificadas no texto, portanto, “o objetivo maior no ensino da língua materna é o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa nas diversas formas de interação.” (SARMENTO, 2009, p.7) Isso significa dizer que, de acordo com o compromisso assumido, a coleção objetiva a formação de ouvintes/leitores e escritores - de textos orais e escritos - competentes. Mas, o que se pôde comprovar na análise das seções destinadas ao estudo gramatical, já comentada anteriormente neste texto, foi a restrição da abordagem desses conteúdos a uma seção em particular. Mesmo assim, no material em questão, observou-se uma importante evolução nesse aspecto com relação à proposta da coleção A, pois logo após as primeiras seções de cada capítulo, são focalizados elementos globais do texto e, na seção *Linguagem e interação*, detalhes de sua construção.

Quanto à seleção textual, verifica-se que a Coleção B contém textos de qualidade, incluindo autores importantes do panteão literário e jornalístico, e manifesta preocupação com a diversidade temática. Além dessa constatação, ressalta-se que, em algumas seções, as temáticas constituem o fio condutor a orientar o desenvolvimento das unidades e dos capítulos. No que diz respeito à passagem do suporte de origem para o livro didático, porém,

não se observou qualquer preocupação em mostrar o suporte original do texto, o que pode contribuir para dificultar o entendimento de alunos que não tenham experiência de leitura em determinados suportes.

Ao longo da Coleção B, comprovou-se o cumprimento do que foi assumido no manual do professor, sendo ofertados textos genuínos, que circulam em diferentes esferas. Ou seja, não se verificou a presença de textos *'fabricados'*. Entretanto, se por esse lado a textualidade não ficou comprometida, por outro sim, pois dos gêneros mais longos, como romances, novelas, alguns contos, crônicas e dramas foram apresentados fragmentos, prática que compromete a textualidade.

No manual do professor, os gêneros e os tipos textuais são claramente conceituados, de maneira a explicitar sua diferença nocional, ainda que obviamente esses conceitos se inter-relacionem. No interior dos volumes, entretanto, confirma-se o que se verificou no sumário, existe confusão conceitual.

Quanto às seções destinadas à leitura, optou-se por analisar duas delas: (1ª) “Análise da leitura”, que segue a apresentação dos textos principais de cada unidade, às vezes dois textos, outras três; (2ª) “Produção textual”, que, para além do título, é uma seção em que a análise de texto é retomada nos moldes da “1ª”.

No volume referente ao 6º ano, num universo de 255 questões, perfazendo uma média de 63 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 16 – Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 6º ano**

Coleção B- 6ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (+ inferencial)	Nº
Onde/em quê?	17		Transcrever	03		Relacionar	---
Quando?	02		Escrever	02		Explicar	30
O quê?	34		Anotar	01		Supor	---
Qual/Quê?	74		Copiar	14		Deduzir	---
Como?	19		Identificar	16		Associar	---
Por quê?	45		Citar	01		Definir	---
Para quê?	---		Assinalar	---		Comparar	---
Quem?	10		Destacar	---		Inferir	---
Com quem?	---		Sublinhar	---		Concluir	01

Quanto?	04		Completar	---		Sugerir	---
De quê?	---		Retirar	---		Interpretar	03
-----	---		Reescrever	---		Comparar	07
-----	---		-----	---		Comentar	01
-----	---		-----	---		Sintetizar	01
Total	205		Total	37		Total	43

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 255 questões, 129 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

#### Quadro 17 – Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano

Coleção <b>B</b> - 6ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 129

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 255 questões, 183 se enquadram no grupo das +*inferenciais*:

#### Quadro 18 – Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 6º ano

Coleção <b>B</b> - 6ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 183

No volume referente ao 7º ano, num universo de 311 questões, perfazendo uma média de 63 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:



**Quadro 19 – Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 7º ano**

Coleção B- 7ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (+ inferencial)	Nº
Onde/em quê?	14		Transcrever	02		Relacionar	02
Quando?	02		Escrever	02		Explicar	33
O quê?	50		Anotar	---		Supor	---
Qual/Quê?	78		Copiar	03		Deduzir	---
Como?	28		Identificar	10		Associar	---
Por quê?	48		Citar	---		Definir	---
Para quê?	---		Assinalar	---		Comparar	08
Quem?	06		Destacar	---		Inferir	---
Com quem?	01		Sublinhar	---		Concluir	07
Quanto?	04		Completar	---		Sugerir	---
De quê?	---		Retirar	---		Interpretar	03
-----	---		Reescrever	03		Comparar	01
-----	---		-----	---		Comentar	08
-----	---		-----	---		Sintetizar	---
Total	231		Total	18		Total	62

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 311 questões, 178 se enquadram no grupo das *+inferenciais*:

**Quadro 20 – Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano**

Coleção B - 7ºano- Eixo do conteúdo -
Questões + <i>inferenciais</i> : 178

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 311 questões, 171 se enquadram no grupo das *+ inferenciais*:

**Quadro 21 – Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 7º ano**

Coleção <b>B</b> - 7ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 171

No volume referente ao 8º ano, num universo de 252 questões, perfazendo uma média de 63 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 22 – Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 8º ano**

Coleção <b>B</b> - 8ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Nº
Onde/em quê?	16		Transcrever	04		Relacionar	04
Quando?	04		Escrever	03		Explicar	35
O quê?	37		Anotar	---		Supor	---
Qual/Quê?	57		Copiar	03		Deduzir	---
Como?	21		Identificar	12		Associar	---
Por quê?	46		Citar	---		Definir	---
Para quê?	05		Assinalar	---		Comparar	07
Quem?	12		Destacar	---		Inferir	---
Com quem?	---		Sublinhar	---		Concluir	07
Quanto?	06		Completar	---		Sugerir	---
De quê?	---		Retirar	---		Interpretar	02
-----	---		Reescrever	04		Comparar	01
-----	---		-----	---		Comentar	08
-----	---		-----	---		Sintetizar	---
Total	204		Total	26		Total	64

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 252 questões, 139 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 23 – Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano**

Coleção <b>B</b> - 8ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 139

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 252 questões, 133 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 24 – Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 8º ano**

Coleção <b>B</b> - 8ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 133

No volume referente ao 9º ano, num universo de 378 questões, perfazendo uma média de 94 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 25 – Coleção B - Eixo da ação didática do volume do 9º ano**

Coleção <b>B</b> - 9ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Nº
Onde/em quê?	16		Transcrever	04		Relacionar	04
Quando?	04		Escrever	03		Explicar	38
O quê?	30		Anotar	02		Supor	---
Qual/Quê?	68		Copiar	03		Deduzir	05
Como?	28		Identificar	12		Associar	---
Por quê?	48		Citar	---		Definir	---
Para quê?	---		Assinalar	---		Comparar	11
Quem?	06		Destacar	---		Inferir	---
Com quem?	---		Sublinhar	---		Concluir	09
Quanto?	04		Completar	---		Sugerir	---
De quê?	---		Retirar	---		Interpretar	06
-----	---		Reescrever	04		Comparar	04

-----	---		-----	---		Comentar	10
-----	---		-----	---		Sintetizar	---
Total	204		Total	28		Total	87

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 378 questões, 276 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

#### Quadro 26 – Coleção B - Eixo do conteúdo do volume do 9º ano

Coleção B - 9ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 276

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 378 questões, 275 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

#### Quadro 27 – Coleção B - Eixo do enunciado do volume do 9º ano

Coleção B - 9ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 275

Síntese dos resultados obtidos com a análise:

Na **Coleção B**, SARMENTO, Leila L. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2009, no volume referente ao **6º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 255 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 205 questões (80,3%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 74 (36%);
- em 37 questões (14,5%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrência, 37 (43,2%);
- em 43 questões (16,8%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 37 questões (69,7%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 255 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 129 questões (50,5%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 255 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 183 (71,7%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de um roteiro de comercial. (ANEXO V)

1. Em que época do ano você imagina que foi veiculado esse roteiro comercial?
  - a) Releia o objetivo da produção. Se a intenção era chamar a atenção do leitor para o desmatamento na Amazônia, por que foi utilizada uma árvore de natal, em vez da floresta Amazônica?
  - b) Em **qual** parte do comercial fica clara a relação entre a árvore de natal e as árvores da floresta Amazônica?
2. **Quais** ideias os sons utilizados no comercial (a canção “Noite feliz e o som de machadadas) sugerem ao espectador? [...].
  - b) Releia o último trecho da fala: “Se não fizermos nada contra o desmatamento no Brasil, quem vai fazer? Papai Noel?”. **Explique** por que esse trecho é irônico?
  - c) **Qual** a intenção dessas duas perguntas finais? (SARMENTO, Leila L. 2009, p. 218)

No volume referente ao **7º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 311 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 231 questões (74,2%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 78 (33,7%);

- em 18 questões (5,7%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 10 (55,5%);

- em 62 questões (19,9%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 33 questões (19,9%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 311 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 178 questões (57,2%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 311 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 171 (54,9%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de um conto: “O rio”. (ANEXO VI)

[...] 2. Leia o trecho de uma entrevista com um geógrafo.

“A vegetação é fundamental para evitar deslizamentos e enchentes. O assoreamento do rio nada mais é que a terra que saiu de suas margens e foi para o leito, porque não tem vegetação para segurar [...]. Com isso, o rio fica mais raso e transborda com facilidade.”  
GANEM, Ricardo. Entrevista concedida a Vladimir Platonow. Devastação ambiental agrava enchentes na região serrana do Rio, diz geógrafo. Agência Brasil, 10 fev. 2008. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br> Acesso em: 16 dez. 2008.

**Relacione essas informações e as mudanças no rio Paraíba descritas por José Lins do Rego.**

3. O rio tinha um significado especial para os meninos.

- a) **O que** eles aguardavam com ansiedade?
- b) **Como** o autor descreve o rio durante o período de seca?

4. **Explique** a ideia contida nesta frase: “Era o bom rio da seca a pagar o que fizera de mau nas cheias devastadoras”.

5. Para apresentar as características do que está sendo retratado, os textos descritivos normalmente utilizam vários adjetivos.

**Copie** no caderno os adjetivos da descrição lida.

6. A escolha adequada dos tempos verbais também é importante na descrição.

**Qual** tempo verbal predomina na descrição do rio?

7. Numa descrição podemos mencionar as impressões que o elemento retratado provoca nos nossos cinco sentidos – ou seja, sua cor e formato (visão), seu cheiro (olfato), sua textura (tato, seu gosto (paladar) e os sons que emite (audição)).

**Quais** desses aspectos foram explorados no texto lido? (SARMENTO, 2009, p. 98).

No volume referente ao **8º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 252 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 204 questões (80,9%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 57 (27,9%);

- em 26 questões (10,3%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 12 (46,1%);

- em 64 questões (25,3%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 35 questões (54,6%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 252 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 139 questões (55,15%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 252 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 133 (52,7%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de um artigo de opinião: “O importante é não ter medo de cara feia”. (ANEXO VI)

1. Você já trabalhou as características de um artigo de opinião, que pode ser assinado, como o artigo em estudo.

a) **Qual** é o conteúdo do artigo que você leu?

b) **Qual** o objetivo da articulista ao expor suas ideias?

2. O artigo de opinião é, em geral, redigido na 3ª pessoa do singular ou na 1ª pessoa do plural.

No artigo em questão, em que pessoa foi escrito o texto? **Justifique**.

3. Quanto à estrutura, o artigo de opinião apresenta, como já vimos, introdução, desenvolvimento e conclusão.

a) Na introdução, no primeiro parágrafo, ocorre o tema a ser abordado. **O que** o tema apresenta?

b) O desenvolvimento constitui a maior parte do artigo, estende-se do segundo ao sexto parágrafo. **Que** argumentos são expostos pela articulista?

c) Como a articulista fez a conclusão do artigo?

4. Nota-se, no texto, certo envolvimento pessoal na exposição do ponto de vista. **Identifique** trechos em que isso ocorre. (SARMENTO, 2009, p. 174).

No volume referente ao **9º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 378 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 204 questões (53,9%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 68 (33,3%);

- em 28 questões (7,4%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 12 (42,8%);

- em 87 questões (23%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 11 questões (12,6%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 378 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 276 questões (73%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 378 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 275 (72,7%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de um editorial: “Guerra ao trabalho escravo”. (ANEXO VIII)

1. O editorial lembra um artigo de opinião, pois ambos são textos argumentativos publicados em jornais e revistas.

a) **Quem** assina o presente editorial? **Qual** o cargo dessa pessoa?

b) Levando-se em conta o cargo do autor, você acha que o texto reflete apenas a opinião dele ou a opinião da revista como um todo? **Qual** seria, portanto, a diferença entre o editorial e o artigo de opinião?

2. O editorial comenta um fato polêmico da atualidade. Nesse caso, o que motivou a produção do texto foi o protesto, feito por senadores, contra a fiscalização do trabalho escravo.

a) **O que** esse protesto provocou, num primeiro momento?[...]

b) Segundo o texto, depois disso muitos brasileiros ficaram indignados e protestaram. Com o que essas pessoas ficaram indignadas?

c) Até o momento em que o editorial foi publicado, qual tinha sido o desfecho do episódio?

3. Os textos argumentativos como o editorial apresentam, em geral, a seguinte estrutura, introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução corresponde, quase sempre ao primeiro parágrafo. No editorial em estudo não há divisão de parágrafos, mas podemos imaginar que, se houvesse, o primeiro terminaria neste trecho: “ submetendo empregados a condições desumanas”.

a) A introdução em geral apresenta o assunto que será discutido. **Qual** é o assunto, nesse caso?

b) Esse trecho inicial nos permite perceber o ponto de vista que será defendido a respeito desse assunto? Esclareça sua resposta.

4. No desenvolvimento, que certamente iria até “mas serve também de alerta”, são apresentados argumentos que fundamentam a tese.

**Que** argumentos são desenvolvidos e fortalecem a ideia principal do texto?

5. A conclusão do texto seria a partir de “Não é possível combater o trabalho escravo”, até o final. Nessa parte, em geral há uma síntese das ideias expostas, para reforçar a tese ou lançar novos questionamentos.

**Qual** desses recursos foi empregado no editorial em estudo?

6. O editorial é publicado numa seção específica de um jornal ou de uma revista.

a) No texto há o emprego da variedade padrão ou de alguma variedade popular? Por quê?

b) **Qual** é o tempo verbal dominante e a pessoa empregada? Explique por que se usou essa pessoa. (SARMENTO, 2009, p.133).

c) Coleção C: *Português: ideias & linguagens*

A terceira e última coleção analisada é a das autoras Dileta Delmanto e Maria Conceição Castro, que está em sua 14ª edição, tendo sido reformulada em 2009. O material



compõe-se de quatro volumes seriados, correspondentes aos últimos anos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Cada um dos volumes apresenta dez unidades formadas por 15 seções, a saber: “Abertura”; “Texto 1”; “Construindo e Reconstruindo os sentidos do texto”; “A linguagem do texto ou O Tecido do Texto”; “Texto 2”; “Trabalhando o Texto”; “Refletindo”; “Usando outras Linguagens”; “Produção do Texto”; “Estudo da Língua: Reflexão e Uso”; “Questões de Escrita”; “Leia Mais...”; “Divirta-se”; “Projetos de Linguagem”; “Aprenda Brincando”.

Cada unidade da Coleção C é introduzida por uma temática, a qual agrupa e alinha os textos trabalhados em quase todas as seções que compõem a unidade, exceto na que se propõe estudar a língua, já que, nessa seção, são retomadas apenas algumas poucas orações desses textos, descontextualizadas, e que se prestam apenas à abordagem de conteúdos gramaticais específicos.

O sumário dos volumes não cumpre sua função orientadora, pois deixa de referir título e autor dos textos da seção “Abertura”, por onde circulam diversificados gêneros textuais, como: poema, fotografia, epígrafe, reprodução de pintura, cartaz, cartum, etc. Da mesma forma, na seção “Produção de Textos”, além de não serem citados os títulos dos textos e os seus autores, a sequência de apresentação do conteúdo chave dessa seção é alterada com a informação do gênero textual, o que sugere que a visão teórica e o tratamento desse conceito ainda são superficiais e acessórios.

Outra informação sobre o sumário da Coleção C diz respeito às seções “Usando Outras Linguagens”, “Estudo da Língua: reflexão e uso” e “Questões de Escrita”. Nessas seções são apresentados vários gêneros textuais, entre eles, tiras, anúncios, letras de músicas, pinturas, porém, verificou-se que nenhum desses gêneros, títulos e/ou autores são mencionados no sumário, o que parece antecipar o uso do gênero fora da situação comunicativa que o solicita.

Quanto ao Manual do professor, destacou-se a brevidade da fundamentação teórica a embasar a coleção. Em pouco mais de duas páginas, são apresentados os princípios que norteiam a concepção da coleção, os objetivos por ela pretendidos, a proposta metodológica da coleção e a concepção que norteia essa proposta. No restante do manual, ou seja, nas vinte e nove páginas seguintes, aparecem, respectivamente, a estrutura da obra, os objetivos e sugestões de encaminhamento das atividades de cada seção, um texto breve que discorre sobre os temas interdisciplinaridade e transversalidade, outros dois textos, também curtos, que definem “Avaliação” e “leitura Extraclasse”, sugestões de leitura especialmente destinadas aos alunos da rede pública que têm, pois, acesso ao acervo enviado por programas

governamentais de apoio à leitura, como o PNBE<sup>9</sup>, sugestões para enriquecer as aulas, bibliografia e orientações específicas para cada um dos volumes de cada ano.

A concisão com que as autoras apresentam, no manual do professor, os pressupostos teóricos que embasam a Coleção C, assim como o modo rápido com que discutem conceitos que são importantes para dar a conhecer a orientação pedagógica do livro, como a interdisciplinaridade e a transversalidade, deixam entrever o descumprimento da função essencial do manual: dialogar com o professor, explicando-lhe claramente as teorias que sustentam o projeto pedagógico do livro, seja quanto aos conteúdos que vão ser tratados, seja sobre ensino e aprendizagem.

Ao reduzir informações, as autoras, equivocadamente, parecem desconsiderar que ao professor interesse essas informações, ou, por outro lado, presumir que a determinação das coordenadas teóricas do projeto pedagógico assumido não seja tão importante à legitimidade do material didático; ou, ainda, considerar que a experiência ou o tempo de permanência da coleção no mercado - 14ª edição - baste para sua legitimação.

Seja por uma razão, seja pela outra, Lajolo (1996, p.5) esclarece que, entre outras, é também responsabilidade do manual do professor estabelecer

esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem.

Porém, é imperioso assinalar uma possível explicação para essa pouca explicitação dos pressupostos teóricos, “gostaríamos [informam as autoras] que você, colega professor, não visse nossa proposta como algo acabado, uma receita pronta a ser seguida à risca, mas se lembrasse de que, mesmo adotando um livro didático, VOCÊ É O AUTOR DE SEU PROJETO PEDAGÓGICO”, grifo das autoras.

Como já dito anteriormente, o livro foi submetido a várias revisões que, segundo informa o manual, tiveram como principal objetivo adequá-lo “aos grandes debates que têm surgido no cenário de ensino da língua materna e às contribuições trazidas pelos PCNs, bem como aos subsídios fornecidos pelas análises do MEC.” (DELMANTO; CASTRO, 2009, p.2) Dentro dessas perspectivas, comprometem-se a aprofundar o estudo dos gêneros textuais,

---

<sup>9</sup> Programa Nacional Biblioteca da Escola: programa do MEC que tem por objetivo incentivar o gosto pela leitura.

considerando as linguagens do cotidiano do aluno e concebendo o texto como organização linguística que reflete o conjunto de suas condições de produção e recepção, enfatizando os fatores de textualidade.

Entretanto, ao propor o trabalho com tipos e gêneros textuais, as autoras não demonstram domínio desses conceitos, uma vez que os agrupam da seguinte maneira, “tipos (verbais e não verbais, literários, informativos, poéticos, publicitários, humorísticos, opinativos,...) e gêneros (contos, lendas fábulas, notícias, reportagens, editoriais)”, deixando perceber, não apenas a confusão desses conceitos, mas o total desconhecimento do conceito de tipo textual. (DELMANTO & CASTRO, 2009, p. 3)

Esse desconhecimento pode ser confirmado também no interior dos volumes, isto é, na ausência de questões que explorem os esquemas de composição dos textos, ou seja, que busquem informações sobre as características formais e funcionais do gênero textual em questão, tampouco são encontradas questões que relacionem categorias linguísticas definidas pelo tipo textual predominante.

Quanto à leitura, declaram que as atividades de análise de textos têm como fim a formação do leitor reflexivo e crítico, ou seja, aquele capaz de construir hipóteses, de inferir, de mobilizar seus conhecimentos prévios para entender o que lê. Além disso, não propõem qualquer trabalho de produção textual.

As autoras, conforme consta no manual, têm a pretensão de seguir as tendências contemporâneas, substituindo a noção de erro pela de adequação, trabalhando variedades linguísticas e preconceito linguístico. Essa orientação, de fato, foi observada em alguns volumes nos quais enfatizam que a Língua Portuguesa é uma unidade composta por muitas variedades e que certos modos de expressão, embora não sejam adequados a determinada situação comunicativa, em outras, são perfeitamente adequados.

E, quanto às atividades de estudo da língua através dos conteúdos gramaticais, a preocupação declarada é com a reflexão e o uso efetivo da língua, o que não corresponde à prática, pois os livros seguem os moldes ditos tradicionais de ensino da gramática, conservando uma subparte, separada das demais, para tratar dessa questão. Porém, há que pontuar que na seção “A linguagem do texto” observou-se uma tentativa de conciliar a reflexão linguística sobre a relação entre as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido por elas criados.

Com relação à seleção dos textos que compõem os volumes, os textos apresentam diversidade temática, sendo materializados em diferentes gêneros. Os suportes incidem entre os originários da esfera jornalística e da literária, mas nem sempre se verificou preocupação

em apresentar os suportes de origem, ou seja, em preservar as características essenciais de apresentação gráfica do texto original, pois não foram observadas a apresentação de cópias reduzidas da capa do livro, da revista ou do jornal, nem cópia do sumário que lhe deu origem. Os textos são autênticos, mas nem todos apresentados na íntegra. Os gêneros mais longos apresentam-se fragmentados e, como se sabe, mesmo quando se faz um recorte que guarde o sentido, dificilmente a unidade semântica e estrutural não será afetada.

As seções que se ocupam da leitura e que, por isso foram selecionadas para análise são: “Texto 1”, que abrange “Construindo e Reconstruindo os sentidos do texto” e “A linguagem do texto” ou “O Tecido do Texto” e “Texto 2”, que abrange “Trabalhando o Texto”. São seções breves que têm por objetivo a interpretação/compreensão do texto. Primeiramente é apresentado o texto, seguido de perguntas a ele referentes.

Assim, quanto a essas seções, no volume referente ao 6º ano, num universo de 170 questões, perfazendo uma média de 17 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 28 – Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 6º ano**

Coleção C- 6ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (- inferencial)	Nº		Tipos (+ inferencial)	Nº
Onde/em quê?	06		Transcrever	01		Relacionar	01
Quando?	01		Escrever	---		Explicar	08
O quê?	47		Anotar	---		Supor	---
Qual/Quê?	29		Copiar	02		Deduzir	---
Como?	23		Identificar	06		Associar	---
Por quê?	16		Citar	04		Definir	---
Para quê?	---		Assinalar	---		Comparar	01
Quem?	14		Destacar	---		Inferir	---
Com quem?	01		Sublinhar	---		Concluir	---
Quanto?	06		Completar	---		Sugerir	---
De quê?	02		Retirar	---		Interpretar	---
-----	---		Reescrever	05		Comentar	---
-----	---		Localizar	06		Resumir	03

-----	---		-----	---		Perceber	01
-----	---		-----	---		Referir	02
Total	145		Total	24		Total	16

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 170 questões, 48 questões se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 29 – Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 6º ano**

Coleção C- 6ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 48

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 170 questões, 39 se enquadram no grupo das +*inferenciais*:

**Quadro 30 – Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 6º ano**

Coleção C- 6ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 39

No volume referente ao 7º ano, num universo de 195 questões, perfazendo uma média de 19 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 31 – Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 7º ano**

Coleção C- 7ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Nº
Onde/em quê?	10		Transcrever	05		Relacionar	02
Quando?	03		Escrever	07		Explicar	16
O quê?	52		Anotar	---		Supor	---
Qual/Quê?	35		Copiar	---		Deduzir	---
Como?	25		Identificar	---		Associar	---

Por quê?	14		Citar	08		Definir	---
Para quê?	02		Assinalar	---		Inferir	---
Quem?	22		Destacar	---		Concluir	---
Com quem?	---		Sublinhar	---		Sugerir	---
Quanto?	---		Completar	---		Interpretar	05
De quê?	03		Retirar	---		Comparar	03
-----	---		Reescrever	05		Comentar	04
-----	---		Localizar	05		Sintetizar	---
-----	---		-----	---		-----	---
Total	166		Total	30		Total	30

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 195 questões, 32 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

#### **Quadro 32 – Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 7º ano**

Coleção C- 7ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 32

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 195 questões, 29 se enquadram no grupo das + *inferenciais*.

#### **Quadro 33 – Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 7º ano**

Coleção C- 7ºano- Eixo do enunciado - Total de questões
Questões + <i>inferenciais</i> : 29

No volume referente ao 8º ano, num universo de 191 questões, perfazendo uma média de 19 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 34 – Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 8º ano**

Tipos (- inferencial)	Nº	Tipos (- inferencial)	Nº	Tipos (+ inferencial)	Nº
Onde/em quê?	13	Transcrever	05	Relacionar	02
Quando?	05	Escrever	04	Explicar	16
O quê?	14	Anotar	---	Supor	---
Qual/Quê?	34	Copiar	06	Deduzir	---
Como?	30	Identificar	---	Associar	---
Por quê?	15	Citar	---	Definir	---
Para quê?	---	Assinalar	---	Inferir	---
Quem?	16	Destacar	---	Concluir	---
Com quem?	02	Sublinhar	---	Sugerir	---
Quanto?	---	Completar	---	Exemplificar	05
De quê?	02	Retirar	---	Comparar	02
-----		Reescrever	02	Comentar	01
-----		Localizar	02	Comprovar	02
-----		-----	---	Referir	04
Total	131	Total	19	Total	22

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 191 questões, 30 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 35 – Coleção C - Eixo do conteúdo do volume do 8º ano**

Coleção C- 8ºano- Eixo do conteúdo
Questões + <i>inferenciais</i> : 30

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 191 questões, 27 se enquadram no grupo das + *inferenciais*:

**Quadro 36 – Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 8º ano**

Coleção C - 8ºano- Eixo do enunciado
Questões + <i>inferenciais</i> : 27

No volume referente ao 9º ano, num universo de 156 questões, perfazendo uma média de 15 questões por unidade, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 37 – Coleção C - Eixo da ação didática do volume do 9º ano**

Coleção C- 9ºano- Eixo da ação didática							
Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (- <i>inferencial</i> )	Nº		Tipos (+ <i>inferencial</i> )	Nº
Onde/em quê?	07		Transcrever	01		Relacionar	03
Quando?	02		Escrever	04		Explicar	11
O quê?	38		Anotar	---		Supor	---
Qual/Quê?	26		Copiar	01		Deduzir	---
Como?	19		Identificar	08		Associar	---
Por quê?	14		Citar	03		Definir	---
Para quê?	---		Assinalar	---		Inferir	---
Quem?	12		Destacar	---		Exemplificar	03
Com quem?	---		Sublinhar	---		Comparar	02
Quanto?	---		Completar	---		Comentar	04
De quê?	02		Retirar	---		Comprovar	03
-----	---		Reescrever	03		Referir	04
-----	---		Localizar	05		-----	---
Total	120		Total	24		Total	30

Quanto ao eixo do conteúdo, do total de 156 questões, 31 se enquadram no grupo das - *inferenciais*, contra no grupo das + *inferenciais*:



**Quadro 38 – Coleção C- Eixo do conteúdo do volume do 9º ano**

Coleção C- 9ºano- Eixo do conteúdo
Questões <i>+inferenciais</i> : 31

Quanto ao eixo do enunciado, do total de 156 questões, 26 se enquadram no grupo das *+ inferenciais*:

**Quadro 39 – Coleção C - Eixo do enunciado do volume do 9º ano**

Coleção C- 9ºano- Eixo do enunciado
Questões <i>+inferenciais</i> : 26

Síntese dos resultados obtidos com a análise:

Na **Coleção C**, DELMANTO, Dileta; CONCEIÇÃO, Maria da C. *Português: ideias & linguagem*. São Paulo Saraiva, 2009, no volume referente ao **6º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 170 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 145 questões (85,2%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “o quê” é o comando com o maior número de ocorrências, 47 (32,4%);
- em 24 questões (14,1%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrência, 06 (25%);
- em 16 questões (9,4%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo *+ inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 08 questões (50%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 170 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 48 questões (16,6%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo *+ inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 170 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 39 questões (22,9%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo *+ inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura de um poema: “Trem de ferro”. (ANEXO IX)

1. Você conhece esse **tipo** de texto. [...]
3. Observe agora o ritmo do poema.
  - a) **O que** ocorre com o ritmo na primeira e na última estrofes? E no corpo do poema? Como você **explica** essa ocorrência?
  - b) **O que** acontece no quarto verso? O ritmo acompanha esse conteúdo?
4. Vamos observar agora a ocupação do papel.
  - a) **O que** você nota quanto aos versos?
  - b) Releia a resposta dada ao item b da questão 3. A forma, a ocupação do papel também está relacionada ao que você apontou?
5. O poema é dividido em estrofes? Quantas estrofes há? (lembre-se de que entre uma estrofe e outra deixa-se um espaço em branco. ?
6. Repare nas consoantes da quarta e da quinta estrofes. **Quais** se repetem? **Que** efeito essa repetição produz? (DELMANTO; CONCEIÇÃO, 2009, p.165).

No volume referente ao **7º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 195 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 166 questões (85,1%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “o quê” é o comando com o maior número de ocorrências, 52 (31,3%);
- em 30 questões (15,4%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “citar” é o comando com maior número de ocorrências, 30 (15,3%);
- em 30 questões (15,3%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 16 questões (53,3%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 195 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 32 questões (16,4%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 195 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 29 (14,8%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura da reportagem: “Um bebê = 25 toneladas de lixo”. (ANEXO X)

1. **Cite** alguns hábitos de consumo que levam ao aumento da quantidade de lixo produzido e alteram o perfil desse lixo.
2. Dar um destino adequado ao lixo é um dos grandes desafios do mundo moderno. Segundo o texto, como o Brasil enfrenta esse problema?
3. **Cite** algumas soluções para o problema do lixo.
4. “Um bebê = 25 toneladas de lixo” é uma reportagem produzida para uma revista de circulação nacional. O texto da reportagem informa e, ao mesmo tempo, leva o leitor a formar opinião sobre determinado fato ou tema que se julga de interesse e importância para a comunidade.
  - a) **Cite** alguns fatos de que você tomou conhecimento a partir da reportagem.
  - b) Entre as informações fornecidas pelo texto, uma é particularmente importante para que se compreenda o agravamento da poluição ambiental: a mudança do perfil do lixo nas últimas décadas. **Explique.**
  - c) A que conclusões podemos chegar a partir da reportagem?
5. O autor de uma reportagem precisa estudar profundamente o assunto focado antes de redigi-la. Precisa analisar vários ângulos do assunto e recorrer à opinião de especialista no assunto.
  - a) Você acha que o autor da reportagem lida procurou conhecer o problema focado? Justifique.
  - b) Procure uma passagem do texto em que se reproduza a opinião de um especialista no assunto.
6. Além da citação de opiniões de especialistas e trechos de entrevistas, uma reportagem também recorre frequentemente a gráficos, boxes informativos, fotografias. Analise o gráfico sobre produção de lixo domiciliar que acompanha a reportagem e responda:
  - a) Dentre os países desenvolvidos citados, qual produz menor volume de lixo domiciliar *per capita*? E qual produz maior volume de lixo?
  - b) Quantas vezes mais lixo que Portugal os EUA produzem? Isso tem relação com o número de pessoas que moram em cada país? **Explique.**
  - c) Calcule, de acordo com o gráfico, quantos quilos de lixo um norte-americano produz anualmente.
  - d) Em que lugar aparece o Brasil?
  - e) O fato de o Brasil estar entre países mais desenvolvidos é um índice positivo ou negativo no que se refere à produção de lixo? **Explique.** (DELMANTO; CONCEIÇÃO, 2009, p.68).

No volume referente ao 8º ano, no **Eixo da ação didática**, para um total de 191 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:- em 131 questões (68,5%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “qual” e “quê” são os comandos com o maior número de ocorrências, 34 (25,9%);

- em 19 questões (9,9%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “copiar” é o comando com maior número de ocorrências, 06 (31,5%);

- em 22 questões (11,5%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 16 questões (72,7%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 191 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 30 questões (15,7%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 191 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 27 (14,1%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura do conto “Sem asas, porém”: (ANEXO XI)

Você leu o trecho de uma entrevista concedida por um astronauta. Vamos conversar um pouco sobre ela.

1. **Quem** é a pessoa entrevistada e qual sua importância na história da exploração do espaço pelo ser humano?
2. **Qual** a impressão que o cosmonauta teve da lua?
3. **O que** o entrevistado conta a respeito de sua vida após o regresso da viagem à Lua?
4. **O que** o entrevistado conta a respeito da possibilidade de vida em outros planetas?
5. Você acha que o astronauta se encaixa no perfil do ser humano descrito por Drummond em seu poema (“O homem; as viagens)? Por quê? (DELMANTO; CONCEIÇÃO, 2009, p.87)

No volume referente ao **9º ano**, no **Eixo da ação didática**, para um total de 156 questões analisadas, foram encontrados os seguintes resultados:

- em 120 questões (76,9%), cujos enunciados apresentam comandos objetivos – *inferenciais*, “o quê” é o comando com o maior número de ocorrências, 38 (31,6%);

- em 24 questões (15,3%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo – *inferencial*, “identificar” é o comando com maior número de ocorrências, 08 (33,3%);

- em 30 questões (19,2%), cujos enunciados apresentam comandos verbais do tipo + *inferencial*, “explicar” é o comando com maior número de ocorrência, 11 questões (36,6%).

No **Eixo do conteúdo**, para um total de 156 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 31 questões (19,8%), os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

No **Eixo do enunciado**, para um total de 156 questões analisadas, foi encontrado o seguinte resultado:

- em 26 (16,6%) questões, os enunciados apresentam comandos objetivos, do tipo + *inferencial*.

O exemplo que segue mostra uma atividade que deve a ser realizada a partir da leitura do conto “Sem asas, porém”: (ANEXO XII)

1. ‘Sem asas, porém’ é um conto. Como você sabe, o conto tem trama narrativa caracteriza da pela presença de diferentes acontecimentos, organizados numa sequência temporal, de tal modo que uma situação inicial de equilíbrio, “perturbada” por um fato transformador, acaba levando a uma situação final diferente da inicialmente dada.

a) **Como** era a vida de personagem principal no início da história?

b) Nesse momento inicial do texto, é dito que as mulheres da aldeia não podiam comer carne de aves porque as asas podiam subir-lhe ao pensamento. **Como** você interpreta essa informação?

c) Nesse momento também já se evidencia o conflito que irá desencadear a mudança final. **Como você explicaria esse conflito?**

d) O ponto de mudança da história se dá quando a mulher se alimenta da “ave proibida” que – à semelhança do fruto proibido que, na Bíblia, traz ao ser humano a consciência do bem e do mal – lhe traz inquietações e um novo olhar para as coisas que a cercam. **O que** essa mudança revela?

2. A história termina com uma ação que rompe com a situação inicialmente descrita, de aceitação e de passividade.

a) **Que** ação é essa?

b) Por que é narrada paralelamente à revoada dos pássaros que migram para o Sul?

c) Considerando o parágrafo final do texto e sua resposta à questão anterior, **como você explicaria o título do texto?**

(DELMANTO; CONCEIÇÃO, 2009, p.111)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as últimas décadas do século XX é amplamente reconhecida, pela comunidade linguística, a necessidade de repensar o ensino/aprendizagem de língua materna, cuja finalidade deve ser a de desenvolver a competência comunicativa do aluno, que envolve quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, buscando que sua formação atenda às exigências e aos desafios impostos pela sociedade moderna. Como habitualmente se costuma fazer, nas pesquisas em linguística aplicada, estas considerações não são conclusivas, antes um fechamento para este trabalho. Indicam, sobretudo, algumas convicções temporárias e sugerem outras tantas possibilidades de investigação.

Nas três coleções analisadas procurou-se responder às questões e subquestões de pesquisa, quais sejam: se a maioria das atividades de leitura, veiculadas em manuais didáticos, não está coerente com a fundamentação teórica apresentada pelos autores no manual do professor, que tipos de processos e de habilidades estão sendo exigidos do aluno nessas atividades? Estarão tais atividades ativando apenas processos cognitivos superficiais? Se fosse esse o caso, a dificuldade no processamento de interpretação/compreensão leitora dos alunos decorreria, então, da falta de ativação de processos e habilidades leitoras essenciais à leitura, não propostas pelos livros didáticos?

Julgou-se também necessário analisar essas coleções em sua totalidade, tomando-se como eixos de análise a dimensão global e os aspectos de sua organização relacionados à interpretação/compreensão leitora. Essa investigação permitiu observar que as coleções analisadas apresentam uma grande diversidade de textos que contemplam vários gêneros. São textos de qualidade que incluem autores importantes do panteão literário e jornalístico. No geral, as unidades ou capítulos são abertos por temáticas que parecem estar de acordo com o público a que os livros atendem, entretanto não se observa, entre elas e as atividades e até mesmo entre elas e os textos, alinhamento.

Quanto ao suporte, não se verifica preocupação em apresentá-los no livro, não se evidenciando cuidado algum com a preservação de suas características essenciais. Os textos são, em sua maioria, autênticos, embora os gêneros mais longos possam ser apresentados de modo fragmentado e, sabe-se muito bem, por mais cuidado que se possa ter com esse expediente, a textualidade acaba comprometida.

O sumário é recorrente, apesar de não cumprir com sua função orientadora, seja na busca de textos, ou do nome de autores; presta, no entanto, outros serviços: antecipa confusões conceituais que são constatadas na sequência, quando se coteja o que proferem

autores no manual do professor e o que de fato se encontra no interior do livro. Com essa mesma prontidão, porque não menciona o gênero, o título do texto, tampouco o autor, especialmente nas seções destinadas ao ensino da língua, através de conteúdo gramatical, deixa antever o uso do gênero pelo gênero.

O principal problema encontrado na análise do manual do professor é a incoerência entre as declarações ali contidas e as propostas encontradas nos livros, ou ainda, no próprio manual. Ou seja, os manuais, desde a nomenclatura até os pressupostos teóricos, estão tendendo a reproduzir algumas ideias atualmente em voga e contribuem para os debates que têm acontecido em prol de uma nova visão do e no ensino de Língua Portuguesa.

Para exemplificar, busca-se um exemplo já citado na análise, mas que é importante repetir. Na Coleção C, de Dileta Delmanto e Maria Conceição Castro, *Português: ideias & linguagens*, conforme informa o manual, as autoras comprometem-se a aprofundar o estudo dos gêneros textuais. Mas, ao propor o trabalho, no manual, fazem o seguinte agrupamento: “tipos (verbais e não verbais, literários, informativos, poéticos, publicitários, humorísticos, opinativos,...) e gêneros (contos, lendas fábulas, notícias, reportagens, editoriais)”, deixando perceber, não apenas a confusão conceitual, mas o total desconhecimento do conceito de tipo textual.

Porém, e isso é o que mais causa espanto, é que as avaliações do MEC de 2008 e 2011 dão seu aval a essa coleção. Nos guias do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, lê-se: “A **coletânea** [*Português: ideias & linguagens*] apresenta um conjunto de gêneros diversificados [...]. As atividades de **leitura** exploram com ênfase as características dos gêneros e tipos de textos selecionados [...]. (2011, p.99), e também,

[...] **Esta coleção propõe os seguintes gêneros e tipos textuais para produção escrita:**

**6º ano:** fábula, poema, história, história em quadrinhos, fotonovela, notícia, manchete, esquete, programa radiofônico.

**7º ano:** conto de aventura, crônica, receita literária, história em quadrinhos: campanha publicitária (cartaz), campanha de esclarecimento (folheto), artigo de opinião, resenha, relato de viagem.

**8º ano:** fábula, conto, canção, poema, crônica, comédia, biografia, artigo de opinião, entrevista, depoimento, reportagem, notícia, anúncio, cartum, ilustração.

**9º ano:** fotografia, pintura, reportagem. (DELMANTO; CASTRO, 2009, p.101).

Ao que parece, os avaliadores, ou não leram o que as autoras escreveram em sua explicação do manual, ou, então, uniformizaram os dois conceitos, eliminando a distinção entre ambos, ao mesmo tempo, listando uma série de gêneros tais como pensaram que devesse constar.

Para as análises das seções destinadas às práticas de leitura, em que se verificou o nível (ou o grau) de inferenciação nos eixos da ação didática, do conteúdo e do enunciado, foram adaptados os parâmetros propostos por Chacon (2010), os quais se vinculam aos estudos de Marcuschi. Os resultados, encontrados no capítulo da análise, mostram que a publicação de Marcuschi, contendo os resultados da pesquisa realizada, em 1990, referente às atividades de compreensão leitora propostas em livros didáticos, permanece atual, pois, o problema não está na ausência de trabalho com a leitura, mas na natureza dessas atividades.

Com tal constatação, passa-se a responder as perguntas de pesquisa propostas na presente investigação: a maioria das atividades de leitura, veiculadas em manuais didáticos, não está coerente com a fundamentação teórica apresentada pelos autores no manual do professor, sendo apenas ativados processos cognitivos e habilidades superficiais, conseqüentemente, a dificuldade no processamento interpretação/compreensão leitora dos alunos decorre, também, dessa falta de ativação de processos e habilidades leitoras essenciais à leitura, que, simplesmente, não são propostas pelo livro didático.

Finalmente, é objetivo desta pesquisa contribuir para a discussão a respeito da prática pedagógica que, efetivamente, chega às escolas através dos LDs. A partir dos anos 60 do século XX e cada vez mais, os governos gastam somas significativas do dinheiro público na compra de livros didáticos, a fim de distribuir às escolas públicas. Não diferente disso, na escola privada, possivelmente a maioria dos professores preferiram a adoção de livros didáticos à produção de seu próprio material. E também a escola prefere que seus professores usem livros didáticos. Os argumentos que defendem essa preferência giram em torno de que eles, os LDs, democratizam o acesso à educação, organizam e selecionam os conteúdos, enfim, facilitam o trabalho do professor. Pergunta-se, a que preço?

De sua introdução e distribuição, na década de 70, até os dias atuais, os livros didáticos passaram por mudanças, muitas delas impulsionadas, por pesquisas acadêmicas. Os autores de livros didáticos, em resposta, vêm tentando mudar, porém, ainda hoje, mesmo passando por avaliações governamentais, o LDP não atende às expectativas. Prova disso são as tantas investigações que continuam a tratar desse assunto e a mostrar inadequações e inconsistências, ano após ano.

Em geral, as pesquisas sobre o LDP focalizam problemas pontuais dos livros, como esta pesquisa também o fez. Entretanto, a partir das análises feitas pôde-se inferir que tais problemas não parecem ser pontuais. Na verdade, tudo indica refletirem problemas estruturais e, em vista disso, necessitam não só de revisão das atividades ou de atualização da nomenclatura, mas de mudanças conceituais. Mais especificamente, uma nova concepção de



livro didático implica mudara concepção dos autores desses livros, dos responsáveis por sua avaliação e dos professores que os adotam.

Na verdade, essa corrida milionária do/pelo livro didático acaba por, mais do que compensar as deficiências do magistério e esconder a pobreza extrema da educação, fazer com que a sociedade brasileira - professores, pais, alunos – acomode-se a elas. Enfim, a qualidade de um livro didático depende do protagonismo qualificado do professor, logo, implica necessariamente um professor em constante formação, além de um pacote de medidas que valorizem o professor e respeitem o aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticos*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CHACON, J. C. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM, 2010, Porto Alegre. *Anais do Seminário Internacional de Linguagem, Interação e Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora UNIRITTER, 2010.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, C. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, jan./jun., 2002a.
- COSCARELLI, C. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2002, 6. *Anais do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.
- DELL'ISOLA, R. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- DELMANTO, D.; CONCEIÇÃO, M da C. *Português: ideias & linguagem*. São Paulo Saraiva, 2009.
- ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.
- FÁVERO, L. L. KOCH, I. V. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FLÔRES, O. C. Eu leio, tu lêes, eles deveriam ter acesso à leitura. In: FLÔRES, O. C. (Org.). *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas. ULBRA, 2001a.
- FLÔRES, O. C. Significado linguístico. In: FLÔRES, O. C. (Org.). *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas. ULBRA, 2001b.

FLÔRES, O. C. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS. v. 43, n.2, abr./jun. 2008.

FLÔRES, O. C. Gêneros do Discurso e ensino de língua. In: FLÔRES, O. C.; AKELE, D. (Org.). *Da teoria à prática: gêneros discursivos & práticas escolares de leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

FLÔRES, O. C.; Rolla, A. da R. O que é ensinar língua portuguesa e o que esse ensino implica. In: FLÔRES, O. C.(Org.) *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: ULBRA, 2001c.

GABRIEL, R.A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.31. 2006.

GEDRAT, D. Análise do discurso. In: FLÔRES, O. C. (Org.) *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: Ulbra, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss conciso*. 1. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P. PONTES, S. L-R. (Orgs.) *Discurso e textualidade*. – São Paulo: Pontes, 2006.

IZQUIERDO, I. de. *Memórias*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KARNOPP, L. Linguística Textual. In: FLÔRES, O. C. (Org.) *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: Ulbra, 2006.

KATO, M. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. São Paulo: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor*. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I.G. V. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 2007.

- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual e Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar.1996.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTINS, Maria H. *O que é a leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- OLIVEIRA, M. R. de. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PEREIRA, V. W. *Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/>>. Acesso em: 10. dez. 2011.
- RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RAZZINI, M. de P. G. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas – SP, 2000.
- RONCARATI, C. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SARGENTIM, H. *Linguagens e texto*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2009.
- SCHERER, L.C.; TOMITCH, L.M.B. Leitura em Língua estrangeira (LE): aspectos neuropsicolinguísticos: implicações pedagógicas. In: FLÔRES, O. C. (Org.) *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- SILVA, Ana M.; GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson J. A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, Ano 03, n.05, 2007.

SOARES, M. O livro didático como Fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, J. F. Palestra proferida por ocasião do I Colóquio Leitura e cognição. Universidade de Santa Cruz do Sul, 05/11/2003 (texto não publicado).

ZANUTTO, F.; MENEGASSI, R.A leitura nas provas de Língua Portuguesa em situação de vestibular. *CELSUL*, 2009.

## ANEXO I

### O leão e o rato

Um leão foi passear sobre um leão adormecido. Quando este acordou, pegou o rato. Já estava para devorá-lo quando o rato pediu-lhe para deixá-lo ir embora:

- Se me poupare - disse o rato -, te serei útil.

E o leão, achando aquilo engraçado, soltou-o. Tempos depois, o leão foi salvo pelo rato agradecido. Ele fora capturado por caçadores que o amarraram a uma árvore. O rato o ouviu gemer, foi lá, roeu as cordas e o libertou. E disse o leão:

Naquele dia zombaste de mim porque não esperavas que eu mostrasse minha gratidão, aprende então que entre os ratos também se encontra o reconhecimento.

Quando a sorte muda, os mais fortes têm necessidade dos mais fracos.

*Esopo. Fábulas. Tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&P, 2001.*

1. **Que** personagens fazem parte da fábula?
2. **Que** ações das personagens se assemelham ao jeito de os seres humanos se comportarem?
3. O texto apresenta muitos detalhes sobre onde e quando os fatos se passaram, sobre a caracterização das personagens ou a história é contada de maneira breve?
4. Leia títulos de outras fábulas.

A tartaruga e a raposa	A cigarra e a formiga
A lebre e a tartaruga	O lobo e a ovelha
O corvo e a raposa	O asno em pele de leão

**O que** esses títulos têm em comum?

5. **Copie** o quadro a seguir no caderno e complete-o de acordo com a sequência de fatos do texto.

O texto é breve ou longo?
<b>Qual</b> a situação-problema?
<b>Qual</b> é a situação-problema vivida pelo leão?
<b>De que</b> maneira o conflito da história é solucionado?

6. **Copie** no caderno a alternativa que corresponde à finalidade de uma fábula.

A. Noticiar um fato.
B. Entreter, dar um ensinamento, fazer recomendações, aconselhar.
C. Apresentar ao leitor informações científicas sobre a vida dos animais.

7. Transcreva da fábula o trecho que corresponde à lição, ao ensinamento dado ao leitor.

8. A fábula é uma história ficcional, ou seja, inventada, e apresenta animais como personagens. É possível afirmar que o fato narrado na história lida pode acontecer com as pessoas na vida real? **Explique** sua resposta.

## ANEXO II

### A SOPA DE PEDRA

David Martins

Descia o Sol no horizonte. Pela estrada, coberto de poeira, seguia Frei Bernardo, o rosário a tilintar, a barriga a dar horas.

Longa tinha sido a caminhada, isto para não mencionar a lonjura que ainda tinha de palmilhar até chegar ao mosteiro.

Se era vivo de espírito, não era menos robusto de corpo, o nosso frade. Cem léguas caminharia, tivesse ele a barriga cheia... mas, não se via nem galinha transviada, nem macieira a convidá-lo sem o dono por perto. Nada, coisa alguma que se pudesse comer.

Pouco faltava para ele maldizer a sua vida, quando avistou uma quinta no horizonte: o seu santo protector nunca se esquecia de velar por ele! Sorriu, satisfeito. Afinal, não há mal que sempre dure. Com um pouco de sorte, alguma coisa lhe dariam para comer.

Mas os tempos não iam de feição para se fazer caridade. A vida estava muito difícil, os anos de seca não deixavam os cereais germinar, os legumes definhavam nas hortas, os animais morriam de fome e de sede. Acrescentem-se os impostos que os senhores da terra nunca se esqueciam de mandar cobrar a tempo e horas, os homens que tinham partido para longe, guerrear sabe-se lá que inimigos numa terra distante. O pouco que cada um conseguia extrair da terra ressequida, em sua casa o aferrolhava, que ninguém sabia o que ainda podia estar para vir. Tudo isto o nosso bom frade bem o sabia. Mas não lhe faltava nem bonomia, nem engenho e arte para resolver qualquer problema que lhe surgisse, por mais complicado que ele fosse. Se não se podia ir pela estrada real, dava-se a volta por atalhos, e não era por isso que um homem deixava de chegar ao seu destino.

À medida que encurtava a distância que o separava da casa de paredes de pedra escura da região e telhado de colmo, uma ideia foi ganhando forma na sua mente. Apanhou uma pedra do chão e sorriu. Era uma pedra redondinha. Limpou o pó que a cobria e bateu à porta.

- Quem é? - Gritou uma voz de mulher.

- Deus te salve, boa mulher! Não terás por aí uma panela que me emprestes e um pouquinho de água que me dê? É que aqui mesmo acendo umas brasinhas e faço uma sopa de pedra.

- Essa agora! Não querem lá ver? Havia de ter graça! - exclamou a mulher, rindo, os dedos cruzados sobre o ventre empinado pelo pimpolho que em breve daria à luz. - Sopa de pedra? Nunca de tal coisa ouvi falar!

- Pois olha que é um manjar que se faz muito lá na minha aldeia, e é de muito alimento. Queres ver?

É claro que a curiosidade da mulher era mais do que muita, e ela não a escondia, observando o frade com o mesmo espanto com que olharia para uma galinha com cinco cabeças.

- Sempre estou para ver como é que vossemecê faz esse petisco - disse ela, abanando a cabeça, meio incrédula, meio divertida.

- É simples, já vais ver. Ponho esta pedra dentro da panela com água e deixo ferver - explicou ele, mostrando o seixo reluzente.

A mulher não queria acreditar, mas como a curiosidade era mais forte, lá foi buscar uma panela com água.

Frei Bernardo juntou meia dúzia de cavacas, acendeu um lume bem espevitado, meteu-lhe o tacho em cima com a pedra lá dentro, cruzando em seguida os braços como quem está à



espera que qualquer coisa aconteça, e depois sentou-se tranquilamente, desfiando o seu rosário. Passados momentos, já a água fervia... com a pedra lá dentro.

A mulher, sempre desconfiada, não tirava os olhos do frade.

- Sabes que mais - disse ele - vou prová-la. - Hmm... parece que precisa de um bocadinho de sal.

E a mulher foi buscar o sal. Frei Bernardo agradeceu, e voltou às contas do seu rosário.

A mulher, como se nada daquilo lhe dissesse respeito, ia no entanto arranjando afazeres que a obrigassem a rondar por ali. Sempre queria ver. O frade fingia não dar pela presença dela que, a certa altura, não resistiu mais e perguntou:

- Então, e é boa... essa sopa?

- Boa? Fica sabendo que é das coisas mais saborosas que eu já comi. E então se me trouxesses uma batatinha, ou uma folhinha de couve, ainda ficava melhor.

A mulher lá foi à horta e regressou com duas batatas, uma cebola, três folhas de couve. Frei Bernardo não se fez rogado. Uma boa sopa de hortaliças já ele tinha a ferver, diante dele. No entanto, passado algum tempo, virou-se para a mulher e disse:

- Esta sopinha não está nada má, mas se lhe juntasse um dentinho de alho, um fio de azeite, duas rodela de chouriço... ah! Então até os anjos do Céu seriam capazes de a comer.

A sopa cheirava que era um regalo, disse ninguém poderia duvidar. A mulher entrou em casa e de lá saiu trazendo o que faltava.

- Sabes o que te digo? És uma boa alma. Vai buscar duas gamelas e senta-te aqui comigo, que a sopa chega bem para os dois.

Eis como Frei Bernardo se deliciou com uma bela sopa, num local onde, de outro modo, bem sabia que nada lhe teriam dado para comer.

- E a pedra? - perguntou a mulher, quando chegaram ao fundo da panela.

- A pedra? Olha, essa, levo-a comigo, que me há-de servir outras vezes.

David Martins. “A sopa de pedra”. In: Lendas de Portugal. Lyon Multimédia Edições, 1999.

1. A lenda que você leu faz parte da cultura portuguesa. **Identifique** palavras e construções linguísticas comuns a esse povo e anote-as no caderno.

2. **Identifique** no texto lido a origem de que o elemento da cultura portuguesa é narrado.

3. Copie no caderno um trecho do texto “A sopa de pedra” em que se descreve as personagens.

4. Quem são as personagens do texto e **o que** elas representam?

5. Copie o quadro a seguir no caderno e, depois, preencha-o, **identificando** espaço e ações das personagens.

6. Relacione as personagens indicadas nos quadros a seguir.

Frei Bernardo e Verdade (personagens do texto “Uma fábula sobre a fábula”)
----------------------------------------------------------------------------

Mulher (personagem da lenda “A sopa de pedra”) e Verdade (personagem de “Uma fábula sobre a fábula”)
------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. Observe este parágrafo da lenda.

“[...] Eis como Frei Bernardo se deliciou com uma bela sopa, num local onde, de outro modo, bem sabia que nada lhe teriam dado para comer. [...]”  
David Martins. “A sopa de pedra”. In: Lendas de Portugal. Lyon Multimédia Edições, 1999.

a) **Explique** com suas palavras como foi que Frei Bernardo conseguiu fazer a sopa.

b) **Explique** o sentido da expressão “de outro modo” usada pelo narrador.

8. Leia uma reportagem sobre a sopa de pedra. Guia da Semana. Disponível em <[http://www. guiadasemana.com.br/noticias](http://www.guiadasemana.com.br/noticias)> Acesso em: 29/09/08.

Agora responda: a sopa de pedra é mesmo “de pedra”? **Explique** sua resposta.

## ANEXO III

### O nariz

Luis Fernando Veríssimo

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

- O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

- Isto o quê?

- Esse nariz.

- Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.

- Logo você, papai...

Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.

- Tire esse negócio.

- Por quê?

- Brincadeira tem hora.

- Mas isto não é brincadeira.

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:

- Aonde é que você vai?

- Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

- Mas com esse nariz?

- Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só por que é um nariz...

- Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas (“Logo o senhor, doutor...”), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

- Ele enlouqueceu?

- Não sei – respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. – Nunca vi “ele” assim.

Naquela noite, ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois, vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

- Você vai usar esse nariz na cama? – perguntou a mulher.

- Vou. Aliás, não vou mais tirar este nariz.

- Mas, por quê?

- Por que não?

Dormiu logo. A mulher passou a metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isso. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

- Papai...

- Sim, minha filha.
- Podemos conversar?
- Claro que podemos.
- É sobre esse seu nariz...
- O meu nariz, outra vez? Mas vocês só pensam nisso?
- Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra, um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?
- O nariz é meu e vou continuar a usar.
- Mas por que, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio? Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.
- Não tem porque não quer...
- Como é que ela vai sair na rua com um homem de nariz postiço?
- Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O sei pai. Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença.
- Se não fez nenhuma diferença, então por que usar?
- Se não faz diferença, por que não usar?
- Mas, mas...
- Minha filha.
- Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.

- Você vai concordar – disse o psiquiatra depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho...

- Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa de dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do Fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam tudo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Que dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz!?

O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for não se entregou. Continua a usar nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.

Luis Fernando Verissimo. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1999.

1. A crônica é um texto com predominância narrativa. Você já estudou que os textos narrativos podem ser escritos em primeira pessoa ou em terceira pessoa. Leia as informações a seguir.

Os textos podem ser narrados em primeira ou terceira pessoa.

Nos textos narrados em primeira pessoa, o narrador atua na história, isto é, ele narra os acontecimentos ao mesmo tempo em que participa deles. Quando isso acontece, temos um narrador-personagem.

Nos textos narrados em terceira pessoa. O narrador conta os fatos sem participar deles como personagem da história. Nesse caso, temos um narrador-observador.

**Identifique** o tipo de narrador presente na crônica “O nariz”, indicando se ela foi narrada em primeira ou em terceira pessoa.

2. Nos primeiros parágrafos da crônica, o pai toma uma atitude que quebra o cotidiano da família. **Que** atitude é essa?

3. A atitude do pai, inicialmente, causa **que** tipo de reação na família?

4. A crônica lida tem início com a descrição da personagem central da narrativa: o pai.

a) De **que** maneira ele é descrito pelo narrador?

b) **Explique** por que a descrição do pai feita pelo narrador entre em choque com a atitude que ele toma no início da história?

5. O fato de o pai usar um nariz de borracha, de início, provoca efeitos de humor na crônica, mas em seu decorrer, mesmo sem perder o dinamismo da narrativa, torna-a cada vez mais dramática. **Explique** essa afirmativa mencionando a reação da família da personagem com relação à atitude do pai.

6. O fato de o pai usar um nariz postiço e não querer mais tirá-lo estabelece uma polêmica a partir da qual as personagens defendem um ponto de vista usando argumentos. Leia o texto a seguir para recordar o que já estudou sobre esse assunto.

Ponto de vista é a visão que se tem sobre determinado objeto, assunto. Argumentar é defender um ponto de vista apresentando fatos, ideias, exemplos que demonstrem uma afirmação.

No caderno, **copie** o esquema e preencha-o com o que se pede do ponto de vista das personagens sobre o uso do nariz pelo pai.

Pontos de vista defendidos pelas personagens	
1. <b>Quem</b> é a favor do uso do nariz?	1. <b>Quem</b> é contra o uso do nariz?
2. <b>Transcreva</b> os argumentos defendidos pelo pai.	2. <b>Transcreva</b> os argumentos da filha.
3. <b>Transcreva</b> o contra-argumento do pai com relação ao argumento da filha: “ – Se não faz diferença, para que usar?”	3. <b>Transcreva</b> os argumentos da esposa.

7. Leia as informações a seguir.

Você sabia que o narrador também pode expor um ponto de vista? Um modo de fazer isso é opinar a respeito dos fatos e das personagens por meio de comentários feitos no decorrer da narrativa. Mas nem sempre o ponto de vista do narrador é exposto ao leitor por meio de uma opinião explícita; ele pode ser percebido, por exemplo, Na descrição que se faz de uma das personagens e, até mesmo na maneira como os fatos são narrados.

a) Em meio à polêmica apresentada no texto, o narrador apresenta o ponto de vista dele. No caderno, **transcreva** do texto alguns trechos que revelam o ponto de vista do narrador a respeito da personagem, mesmo de maneira sutil.

b) **Transcreva** o trecho em que a voz do narrador é usada para revelar as impressões e sentimentos da esposa diante do problema. [...]

## ANEXO IV

### **É importante apoiar a geração de atletas que vem por aí**

Cesar Cielo

#### NADADOR BRASILEIRO, MEDALHA DE OURO EM PEQUIM

O Brasil precisa de uma política de esportes consistente. Iniciativas como a do bolsa-atleta são excelentes porque fazem o dinheiro chegar até o esportista que ainda está começando sua carreira e precisa de recursos para crescer. O esporte brasileiro ainda é carente de investimentos e essa verba tem de chegar até o atleta, principalmente os mais jovens, que têm de estudar e treinar. Falo nisso desde que cheguei da Olimpíada de Pequim, trazendo a primeira medalha de ouro, nos 50 metros livre (e uma de bronze nos 100 metros livre), da natação brasileira. É fácil ter apoio financeiro depois que se chega lá, ao resultado. Mas e quem ainda precisa de recursos para obter bons resultados? No Brasil é sempre o clube que banca o desenvolvimento do atleta. Ou até mesmo o "paitrocínio", isto é, o apoio dos familiares. Hoje, os atletas novos dependem dos clubes e dos pais. Não existe uma estrutura que una o esporte aos estudos, como a das universidades norte-americanas. É importante apoiar a geração de atletas que vem por aí. Desenvolvimento esportivo significa treino na piscina, musculação, trabalhos de biomecânica, descanso, alimentação, psicologia, estudos, competição, viagens. Tudo isso custa muito. É importante pensar em beneficiar o atleta se o País quiser resultados em competições nacionais e internacionais. Além disso, o esporte cumpre uma função social no Brasil. Acredito que esportes com bola, como o futebol e o vôlei, recebam mais verbas. Já esportes individuais, como o atletismo e a natação, que exigem uma dedicação enorme, ainda sentem a necessidade de mais apoio. É só uma questão de investir no esporte que os resultados vão aparecer, em medalhas e em benefício aos jovens.

Jornal O Estado da São Paulo, sábado 22 de novembro de 2008. Disponível em: [http://www.estadao.com.br/suplementos/not\\_sup281962,o.htm](http://www.estadao.com.br/suplementos/not_sup281962,o.htm) Acesso em: 26/01/09.

1. O que pede a carta aberta de Cielo?
2. Quem é o destinatário da carta?
3. A carta de César Cielo sugere que alguma coisa já é feita.
  - a) O que, segundo ele, já é feito para os jovens atletas?
  - b) Na sua opinião, qual é então, sua solicitação? O que ele quer do Governo Federal?
4. Quem hoje dá o apoio financeiro ao atleta que deseja ser um campeão?
5. Qual é a crítica feita por César Cielo ao tipo de apoio dado aos atletas no Brasil?

6. César Cielo faz referência a um modelo de incentivo aos atletas que, na sua opinião, dá certo, mas não existe no Brasil. Qual modelo é esse e em que consiste?

7. O apoio pedido pelo nadador não leva em conta apenas a necessidade de bons resultados em competições internacionais como as olimpíadas; segundo ele, existe, ainda, a função social do esporte.

a) O que é função social do esporte?

b) Anote no caderno a frase do texto que sintetiza a importância do investimento em atletas, tanto para os bons resultados em olimpíadas, como para o atendimento à função social do esporte.



## ANEXO V - ROTEIRO

Leia o roteiro de um comercial, isto é, um texto escrito que serve para orientar o diretor e a equipe de filmagem.

- Nome da produção: mensagem de natal.
- Objetivo da produção: estimular o telespectador a participar de uma campanha pela preservação da Amazônia.
- Imagens e som: uma árvore de natal é mostrada em uma casa toda preparada para o natal. Lentamente, a árvore vai caindo, enquanto o telespectador ouve, ao fundo, a canção “Noite feliz” e o som de machadadas. No final, apenas a tela com o texto “Ação Natural Alerta”, e o número do telefone da organização.
- Fala – desde o início, ouve-se uma voz que diz: “Quando você olhar para a sua árvore de natal, lembre-se de que só na Amazônia este ano foram derrubadas mais de sete milhões de árvores. Se não fizermos nada contra o desmatamento no Brasil, quem vai fazer? Papai Noel?”.

Adaptado de <http://psique.org>. Acesso em: 3 nov. 2005.

1. **Em que** época do ano você imagina que foi veiculado esse comercial?

a) Releia o objetivo da produção. Se a intenção era chamar a atenção do leitor para o desmatamento na Amazônia, por que foi utilizada uma árvore de natal, em vez da floresta Amazônica?

b) **Em qual** parte do comercial fica clara a relação entre a árvore de natal e as árvores da floresta Amazônica?

2. **Quais** ideias os sons utilizados no comercial (a canção “Noite feliz e o som de machadadas) sugerem ao espectador?

3. A pessoa que diz “Quando você olhar [...]” não aparece no comercial. Só se ouve sua fala, pronunciada desde o início até o fim do anúncio.

a) Essa fala é essencial ao entendimento do comercial? Por quê?

b) Releia o último trecho da fala: “Se não fizermos nada contra o desmatamento no Brasil, quem vai fazer? Papai Noel?”. **Explique** por que esse trecho é irônico?

c) Qual a intenção dessas duas perguntas finais?

## ANEXO VI

### O rio

José Lins do Rego

O rio Paraíba corria bem próximo ao cercado. Chamavam-no "o rio". E era tudo. Em tempos antigos fora muito mais estreito. Os marizeiros e as ingazeiras apertavam as duas margens e as águas corriam em leito mais fundo. Agora era largo e, quando descia nas grandes enchentes, fazia medo. Contava-se o tempo pelas eras das cheias. Isto se deu na cheia de 93, aquilo se fez depois da cheia de 68. Para nós meninos, o rio era mesmo a nossa serventia nos tempos de verão, quando as águas partiam e se retinham nos poços. Os moleques saíam para lavar os cavalos e íamos com eles. Havia o Poço das Pedras, lá para as bandas da Paciência. Punham-se os animais dentro d'água e ficávamos nos banhos, nos cangapés. Os aruás cobriam os lajedos, botando gosma pelo casco. Nas grandes secas o povo comia aruá que tinha gosto de lama. O leito do rio cobria-se de junco e faziam-se plantações de batata-doce pelas vazantes. Era o bom rio da seca a pagar o que fizera de mau nas cheias devastadoras. E quando ainda não partia a corrente, o povo grande do engenho armava banheiros de palha para o banho das moças. [...]

REGO. José Lins. O melhor da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio. 2003. p. 51. (Fragmento).

1. O escritor paraibano José Lins do Rego (1901-1957) descreve nesse fragmento o mais importante rio do seu estado, o rio Paraíba.

- a) Segundo a descrição como era o rio nos “tempos antigos”?
- b) Com o tempo, que mudanças o rio sofreu?

2. Leia o trecho de uma entrevista com um geógrafo.

“A vegetação é fundamental para evitar deslizamentos e enchentes. O assoreamento do rio nada mais é que a terra que saiu de suas margens e foi para o leito, porque não tem vegetação para segurar [...]. Com isso, o rio fica mais raso e transborda com facilidade.”  
GANEM, Ricardo. Entrevista concedida a Vladimir Platonow. Devastação ambiental agrava enchentes na região serrana do Rio, diz geógrafo. Agência Brasil, 10 fev. 2008. Disponível em: <http://www.agenciado brasil.gov.br> Acesso em: 16 dez. 2008.

- **Relacione essas informações e as mudanças no rio Paraíba descritas por José Lins do Rego.**

3. O rio tinha um significado especial para os meninos.

- a) **O que** eles aguardavam com ansiedade?
- b) Como o autor descreve o rio durante o período de seca?

4. **Explique** a ideia contida nesta frase: “Era o bom rio da seca a pagar o que fizera de mau nas cheias devastadoras”.

5. Para apresentar as características do que está sendo retratado, os textos descritivos normalmente utilizam vários adjetivos.

- Copie no caderno os adjetivos da descrição lida.

6. A escolha adequada dos tempos verbais também é importante na descrição.

- **Qual** tempo verbal predomina na descrição do rio?

7. Numa descrição podemos mencionar as impressões que o elemento retratado provoca nos nossos cinco sentidos – ou seja, sua cor e formato (visão), seu cheiro (olfato), sua textura (tato, seu gosto (paladar) e os sons que emite (audição).

- **Quais** desses aspectos foram explorados no texto lido?

## ANEXO VII

*O importante é não ter medo de cara feia*

*Não há nada pior que abdicar da autoridade e deixar que os filhos tomem conta da situação*

Por Soninha Francine

A fase de contestação da adolescência começa mais ou menos aos 13... meses de idade. Já nessa época, nenhuma instrução dos pais é aceita sem resistência. Os pequenos rebeldes desconfiam, discordam, desafiam ou ignoram a autoridade doméstica. A cena é clássica. A mãe decreta: "Não mexa nisso!" O filho estende a mão ameaçadoramente, como se dissesse: "E se eu mexer?" A insubordinação assume formas variadas: enfiar o dedo na tomada, brincar com faca, bater no irmão, xingar o avô.

Pois é nesse momento da vida que começa a se formar o adolescente – e o pai e a mãe dele.

Muitas vezes me perguntam: "Como é ter uma filha de 16 anos? Deve ser complicado ser mãe de uma adolescente". Parece até que eu ganhei uma adolescente no Natal, embrulhada em um pacote-surpresa. Eu não comecei a educá-la agora; faz dezesseis anos que ela é minha filha!

Como todos os filhos, ela sempre quis ter a última palavra. "Rachel, põe agasalho." "Não estou com frio." "Então leva uma malha, porque vai esfriar." "Leva você. Eu não quero carregar."

Depois de uma certa idade, piorou. Ela queria escolher não só as próprias roupas, mas também as minhas. E meus amigos, meus carros, meus discos e meus namorados.

Algumas vezes, confesso, eu obedeci, ou contemporei. Não troquei de carro só porque ela morria de vergonha do velho, mas comprei um videogame para convencê-la a ficar comigo no fim de semana. Não troquei de amigos, mas evitei programar passeios com aqueles de que ela menos gostava. [...]

Eu nunca tive medo da Rachel, mas cheguei a pensar que ela deixaria de gostar de mim. Mesmo assim, nunca negocieei princípios. Os tempos difíceis se foram, e agora ela é uma doce e sensata criatura que ri de seus dias de antagonismo.

FRANCINE, Soninha. *Veja Jovens*. São Paulo: Abril, set. 2001. (Fragmento)

1. Você já trabalhou as características de um artigo de opinião, que pode ser assinado, como o artigo em estudo.

a) **Qual** é o conteúdo do artigo que você leu?

b) **Qual** o objetivo da articulista ao expor suas ideias?

2. O artigo de opinião é, em geral, redigido na 3ª pessoa do singular ou na 1ª pessoa do plural.

- No artigo em questão, em que pessoa foi escrito o texto? Justifique-se.

3. Quanto à estrutura, o artigo de opinião apresenta, como já vimos, introdução, desenvolvimento e conclusão.

a) Na introdução, no primeiro parágrafo, ocorre o tema a ser abordado. **O que** o tema apresenta?

b) O desenvolvimento constitui a maior parte do artigo, estende-se do segundo ao sexto parágrafo. **Que** argumentos são expostos pela articulista?

c) Como a articulista fez a conclusão do artigo?

4. Nota-se, no texto, certo envolvimento pessoal na exposição do ponto de vista.

- **Identifique** trechos em que isso ocorre.

## ANEXO VIII

### *Guerra ao trabalho escravo*

Um dos grandes anacronismos da história legal do País foi escrito depois que senadores decidiram não se sabe lá movidos por quais impulsos – protestar contra a fiscalização -do trabalho escravo. Alegaram que havia abuso dos fiscais e deixaram de lado o problema maior. A Secretaria de Inspeção do Trabalho, diante da reação parlamentar, resolveu suspender as atividades e deu-se o pior: empresários e fazendeiros, agindo à margem da lei, entenderam a medida como senha para continuarem a atuar como sempre fizeram: submetendo empregados a condições desumanas.

O trabalho escravo, queiram as autoridades ou não, é uma realidade no Brasil. Em várias regiões e de diversas formas. Em pleno século XXI ainda é possível encontrar por essas paragens atividades produtivas que não oferecem o mínimo de condições de trabalho, de remuneração e mesmo de higiene para os empregados. A exploração da mão-de-obra em diversos graus e instâncias virou tão corriqueira que a expressão "capitalismo selvagem" ganha contornos dramáticos por aqui.

Corrupção e descaso se misturam para maquiagem o problema. Em um dos casos mais recentes, envolvendo a empresa Pagrisa, que produz álcool no Pará, uma Delegacia Regional do Trabalho (DRT) fez três blitzes nas dependências da usina e disse não ter encontrado qualquer situação anormal. Logo depois, o Ministério do Trabalho mandou uma equipe especial e, ao constatar inúmeras irregularidades, decidiu libertar 1.064 trabalhadores. O Ministério apontou que eles estavam em condições típicas de escravidão. A vista grossa do DRT ao problema serviu de combustível para que senadores da região levassem adiante a defesa da empresa. O caso é um emblema de práticas condenáveis no tratamento do tema, mas serve também como alerta. Não é possível combater o trabalho escravo sem que haja conscientização de que ele é um mal a ser banido. Por todo o País levantaram-se vozes nesta direção e o Ministério do Trabalho, após a reação de brasileiros indignados, resolveu retomar a fiscalização das fazendas. A força dos cidadãos prevaleceu.

MARQUES. Carlos José. Diretor Editorial. *IstoÉ*. São Paulo: Ed. Três, n.1980, 10 out. 2007.

1. O editorial lembra um artigo de opinião, pois ambos são textos argumentativos publicados em jornais e revistas.

a) **Quem** assina o presente editorial? **Qual** o cargo dessa pessoa?

b) Levando-se em conta o cargo do autor, você acha que o texto reflete apenas a opinião dele ou a opinião da revista como um todo? **Qual** seria, portanto, a diferença entre o editorial e o artigo de opinião?

2. O editorial comenta um fato polêmico da atualidade. Nesse caso, o que motivou a produção do texto foi o protesto, feito por senadores, contra a fiscalização do trabalho escravo.

a) **O que** esse protesto provocou, num primeiro momento?

b) Segundo o texto, depois disso muitos brasileiros ficaram indignados e protestaram.

Com o que essas pessoas ficaram indignadas?

c) Até o momento em que o editorial foi publicado, qual tinha sido o desfecho do episódio?

3. Os textos argumentativos como o editorial apresentam, em geral, a seguinte estrutura, introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução corresponde, quase sempre ao primeiro parágrafo. No editorial em estudo não há divisão de parágrafos, mas podemos imaginar que, se houvesse, o primeiro terminaria neste trecho: “submetendo empregados a condições desumanas”.

a) A introdução em geral apresenta o assunto que será discutido. **Qual** é o assunto, nesse caso?

b) Esse trecho inicial nos permite perceber o ponto de vista que será defendido a respeito desse assunto? Esclareça sua resposta.

4. No desenvolvimento, que certamente iria até “mas serve também de alerta”, são apresentados argumentos que fundamentam a tese.

- **Que** argumentos são desenvolvidos e fortalecem a ideia principal do texto?

5. A conclusão do texto seria a partir de “Não é possível combater o trabalho escravo”, até o final. Nessa parte, em geral há uma síntese das ideias expostas, para reforçar a tese ou lançar novos questionamentos.

- **Qual** desses recursos foi empregado no editorial em estudo?

6. O editorial é publicado numa seção específica de um jornal ou de uma revista.

a) No texto há o emprego da variedade padrão ou de alguma variedade popular? Por quê?

b) **Qual** é o tempo verbal dominante e a pessoa empregada? **Explique** por que se usou essa pessoa.

**ANEXO IX****Trem de ferro**

Manuel Bandeira

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virgem Maria que foi isto maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Café com pão

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oô..

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

De ingazeira

Debruçada

Que vontade

De cantar!



Oô...

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficia

Ôo...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra matá minha sede

Ôo...

Vou mimbora voou mimbora

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Ôo...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990.

1. Você conhece esse **tipo** de texto.

2. Neste poema percebe-se que o poeta teve grande preocupação com a sonoridade e com o ritmo. Você concorda com essa afirmação?

3. Observe agora o ritmo do poema.

a) **O que** ocorre com o ritmo na primeira e na última estrofe? E no corpo do poema?

Como você **explica** essa ocorrência?

b) **O que** acontece no quarto verso? O ritmo acompanha esse conteúdo?

4. Vamos observar agora a ocupação do papel.

a) **O que** você nota quanto aos versos?

b) Releia a resposta dada ao item b da questão 3. A forma, a ocupação do papel também está relacionada ao que você apontou?

5. O poema é dividido em estrofes? Quantas estrofes há? (lembre-se de que entre uma estrofe e outra deixa-se um espaço em branco. ?

6. Repare nas consoantes da quarta e da quinta estrofes. **Quais** se repetem? **Que** efeito essa repetição produz?

7. Você gostou do poema? Por quê?

## ANEXO X

### *Um bebê = 25 toneladas de lixo*

“Do nascimento à morte, essa é a quantidade de detritos que cada brasileiro vai produzir”

Você já reparou na quantidade de sujeira que se acumula na lata de lixo da sua casa nos fins de semana? Pois é. De lata cheia em lata cheia, cada brasileiro que viva até os 70 anos de idade vai produzir 25 toneladas de detritos.

Como a família média no país é formada por quatro pessoas, cada lar irá fabricar 100 toneladas de lixo. São números pavorosos, mas pouca gente dá atenção a isso até que o lixo — feito um vulcão aparentemente extinto — dê sinais de vida. Foi o que aconteceu em São Paulo, durante as enchentes dos últimos dias. O lixo foi apontado como o maior responsável pela tragédia. A intensidade de chuva que caiu sobre a cidade foi semelhante a da última grande enchente, ocorrida em 1988. Ou seja, não havia mais água do que há onze anos. Havia, sim, mais lixo, cuja produção dobrou nesse período. Como ele estava em toda parte, entupiu bueiros, diminuiu a vazão de água e ajudou a piorar o caos. "Não há dúvida de que esse é um dos maiores problemas da sociedade moderna. É uma bomba-relógio", diz Sabetai Calderoni, economista da Universidade de São Paulo e autor de livros sobre o tema.

O lixo é um indicador curioso de desenvolvimento de uma nação. Quanto mais pujante for a economia, mais sujeira o Brasil vai produzir. É sinal de que o país está crescendo, de que as pessoas estão consumindo mais. [...] Por dia, calcula-se que o brasileiro produza 1 kg de lixo domiciliar. Ainda estamos longe dos americanos com seus inacreditáveis 3 quilos por pessoa, mas já ultrapassamos países da União Européia [...] A questão é que as grandes cidades brasileiras não têm estrutura para encarar esse crescimento e se encontram perto de um limite. As prefeituras estão sem dinheiro para a coleta e já não há mais lugar onde jogar



lixo. [...]

O problema ganha uma dimensão mais perigosa por causa da mudança no perfil do lixo. Há cinquenta anos, os bebês [...], utilizavam fraldas de pano, que não eram jogadas fora. Tomavam sopa feitas em casa e bebiam leite mantido em garrafas reutilizáveis. Hoje, os bebês usam fraldas descartáveis, tomam sopas em potinhos que são jogados fora e bebem leite embalado em tetra pak. Ao final de uma semana de vida, o lixo que eles produzem equivale, em volume, a quatro vezes o seu tamanho. Na metade do século, a composição do lixo era predominantemente de matéria orgânica, de restos de comida. Com o avanço da tecnologia, materiais como plásticos, isopores, pilhas, baterias de celular e lâmpadas são presença cada vez mais constante na coleta. [...]

Dar um destino adequado ao lixo é um dos grandes desafios da administração pública em todo o mundo. No Japão, onde não há lixões, parte dos detritos é colocada em barcos e enviada para países vizinhos que cobram pelo serviço. Em Nova York, são aplicadas

multas de até 300 dólares para o cidadão que não faz a triagem em casa separando papéis, latas, plásticos e vidros. A maior parte do lixo vai para o aterro sanitário de Staten Island também de barco. O mau cheiro toma conta do lugar, parte do Brooklyn e às vezes, dependendo do vento, volta para Manhattan. No Brasil, o problema vem sendo enfrentado de forma inadequada e improvisada. Boa parte do lixo é simplesmente jogada em grandes terrenos, isso quando chega a ser coletado.

Calcula-se que 30% do lixo brasileiro fique espalhado pelas ruas das grandes cidades. Basta um passeio pelo centro de qualquer capital para perceber o grande número de sacos plásticos, papéis e todo tipo de sujeira pelo chão. O brasileiro ainda não joga o lixo no lixo. "Jogados assim, os detritos podem provocar um grande número de doenças. Entre elas, febre tifóide, leptospirose e as infecções de pele", diz o professor José Luiz Mucci, do departamento de saúde ambiental da Universidade de São Paulo.

Poucas são as cidades que estão investindo pesado numa solução mais definitiva. A saída ideal está na reciclagem e na montagem de usinas geradoras de energia. Em Curitiba, existe uma fábrica que recicla os inimigos da natureza. [...] Em Madri, capital da Espanha, 50.000 habitantes recebem energia elétrica gerada a partir da reciclagem do lixo. O sistema transforma montanhas de detritos em gás metano. Esse gás vai para uma minitermelétrica que faz a conversão para eletricidade. "Com 15 milhões de dólares você monta uma usina que consome 250 toneladas de lixo por dia e gera energia para 50.000 pessoas", diz Sabetai Calderoni.

**Bom negócio** – Nos Estados Unidos, a indústria de reciclagem do lixo fatura 120 bilhões de dólares por ano. É um resultado equivalente ao das montadoras de carros americanas, mas com margens de lucro maiores. [...] no Brasil, os números são bem mais modestos. O economista Calderoni fez a conta no livro "Os bilhões Perdidos no Lixo" e mostrou que o país fatura hoje 1,2 bilhão de dólares por ano com essa atividade. Esse número poderia ser de 5,8 bilhões de dólares em pouco tempo.

Falar de lixo é tão etéreo quanto falar de água encanada. As pessoas não têm consciência de como ela vem ou para onde vai. Com a sujeira, a única vontade é que desapareça o mais rápido possível para longe dos olhos. Esse é um sentimento natural.

[...]

Mas não se acaba com o lixo atirando-o na lata. O problema começa ali.

(LIMA, Maurício. Revista *Veja*. 17 mar. 1999. P.60-62)

1. Cite alguns hábitos de consumo que levam ao aumento da quantidade de lixo produzido e alteram o perfil desse lixo.

2. Dar um destino adequado ao lixo é um dos grandes desafios do mundo moderno. Segundo o texto, como o Brasil enfrenta esse problema?

3. **Cite** algumas soluções para o problema do lixo.

4. "Um bebê = 25 toneladas de lixo" é uma reportagem produzida para uma revista de circulação nacional. O texto da reportagem informa e, ao mesmo tempo, leva o leitor a formar opinião sobre determinado fato ou tema que se julga de interesse e importância para a comunidade.

a) **Cite** alguns fatos de que você tomou conhecimento a partir da reportagem.

b) Entre as informações fornecidas pelo texto, uma é particularmente importante para que se compreenda o agravamento da poluição ambiental: a mudança do perfil do lixo nas últimas décadas. **Explique.**

c) A que conclusões podemos chegar a partir da reportagem?

5. O autor de uma reportagem precisa estudar profundamente o assunto focado antes de redigi-la. Precisa analisar vários ângulos do assunto e recorrer à opinião de especialista no assunto.

a) Você acha que o autor da reportagem lida procurou conhecer o problema focado? Justifique.

b) Procure uma passagem do texto em que se reproduza a opinião de um especialista no assunto.

6. Além da citação de opiniões de especialistas e trechos de entrevistas, uma reportagem também recorre frequentemente a gráficos, boxes informativos, fotografias. Analise o gráfico sobre produção de lixo domiciliar que acompanha a reportagem e responda:

a) Dentre os países desenvolvidos citados, qual produz menor volume de lixo domiciliar *per capita*? E **qual** produz maior volume de lixo?

b) Quantas vezes mais lixo que Portugal os EUA produzem? Isso tem relação com o número de pessoas que moram em cada país? **Explique.**

c) Calcule, de acordo com o gráfico, quantos quilos de lixo um norte-americano produz anualmente.

d) Em que lugar aparece o Brasil?

e) O fato de o Brasil estar entre países mais desenvolvidos é um índice positivo ou negativo no que se refere à produção de lixo? **Explique.**

## ANEXO XI

## Texto 1

**O Homem; as Viagens**  
**Carlos Drummond de Andrade**

O homem, bicho da terra tão pequeno  
 Chateia-se na terra  
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,  
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo  
 Toca para a lua  
 Desce cauteloso na lua  
 Pisa na lua  
 Planta bandeirola na lua  
 Experimenta a lua  
 Coloniza a lua  
 Civiliza a lua  
 Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.  
 O homem chateia-se na lua.  
 Vamos para marte – ordena a suas máquinas.  
 Elas obedecem, o homem desce em marte  
 Pisa em marte  
 Experimenta  
 Coloniza  
 Civiliza  
 Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.  
 Vamos a outra parte?  
 Claro – diz o engenho  
 Sofisticado e dócil.  
 Vamos a Vênus.  
 O homem põe o pé em Vênus,  
 Vê o visto – é isto?  
 Idem  
 Idem  
 Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter  
 Proclamar justiça junto com injustiça  
 Repetir a fossa  
 Repetir o inquieto  
 Repetitório.  
 Outros planetas restam para outras colônias.  
 O espaço todo vira terra-a-terra.  
 O homem chega ao sol ou dá uma volta

Só para tever?  
 Não-vê que ele inventa  
 Roupa insiderável de viver no sol.  
 Põe o pé e:  
 Mas que chato é o sol, falso touro  
 Espanhol domado.  
 Restam outros sistemas fora  
 do solar a colonizar.  
 Ao acabarem todos  
 Só resta ao homem  
 (estará equipado?)  
 A difícilíssima dangerousíssima viagem  
 De si a si mesmo:  
 Pôr o pé no chão  
 Do seu coração  
 Experimentar  
 Colonizar  
 Civilizar  
 Humanizar  
 O homem  
 Descobrir em suas próprias inexploradas entranhas  
 A perene, insuspeitada alegria  
 De conviver.  
 (Carlos Drummond de Andrade. "O homem, as viagens". In: *As impurezas do branco*. Rio de Janeiro: Record, 2005).

## Texto 2

### *HORA DE VOLTAR À LUA*

E, depois, de colonizar Marte. É o que propõe um dos primeiros homens a pisar na superfície lunar.

O americano Edwin Aldrin, de 78 anos, é um dos maiores heróis da exploração espacial. Em 20 de julho de 1969, ele e seu colega Neil Armstrong tornaram-se os primeiros homens a pisar na Lua. Comandante da missão **Apollo 11**, Armstrong saiu da nave minutos antes e proferiu a frase que imortalizaria a conquista: "É um pequeno passo para o homem, mas um grande salto para a humanidade". Isso não impediu que Aldrin seja hoje tão lembrado quanto ele (e bem mais que o terceiro integrante da missão, Michael Collins, que não chegou a descer na Lua). Aldrin prega a ideia de que, mais que estudar o espaço, o homem deve aventurar-se nele. É entusiasta da colonização de Marte e do turismo espacial promovido por empresas privadas – temas sobre os quais tem ideias engenhosas, embora polêmicas.

**Veja** – Ao pisar na Lua, o senhor disse que observava uma "magnífica desolação". Como interpretar essa frase?

**Aldrin** – Para muita gente, minhas palavras contrastaram com o otimismo de meu colega Neil Armstrong, que sem dúvida produziu o grande registro histórico de nossa conquista ao dizer que a viagem representava um pequeno passo para um homem, mas um avanço tremendo para a humanidade. O que eu quis dizer foi justamente que, se chegar à Lua havia sido uma façanha magnífica, o que encontramos por lá, em si, não era particularmente atraente. Foi desolador encarar o vazio daquele céu negro, da total ausência de ar e de vida, aquela poeira cinzenta.

**Veja** – *Mas isso não foi exatamente uma surpresa...*

**Aldrin** – Não, é claro. Nosso aprendizado sobre a Lua começou bem antes da viagem, a partir das fotografias que tiramos por meio da sonda Ranger, que enviou imagens de lá antes de se espatifar em seu solo. Os robôs do projeto Surveyor também já haviam alunissado e feito testes na superfície. Para não falar dos radares que colheram uma infinidade de dados. Por isso, ao chegar à Lua sabíamos em detalhes o que iríamos encontrar. Tivemos um susto no pouso, é verdade, pois houve problemas com o computador de bordo e chegamos com menos combustível do que gostaríamos. Mas não ficamos surpresos com nada. De qualquer forma, a visão que tivemos da Lua era impossível de ser recriada de antemão.

**Veja** – *Em 1972, a Nasa decretou o fim do programa Apollo, que permitiu a chegada do homem à Lua, e passou a investir nos ônibus espaciais. Qual sua opinião sobre os rumos do programa americano de exploração do espaço?*

**Aldrin** – [...] Depois das expedições lunares, tínhamos um excelente programa chamado Skylab, com uma grande estação espacial posta em órbita. Devíamos ter avançado nessa direção, em vez de apostar nossas fichas em algo tão complexo, caro e de resultado tão pouco satisfatório quanto os ônibus. É claro que eles possibilitaram alguns feitos importantes, como a instalação e mais tarde o reparo do telescópio Hubble no espaço, operações de grande complexidade, e o início da construção da Estação Espacial Internacional. Mas a era dos ônibus, a meu ver, representou um desvio daquilo que sempre deveria ter sido o norte dos esforços americanos no campo da exploração espacial.

**Veja** – *Qual seria esse norte?*

**Aldrin** – Para mim é mais do que óbvio: um retorno à Lua, enquanto nos preparamos para colonizar Marte.

**Veja** – *Está longe o dia em que o homem pisará na superfície marciana?*

**Aldrin** – É provável que façamos isso dentro de vinte ou trinta anos. Um projeto de tal envergadura, que envolve custos altíssimos, passa pela idéia de enviar pessoas para longas estadas. Os astronautas teriam de ficar pelo menos dez anos no planeta, se é que voltariam para a Terra. [...]

**Veja** – *O senhor é um entusiasta do turismo espacial. Haverá um dia em que essas aventuras serão acessíveis aos mortais comuns?*

**Aldrin** – Não àqueles que hoje nem sequer podem pagar por um vôo intercontinental, certamente. Será sempre caro viajar para longe da superfície da Terra. Para colocar uma nave com poucos tripulantes no espaço, consome-se uma quantidade de energia absurda, já que é preciso alcançar uma velocidade de mais de 27.000 quilômetros por hora. O próximo turista espacial subirá em outubro e desembolsará 35 milhões de dólares por um giro numa nave russa. Ele é o milionário Richard Garriott, filho de um ex-astronauta.[...]

**Veja** – *Na autobiografia De Volta à Terra, o senhor revela o inferno pessoal em que mergulhou depois da viagem à Lua. A experiência abalou suas convicções?*

**Aldrin** – Por ter ficado tão em evidência e me apegado à imagem de herói aclamado, a



readaptação à vida normal foi um desafio para mim. Depois que retornei, enfrentei uma separação dolorosa e tive um colapso nervoso. Andei abusando do álcool e enfrentei internações psiquiátricas. Estar no centro de um acontecimento tão grandioso fez com que minhas fraquezas aflorassem. Por outro lado, a viagem reforçou minha espiritualidade. Embora não tenha sido anunciado publicamente, eu comunguei na Lua. E, desde então, minha espiritualidade foi ampliada muitas vezes. Hoje, acredito na ação de uma inteligência maior que resultou na criação do universo e guia a evolução da espécie humana.

**Veja** – *Vamos descobrir vida em outros planetas?*

**Aldrin** – Há muita probabilidade de que existam formas de vida fora da Terra, e sem dúvida é promissor que tenhamos descoberto água em Marte. Também existe a chance de encontrar vida em planetas que gravitam em torno de outras estrelas. Essa é uma das razões pelas quais devemos fixar a presença humana em algum lugar além da superfície da Terra. Para mim, está claro que esse lugar deve ser Marte. [...]

**Veja** – *É estranho, mas há gente que acredita que o homem não chegou à Lua. Que tudo não teria passado de uma empulhação. O que o senhor diria aos que propalam essa versão maluca?*

**Aldrin** – Já cansei de ouvir essa bobagem. As evidências do sucesso da missão são cabais. Além disso, os competidores russos seriam os primeiros a gritar "falta!" se nós, seus adversários, incorrêssemos em fraude. Mas tudo bem. Muitas pessoas também exercem seu direito legítimo de alardear ter visto óvnis outras coisas bizarras. Não vale a pena discutir com esse tipo de gente.

**Veja** – *Viajar para o espaço envolve risco de vida. Como o senhor e seus colegas lidavam com isso num tempo em que os recursos tecnológicos eram bem mais precários?*

**Aldrin** – Como o custo dos projetos da Nasa é alto, a segurança sempre foi o item número 1. O incêndio na Apollo 1, que matou três astronautas em 1967, nos perturbou tanto que tivemos de fazer mudanças no projeto das naves para garantir que não mais acontecessem problemas. Infelizmente, mesmo hoje, não é possível garantir o risco zero numa viagem dessa natureza. Quando partimos para a Lua, sabíamos que havia 40% de probabilidade de não conseguirmos chegar até lá. A de não voltarmos para casa girava em torno de 10%. Mas eu faria tudo de novo, sem hesitar.

(Revista *Veja*, 9 jun. 2008. Em <http://veja.abril.com.br/090708/entrevista.shtml>.)

Você leu o trecho de uma entrevista concedida por um astronauta. Vamos conversar um pouco sobre ela.

1. Quem é a pessoa entrevistada e qual sua importância na história da exploração do espaço pelo ser humano?
2. Qual a impressão que o cosmonauta teve da lua?
3. O que o entrevistado conta a respeito de sua vida após o regresso da viagem à Lua?
4. O que o entrevistado conta a respeito da possibilidade de vida em outros planetas?
5. Você acha que o astronauta se encaixa no perfil do ser humano descrito por Drummond em seu poema ("O homem; as viagens)? Por quê?

## ANEXO XII

### *Sem asas, porém*

Dura aldeia era aquela, em que às mulheres não era permitido comer carne de aves - não fossem as asas subir-lhes ao pensamento. Dura aldeia era aquela em que, apesar da proibição, voltando da caça ao final da tarde e sem nada mais ter conseguido abater, o marido entregou à mulher uma ave, para que a depenasse e a cozesse e fosse alimento de ambos.

E assim a mulher fez, metendo os dedos por entre as penas ainda brilhantes, arrancando-as aos punhados, e entregando à água e ao fogo aquele corpo agora morto, que a fogo e água nunca havia pertencido, mas sim ao ar e à terra.

Tivesse olhado para o alto por um minuto, tivesse detido por um instante sua tarefa e levantado o olhar, e teria visto pela janela bandos daquelas mesmas aves migrando rumo ao Sul. Mas a mulher só olhava para as coisas quando precisava olhá-las. E não precisando olhar o céu, não ergueu a cabeça...

Cozida a carne da ave, regalou-se; engolindo os bocados sem quase mastigar, firmou os dentes nos ossos, sugou o tutano. O marido não. Repugnou-lhe a carne tão escura. Limitou-se a molhar o pão no caldo, maldizendo sua pouca sorte de caçador.

Passados dias, a mulher nem mais se lembrava do seu raro banquete. Outras carnes assavam e eram ensopadas, na cozinha daquela casa, na cozinha que era quase toda a casa.

Mas uma inquietação nova começou a tomá-la. Interrompia seus afazeres de repente, como nunca havia feito. Paradas breves, quase nada. Um suspender do queixo, um vibrar, de pestanas. Um alerta. Resposta do corpo a algum chamado que ela sequer ouvia a agulha, ficava parada no ar, a colher dispensa sobre a panela, as mãos metidas na tina. E a cabeça, cabeça que agora se movia com a delicadeza que só um pescoço mais longo poderia lhe dar, espetava o ar.

A mulher olhava então para aquilo de que não precisava. E olhava como se precisasse.

Só por instantes, a princípio. Em seguida, um pouco mais.

Demorando-se, olhou primeiro adiante. Adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si. Por uns tempos pousando o olhar nos móveis, nos poucos móveis daquela casa e nos objetos em cima deles. Depois varando-os, varando as paredes, olhou para a distância em linha reta. O que via, não dizia. Olhava, sacudia num gesto suave a cabeça. E tornava a abaixá-la. A agulha descia, a colher mergulhava na panela, as mãos afundavam na tina.

Talvez levada por aquele breve sacudir de cabeça, começou a olhar para os lados. Olhava para o lado esquerdo, demorava-se, imóvel. E, súbita, voltava-se para o lado direito.

Ninguém lhe perguntava o que estava olhando. O único olhar que nela parecia importar para os outros ainda era, o antigo, de quando só olhava o que era necessário.

E assim um dia aquela mulher para a qual ninguém olhava olhou o céu. Sem que tivesse chovido ou fosse chover. Sem que houvesse relâmpagos. Sem que sequer houvesse nuvens ou o tempo fosse mudar, ela olhou o céu.

Delicado fazia-se seu pescoço agora que o movimentava, a ligeiro conduzindo a cabeça nas suas perscrutações. Era um pescoço pálido, protegido da luz por tantos de cabeça baixa. E sobre esse pescoço a cabeça como que se estendia olhando para cima, com a mesma reta intensidade com que havia começado, varando paredes.

Olhava pois para o alto, quando um bando das aves passou sobre a casa rumo ao Sul.

Há muito as folhas haviam-se banhado de cobre, o solo começava a fazer-se duro no frio. E as aves de carne escura seguiam no céu em direção ao sol.

De pé, a mulher olhava. E continuou olhando até que as aves empalideceram na distância.

O vento batia os longos panos da sua saia, estalava as asas franjadas do seu xale. Não, ela não voou. E como poderia? Saiu andando, apenas. Escura como a tarde, acompanhando seu próprio olhar, saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao Sul.

(Marina Colasanti. *Longe como o meu querer*, São Paulo, Ática, 1997. p. 57-59.)

1. “Sem asas, porém” é um conto. Como você sabe, o conto tem trama narrativa caracterizada pela presença de diferentes acontecimentos, organizados numa sequência temporal, de tal modo que uma situação inicial de equilíbrio, “perturbada” por um fato transformador, acaba levando a uma situação final diferente da inicialmente dada.

a) Como era a vida de personagem principal no início da história?

b) Nesse momento inicial do texto, é dito que as mulheres da aldeia não podiam comer carne de aves porque as asas podiam subir-lhe ao pensamento. Como você interpreta essa informação?

c) Nesse momento também já se evidencia o conflito que irá desencadear a mudança final. Como você explicaria esse conflito?

d) O ponto de mudança da história se dá quando a mulher se alimenta da “ave proibida” que – à semelhança do fruto proibido que, na Bíblia, traz ao ser humano a consciência do bem e do mal – lhe traz inquietações e um novo olhar para as coisas que a cercam. O que essa mudança revela?

2. A história termina com uma ação que rompe com a situação inicialmente descrita, de aceitação e de passividade.

a) Que ação é essa?

b) Por que é narrada paralelamente à revoada dos pássaros que migram para o Sul?

c) Considerando o parágrafo final do texto e sua resposta à questão anterior, como você explicaria o título do texto?