

ANA MARIA B. DE VASCONCELOS SILVA

**DA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA À
INFERÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

**NAZARÉ DA MATA – PE
2018**

ANA MARIA B. DE VASCONCELOS SILVA

**DA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA À
INFERÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Mata Norte – como requisito para a obtenção do Grau de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anahy Zamblano.

**NAZARÉ DA MATA – PE
MARÇO/2018**

>>>FICHA CATALOGRÁFICA<<<

ANA MARIA BEZERRA DE VASCONCELOS SILVA

DA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA À INFERÊNCIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 23/03/2018.

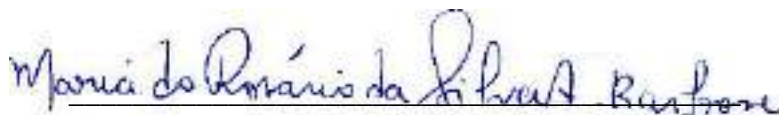
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira
Orientadora - UPE/Mata Norte



Profa. Dra. Maria Fabiana Bonfim de Lima Silva
Examinadora Externa - UFPB



Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa
Examinadora Interna – UPE/Mata Norte

Nazaré da Mata- PE

2018

Esta é mais uma história de voos...

A eles, **minha vó Zefinha** (in memorian), **minha mãe** e **meu pai**, que, amorosamente, cada um a seu modo, puseram-me asas e, sem palavras, disseram-me, como que parafraseando Drummond: “Vai, Ana! Vai ser Ana na vida!” E eu fui...
e eu na vida estou!

A ela, que do verbo se fez carne, que da promessa se fez canção, que de mim saiu e em mim permanece, aquela que um anjo de luz pôs em minha mão, minha filha, **minha Maria Clara**, a quem eu, delicadamente, aponto os caminhos para o mundo voar, voar por todo o mar, e somar, e amar, e, sempre que for a hora, para o meu peito voltar!

A ele e a elas, eu dedico este meu voo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao autor da minha história, Senhor dos meus voos, Pai amoroso, amigo sempre presente, mão amiga nas tribulações, força que rege meus passos, pedra em que finco minha casa, essa casa revestida de mim, essa casa que sou eu.

Agradeço a minha família: aquela de onde vim e para onde sempre vou: meus pais, meus avós (in memoriam), meus irmãos, meus sobrinhos; e aquela a que ligada fui, onde estou e com quem partilhei todos os momentos de mais este objetivo traçado e sonho realizado: meu esposo e minha filha.

Agradeço aos amigos que seguem comigo na vida: no ir e vir das ondas, no balançar dos ventos, em meio a tempestades, em meio a bonanças... ora bússolas, ora anjos... amigos sempre irmãos.

Agradeço aos meus alunos, de hoje (e de outrora), que me inspiram a buscar o melhor e querer ser muito mais a qualquer hora. Que me fazem sentir que a diferença na vida deles posso e preciso fazer sem demora e que minha ação no meu labutar pode, efetivamente, mudar histórias.

Agradeço aos meus amigos-professores e aos meus professores-amigos: os que me inspiraram a seguir neste trilha desde menina, os professores do colégio, em especial a minha professora de Português, do 7º ano do Ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, Glauceia, que precisou apenas Ser para que eu muito mais desta nossa língua quisesse aprender e viver; os que me inspiraram com seu olhar sensível e desejoso de ver o outro voar, em especial meus colegas da Escola Mater Christi, do Colégio Núcleo e da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus; e os que entraram na minha vida como parceiros de turma do Mestrado e dela não saem mais, porque se tornaram irmãos para amar, amigos para além-mar.

Agradeço aos professores do Mestrado, que deixaram de si, em mim, o melhor perfume: parceiros dos almoços, das conversas de corredor e/ou dos banquetes em sala de aula, saciando nossa fome de comida e de conhecimento; à coordenação do

Proletras, UPE, Mata Norte, nos cuidados da prof. Dra. Maria do Rosário e da prof. Dra. Cristina Botelho, ouvidos sempre a postos e mãos dispostas a ajudar; e à secretaria do curso, nas pessoas de Breno e Verônica, sempre disponíveis para nos auxiliar.

Agradeço a minha orientadora, prof. Dra. Anahy Zamblano, com quem chego junto até o final. Recebeu-me na sua casa, apresentou-me o seu mundo, contou-me suas histórias... enquanto eu ia escrevendo a minha. Chegou no seu ritmo e “desarrumou” o meu. Mas trabalhou em mim, sem nem saber, o que eu tinha de mais cruel: a ansiedade, a pressa... É preciso mesmo estar inteiro no que se faz! Quando combinado, inteira, sentou junto, leu junto, elogiou, arrumou, construiu junto... somou! E me fez mais!

Agradeço à vida essa permissão para seguir tecendo; ao universo, por seguir voando; e a mim, por não ter ficado na sombra das dificuldades do passado. Tendo a vida toda estudado em escola pública, tenho chegado aonde planejo estar, e é essa primeira lição que aos meus alunos, principalmente os da escola pública, hei sempre de ensinar. Porque o mundo é mesmo para ser voado...mas voado por todos!

Agradeço a cada um desses aqui mencionados por mais este voo, que não foi solitário, que foi o voo das gaivotas, que foi o nosso voo!!!

E vamos seguir agradecendo, e vamos seguir tecendo... e vamos seguir voando!!!

Tecido

*O texto tem sua face
de avesso na superfície:
é dia e noite, sintaxe
do que se pensa, ou se disse.*

*Tudo no texto é disfarce,
ritual de voz e artifício,
como se tudo falasse
por si mesmo, na planície.*

*Seja por dentro ou por fora,
seja de lado ou durante,
o texto é sempre demora:*

*o descompasso da escrita
e da leitura no grande
intervalo dos sentidos.*

Gilberto Mendonça Teles

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise dos Discursos
ATD	Análise Textual dos Discurso
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COGEAM	Coordenação Geral de Materiais Didáticos
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IA	Investigação Ação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDESU	Programa do livro Didático para o Ensino Supletivo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da educação de Pernambuco
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria do Ministério

RD Representação Discursiva

TI Teste Inicial

TF Teste Final

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Níveis de Análise	24
Figura 2	Horizontes de compreensão textual	49
Figura 3	Quadro geral de inferência	51
Figura 4	Ciclo de Investigação-Ação	63
Figura 5	Etapas da Pesquisa-ação	64
Figura 6	Livro didático A	67
Figura 7	A Estrutura da obra LD	68
Figura 8	Livro didático B	69
Figura 9	Sumário do LD B	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos de leitura	38
Quadro 2	Proposta para a leitura de textos escritos	42
Quadro 3	Matriz de Referência Língua Portuguesa Saeb/Prova Brasil	43
Quadro 4	Produção de sentido	49
Quadro 5	Matriz do Saeb Tópico I	72
Quadro 6	Resultado do Teste Inicial	75
Quadro 7	Descritor com menor número de acerto no TI	75
Quadro 8	Conteúdo para a proposta de Intervenção	76
Quadro 9	Procedimentos de análise	91
Quadro10	Operações semânticas das representações discursivas	91
Quadro11	Marcação das formas linguísticas	92
Quadro12	Marcação textual	95
Quadro13	Resultado do Teste Final	101
Quadro14	Resultado do Teste Inicial	101
Quadro15	Total de questões no LD Aprova	106
Quadro16	Tópico I da Matriz/ Procedimentos de leitura	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados do Teste Inicial em dados percentuais	78
Gráfico 2	Comparativo entre os testes Inicial e Final	102
Gráfico 3	Comparativo entre os testes Inicial e Final	102
Gráfico 4	Percentual das questões inferenciais por gênero	105
Gráfico 5	Percentual global das questões inferenciais	105
Gráfico 6	Percentuais de questões	107

RESUMO

Este estudo se situa no campo da Linguística de Texto, mais especificamente na Análise Textual dos Discursos, a ATD, proposta por Adam, que se funda na análise de textos concretos e que, por meio da dimensão semântica, conduz à interpretação do texto. E ele se justifica pela necessidade de se refletir sobre os caminhos que a leitura, centrada no livro didático na maioria das vezes, tem percorrido nas aulas de Língua Portuguesa para desenvolver um ensino que leve o aluno a ler de forma proficiente. Nosso foco, então, é analisarmos essas práticas e, a partir dessa observação, alargarmos, junto ao professor, a aplicação de estratégias para esse fim, numa compreensão de que ler vai além de uma simples decodificação de palavras. A partir dessa convicção, fomos motivados a realizar esta investigação buscando responder às seguintes perguntas: Como induzir o aluno a sair do nível da compreensão e atingir o nível da interpretação? A Inferência e a representação discursiva se configuram como um facilitador para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? De que maneira a concepção de leitura trazida pelo livro didático dialoga com a dos documentos oficiais, a saber: SAEB/PROVA BRASIL e PCN? Assim, temos como objetivo geral possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao aspecto metodológico, exploramos então, em alguns momentos, a inferência e, em outros, a representação discursiva, essa através da marcação textual, no intuito de identificarmos os valores semânticos presentes no texto e, assim, ajudarmos os estudantes a fazerem uma leitura mais produtora de sentidos. Para isso, debruçamo-nos em duas propostas de intervenção: primeiro, avaliamos a competência leitora dos estudantes em exercício inicial que contemplou os descritores referentes aos procedimentos de leitura, seguido de atividades relacionadas ao descritor com o menor número de acertos a fim de melhorar o desempenho deles, e de um exercício final; e culminamos na análise de algumas lições dos livros didáticos utilizados em sala. Tomamos como base o propósito do Investigação-ação, já que nossa hipótese é de que, através de um trabalho de diagnose e de investigação, podemos criar estratégias para que esse leitor se torne proficiente. Para tanto, ancoramos nossa pesquisa nos postulados da Linguística de Texto. Subsidiemo-nos em estudos de Adam (2010, 2011), Marcuschi (2008, 2012), Coracini (2010), Rojo (2009), Cavalcante (2012), Antunes (2003, 2010), Ilari (2003), Fávero (1985), Kleiman (2004), Kato (1999), Solé (1998), Zamblano (2014, 2018) entre outros, assim como nas diretrizes oficiais para a educação brasileira – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência de LP do SAEB/Prova Brasil e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Palavras-chave: Competência Leitora. Representação Discursiva. Inferência. Livro Didático.

ABSTRACT

This study is in the field of Text Linguistics, more specifically in the Textual Analysis of Discourses, the ATD, proposed by Adam, which is based on the analysis of concrete texts and, through the semantic dimension, leads to the interpretation of the text. And it is justified by the need to reflect on the ways that reading, centered in the textbook most of the time, has covered in the classes of Portuguese Language to develop a teaching that leads the student to read in a proficient way. Our focus, then, is to analyze these practices and, from this observation, to extend, together with the teacher, the application of strategies for this purpose, in an understanding that reading goes beyond a simple decoding of words. From this conviction, we were motivated to carry out this research in order to answer the following questions: How to induce the student to leave the level of understanding and reach the level of interpretation? Inference and discursive representation are configured as a facilitator for the development of reading competence of the students of the 9th grade of Elementary School? In what way does the conception of reading brought by the didactic book dialogue with that of the official documents, namely SAEB / PROVA BRASIL and PCN? Thus, we have as general objective to enable a better development of the reading competence of the students of the 9th grade of Elementary School. In relation to the methodological aspect, we then explore the inference and, in others, the discursive representation, this through textual marking, in order to identify the semantic values present in the text and thus help the students to do a more read producer of senses. In order to do this, we focus on two intervention proposals: first, we evaluated the reading competence of the students in the initial exercise, which included the descriptors referring to the reading procedures, followed by activities related to the descriptor with the least number of correct answers in order to improve the performance, and a final exercise; and culminated in the analysis of some lessons from textbooks used in the classroom. We take as a basis the purpose of Action Research, since our hypothesis is that through a work of diagnosis and research, we can create strategies for this reader to become proficient. To do so, we anchor our research in the postulates of Text Linguistics. I subsidiamo in studies of Adam (2010, 2011), Marcuschi (2008, 2012), Coracini (2010), Rojo (2009), Cavalcante (2012), Antunes (2003, 2010), Fávero (1985), Kleiman (2004), Kato (1999), Solé (1998), Zamblano (2014, 2018) among others, as well as the official guidelines for Brazilian education - National Curricular Parameters, Reference Matrix of LP of SAEB / Prova Brasil and the Education Policy of Rede Municipal de Recife.

Keywords: Reading Competence. Discursive Representation. Inference. Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	23
1.1 REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	25
1.2 LINGUAGEM E LÍNGUA: DOIS LADOS IMBRICADOS	27
1.3 TEXTO E DISCURSO	29
1.4 LEITURA: JANELA ABERTA PARA O MUNDO	31
1.4.1 As concepções e o conhecimento prévio	32
1.4.2 Os objetivos e as estratégias de leitura	34
1.4.2.1 <i>As estratégias metacognitivas</i>	36
1.4.3 O Eixo “Leitura” e Seu Diálogo com Os Documentos Oficiais	40
1.4.3.1 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	41
1.4.3.2 <i>Matriz de referência da Prova Brasil/SAEB</i>	43
1.4.3.3 <i>Política de Ensino da Rede Municipal do Recife</i>	44
1.4.3.4 <i>Um diálogo necessário</i>	46
1.5 INTELECÇÃO E INTERPRETAÇÃO: NÍVEIS QUE SE COMPLEMENTAM	47
1.6 O PAPEL DA INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO TEXTUAL	48
1.6.1 Os Implícitos: Pressupostos e Subentendidos	51
Capítulo 2 – A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	54
2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: SUA POLÍTICA E ESPAÇO NAS SALAS DE AULA	54
2.1 A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO	55
2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	56
2.3 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	57
2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
2.4.1 O tratamento da compreensão no livro didático	60

	Capítulo 3 - A METODOLOGIA	62
3	CONTEXTO DE PESQUISA	62
3.1	METODOLOGIA	62
3.2	O LÓCUS E OS SUJEITOS	66
3.3	O CORPUS	67
3.3.1	Descrição do Livro Didático A	67
3.3.2	Descrição do Livro Didático B	69
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	70
	Capítulo 4 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS	72
4	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1	TESTE INICIAL: INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS PARA DEFINIÇÃO DAS ETAPAS	72
4.2	AS ATIVIDADES	76
4.3	TESTE FINAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS E COMPARAÇÃO COM OS DADOS INICIAIS	100
4.4	A INFERÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	116
ANEXOS A	MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEB / PROVA BRASIL TÓPICOS E DESCRITORES - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	117
ANEXOS B	Diagnose – Teste Inicial	119
ANEXOS C	Aulas sobre Inferência	117
ANEXOS D	Teste Final – Exercício sobre Inferência	126
ANEXOS E	Livro e Guia didáticos analisados	131

INTRODUÇÃO

A leitura engrandece a alma.

Voltaire

No contexto da educação brasileira, sabemos que a escola tem papel fundamental na formação de leitores. É ela que permite aos alunos participarem das várias práticas sociais, língua, linguagem, escrita e leitura, dentro e fora dela. No Brasil, são diversas as práticas de ensino no tocante à leitura, no entanto muitas delas não colaboram para a formação do leitor proficiente que se almeja. Assim, esse ensino continua sendo um desafio no contexto escolar. Se tomarmos como diretriz o que nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's, já que servem como base para o projeto educativo das escolas brasileiras, eles defendem que

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 (PCN, 1998, p. 69 e 70).

Infelizmente, ainda vivemos numa sociedade na qual pouco se lê, embora tenha acontecido, nos últimos anos, um incentivo maior a essa prática: grandes empresas inseridas em projetos a favor da expansão da leitura, os governos levando para as escolas projetos que visem à formação do leitor com entrega de kits aos estudantes, as pessoas comuns espalhando livros em vários espaços da cidade. Mas, nas salas de aula, ainda nos deparamos com alguns problemas: as práticas desmotivadoras ou atividades superficiais em relação à leitura que não instigam os

alunos a, de fato, mergulharem no texto e, a partir de suas análises e percepções, tornarem-se um leitor proficiente.

As consequências dessa falta de proficiência leitora têm provocado resultados insatisfatórios em avaliações externas, como o PISA¹, SAEP², SAEB³, PROVA BRASIL⁴, ENEM⁵, numa demonstração clara de que a formação de leitores ainda está muito aquém do necessário e desejável, já que são, na maioria das vezes, leitores sem uma visão ampla do ato de ler, faltando-lhes, assim, proficiência leitora.

Imbuídos, então, por esse problema, nasce nossa pesquisa de mestrado, que visa discutir e refletir sobre os caminhos que a leitura tem percorrido nas aulas de língua portuguesa e que práticas são essas que não têm permitido ao aluno sair do nível da compreensão e atuar no nível da interpretação. Cabe investigarmos, por exemplo, se o Livro Didático, LD, possibilita atividades que impliquem em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Além disso, analisarmos o que justifica os baixos índices no desempenho de nossos adolescentes e jovens nas avaliações externas que avaliam a competência leitora. Até porque a realidade tem nos mostrado, cada vez mais, que ler é condição essencial de inclusão do indivíduo em sociedade. A leitura tem um papel fundamental na vida dele, possibilitando-lhe, no meio em que vive, o convívio e a atuação social, política, econômica e cultural, além de proporcionar-lhe a formação dentro de um sistema educacional mais eficiente.

Assim, é preciso que fique clara a necessidade de formação desse leitor crítico e consciente do seu papel enquanto ser atuante. Mas sempre numa concepção de que ler é muito mais que decodificar palavras e de que não há apenas uma maneira de abordar o texto, por isso ele é passível de interpretações diferentes. Do contrário, daremos lugar a leituras dispensáveis, já que elas não terão o poder de modificar em nada a visão de mundo do aluno.

Segundo Martins (1994, p.23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo”, ou seja, ler não é apenas

¹ Programa Internacional de Avaliação; Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>

² Sistema de Avaliação dos Estudantes; Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>

³ Sistema de Avaliação de Educação Básica; Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>

⁴ Avaliação Nacional de Rendimento Escolar; Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em <<http://enem.inep.gov.br>>

enxergar simplesmente o que surge a nossa frente, mas é ir além: analisar situações, interpretar códigos, interpretar o que nos parece escondido. Muito mais do que saber o significado de uma palavra, é fundamental saber usá-la; daí a importância do texto, que é o campo maior em que elas podem (e devem) atuar.

Por isso, a língua deve ser

Uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (PCN, 1998, p.27).

Ler é condição efetiva para uma verdadeira participação social, porque ler é prática social. E já que ler é isso, para uma efetiva participação social como um usuário competente da língua, capaz de ler textos que o auxiliem a fazer uma leitura da realidade circundante, expressando-se de forma coerente, crítica e fundamentada,

é preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto... (ROJO, 2009, p.10 e 11).

Nosso foco, desse modo, é observarmos as aulas de leitura centradas no LD, especificamente os enunciados que compõem os exercícios sobre o texto, buscando perceber se esses enunciados contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Para tanto, iniciaremos com a investigação dessa competência dos alunos, que será examinada no tocante aos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa SAEB/Prova Brasil. Partimos do pressuposto de que o LD é insuficiente para desenvolver nos alunos essa pretendida competência, assim pretendemos alargar, caso seja necessário, junto ao professor, a aplicação de movimentos de leitura para o desenvolvimento e a sedimentação da competência leitora.

É perceptível que o livro didático de Língua Portuguesa (LP) vem sendo o foco de muitos estudos, no entanto o tema ainda tem muito a ser discutido, refletido e ampliado. Sabemos que o trabalho com a leitura fica, muitas vezes, limitado aos exercícios categorizados em uma análise insipiente, realizada por nós, professores, como orientação para o estudo do léxico e da gramática em muitos momentos.

Nesse sentido, a noção de compreensão/interpretação de texto fica reduzida. Assim sendo, fica evidente que se faz necessário um trabalho que amplie essa concepção a partir dos recursos textuais-discursivos nas atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Essa convicção nos motivou, então, a realizar esta investigação buscando responder a três perguntas:

- (1) Como induzir o aluno a sair do nível da compreensão e atingir o da interpretação?**
- (2) A Inferência e a representação discursiva se configuram como um facilitador para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?**
- (3) De que maneira a concepção de leitura trazida pelo livro didático dialoga com a dos documentos oficiais, a saber SAEB/PROVA BRASIL e PCN?**

Há, sem dúvida, um longo caminho a percorrer. Mas avanços já são vistos como nos mostram os dados a seguir, inclusive com o estado de Pernambuco superando a meta do INEP:

O índice nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem evoluindo progressivamente desde que o Ideb começou a ser calculado, em 2005, permitindo o monitoramento das escolas e das redes de ensino. O Ideb passou de 3,8, em 2005; para 5,5, em 2015, superando as metas estipuladas. Este ano, apenas três estados não alcançaram as metas: Amapá, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Os anos finais do Ensino Fundamental também melhoraram no índice, passando de 4,2, em 2013; para 4,5, em 2015; embora não tenham alcançado a meta para este ano, de 4,7. Nesse nível de ensino as responsabilidades estão divididas: a rede estadual responde por 43,6% dos alunos e a rede municipal, por 41,7%. Cinco estados superaram a meta: Goiás, Ceará, Mato Grosso, Amazonas e Pernambuco (INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

Os dados seguidos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos mostram isso. Investigar, por exemplo, se a concepção de leitura apresentada na sala de aula através do LD dialoga com a dos documentos oficiais é fundamental para o desempenho pretendido dos estudantes nas avaliações externas. Priorizar, então, esse trabalho é papel da escola e ter acesso a tudo que a leitura possibilita é um direito do estudante que não lhe pode ser negado. Mas sempre numa perspectiva de que não se pode proporcionar uma atividade de faz-

de-conta, mecânica, desprovida de sentido. É imprescindível ler como um movimento de apropriação e produção de sentidos. Isso porque chegamos ao texto carregado de impressões, conhecimentos prévios, e isso interfere na análise que fazemos dele. Por isso, dizemos que ele tem autonomia e não se fecha em si mesmo, mas permite interpretações diversas. Se compreendemos o que lemos, é porque atribuímos significado ao objeto da leitura. Dessa forma,

ler é fazer implicitamente perguntas ao texto. Mesmo quando não nos damos conta de que estamos interpretando um texto, estamos lhe perguntando algo. Compreender um texto é ter as perguntas respondidas por ele. Fazemos perguntas, sempre, mesmo que inconscientemente. Fazemos para significar o mundo, pois o ser humano tem necessidade de interpretar tudo, desde a mais tenra idade (ROSSI, 2003, p. 18).

Cabe, dessa forma, termos bem claro a importância da leitura na sociedade, o papel do professor como mediador desse processo no ambiente escolar, bem como tudo que está associado ao seu significado e ao seu contexto histórico-social. Sabermos o que é a leitura, com que finalidade lemos, como lemos, além de percebermos o que ela nos traz como possibilidade de interpretação e conhecimento de mundo não só é importante, mas fundamental para a formação de um leitor atuante e crítico. Segundo Freire (1991, p.11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Diante disso, ler é muito mais do que decodificar palavras. A leitura vai além do que está escrito, ela acontece na relação que estabelecemos com as coisas e com as pessoas ao nosso redor. Ou seja,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, pg.59).

Sendo assim, faz-se necessária uma análise mais detalhada dessas práticas e de como o professor se apropria da concepção trazida pelo autor do LD e conduz a aula no que tange às questões de interpretação: será que trata mesmo da compreensão ou conduz, na maioria das vezes, a outros conhecimentos? Sobre isso, reforçamos:

Aspecto importantíssimo, e que persiste ainda hoje, é o fato de a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a perguntas e respostas. Poucas são as atividades de reflexão. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto (MARCUSCHI, 2008, p.225).

Assim, temos como objetivo geral

possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para que atuem no meio em que vivem de forma consciente, reflexiva e crítica.

Para isso, analisaremos a concepção de leitura encontrada no livro didático, instrumento comumente utilizado pelo professor nas aulas de leitura, e investigaremos, tomando por base os descritores do Saeb referentes ao tópico I, as dificuldades que prejudicam a proficiência leitora dos alunos dessa etapa escolar.

E, como objetivos específicos:

1) avaliar a competência leitora dos estudantes em teste inicial (TI) que contempla os descritores do Saeb relacionados aos Procedimentos de Leitura;

2) analisar as questões de compreensão do livro didático, de quatro gêneros, um de cada unidade do LD, a partir dos enunciados dos exercícios propostos, verificando se há o diálogo com os descritores de inferência da matriz de referência do Saeb, descritor esse apontado como o de maior déficit no TI realizado.

3) intervir com a aplicação de estratégias de leitura, como a Inferência e a Representação Discursiva (RD), a fim de promover um leitor, de fato, proficiente.

Nossa hipótese é de que é possível estruturar um trabalho em sala que possibilite aulas de leitura direcionadas, de fato, para a necessidade dos alunos. Através de um trabalho de diagnose e de investigação, daí a importância do Investigaçã-o-ação, podemos, sim, criar estratégias para que esse leitor se torne proficiente. Ou seja, partindo desse pressuposto e diante desse cenário, nosso foco é analisarmos a leitura na série final do ensino fundamental, uma vez que é nessa série que os alunos têm suas habilidades e competências leitoras avaliadas pelo

SAEB/PROVA BRASIL. Assim, estruturamos a proposta de intervenção tendo como protagonistas alunos do 9º ano A, de uma Escola Municipal do Recife, que se norteia pelo livro didático **Tecendo Linguagens**, 9º ano, da editora IBEP, 2015 e pelo guia de apoio **Aprova Brasil**, da editora Moderna, 2015.

Diante do exposto, nossa dissertação se estrutura em quatro capítulos: Introdução, na qual situamos toda a pesquisa. Em seguida, a Fundamentação Teórica, cujo capítulo se debruça na Linguística Textual, em que explica os principais conceitos da Análise Textual dos Discursos, especificamente o conceito do que é representação discursiva. Nesse capítulo explicitamos, também, as concepções de linguagem e língua, texto e discurso, e o diálogo estabelecido entre eles, bem como as concepções, objetivos e estratégias de leitura, numa compreensão de que a leitura nascerá exatamente desse diálogo e da interação entre texto e autor. Ainda nesse capítulo, abordaremos o eixo Leitura e seu diálogo com os documentos oficiais, os níveis da intelecção e da interpretação, além do papel da Inferência como estratégia necessária à compreensão de texto. No segundo capítulo, apresentaremos um breve histórico de algumas políticas para o livro didático (LD) no Brasil, desde sua história e diretrizes até os programas atuais como o PNLD e o PNLEM, como também discorreremos sobre o livro didático e o ensino da língua portuguesa bem como o tratamento da compreensão nele. No terceiro capítulo, trataremos da metodologia e da proposta de intervenção, em que situaremos o contexto, os procedimentos de etapas assim como uma descrição dos livros didáticos utilizados, ora como objeto de estudo, ora como base para a elaboração dos exercícios. Além disso, explicitaremos o método inicial utilizado, o Investigação-ação, para os objetivos pretendidos. Trataremos da Análise de dados e da Intervenção pedagógica no quarto capítulo, momento em que mostraremos os dados, a análise comparativa deles, os resultados alcançados e as estratégias utilizadas para esse fim, como as atividades guiadas pela representação discursiva, pela marcação textual e pela inferência.

Para tanto, nossa ancoragem teórica circunscreve-se nos postulados da Linguística de Texto, especificamente na Análise Textual do Discurso. Iremos nos subsidiar em estudos de Adam (2008, 2010), Marcuschi (2008, 2012), Coracini (2010), Koch (2015), Cavalcante (2012), Antunes (2003,2010), Rojo (2009), Costa Val e Marcuschi (2005), Ilari (2003), Fávero (1985), Kleiman (2004), Kato (1999), Solé (1998), Zamblano (2014, 2018) entre outros, assim como nas diretrizes oficiais

para a educação brasileira – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência de LP do SAEB/Prova Brasil e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Um dos principais objetivos do Ensino Fundamental é garantir a formação do aluno para a cidadania e para exercer seu papel na sociedade. Pensando por esse viés, nossa dissertação visa primordialmente contribuir para a formação do leitor proficiente de forma a potencializar o trabalho dos professores e preparar nossos alunos para os desafios escolares e da vida. Tendo por meta propiciar essa contribuição para a prática docente, almejamos apresentar estratégias que possibilitem a formação de um leitor crítico, e a viabilização dessa formação acontecerá por meio da intervenção no tocante aos exercícios de compreensão/interpretação do livro didático, bem como as estratégias a serem utilizadas na sala pelos professores. Sendo assim, contribuindo para a inserção cada vez mais efetiva dos estudantes no mundo da leitura e investindo numa prática que possibilite ao aluno/leitor os mais diversos olhares e uma postura de quem interpela, posiciona-se, dialoga e produz sentidos, teremos o desenvolvimento da competência leitura como apregoam os PCN's.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Ler livros não te faz melhor;
Saber interpretá-los, sim.
Karl Marx*

1 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA

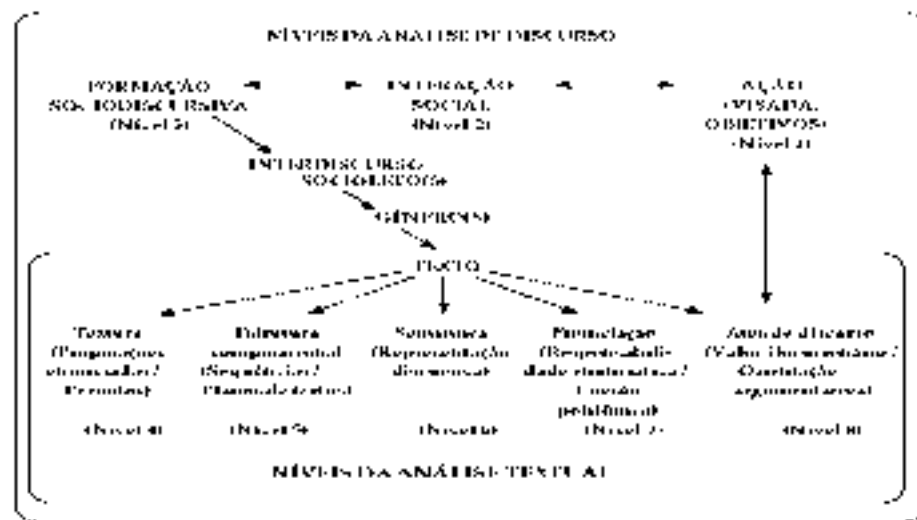
Nos termos de Adam (2011, p.23), cabe ressaltar que a linguística de texto é “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos. É esse procedimento que nos propomos desenvolver e designar como análise textual dos discursos”, doravante ATD. Muitos comungam da ideia de que a ATD é na verdade uma teoria e uma metodologia de análise do campo da linguística de texto. Na presente pesquisa, comungamos da ideia de que a ATD é um componente da Linguística Textual, e a trataremos, ao longo desta, como um conjunto de procedimentos analíticos que permitem a descrição e interpretação de textos concretos. É importante salientar que apresentaremos, por isso, ao longo da dissertação, conceitos arraigados na linguística de texto.

Para a ATD, é preciso

(...) teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto (...) concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como as operações, em todos os níveis de complexidade que são realizadas sobre os enunciados (ADAM, 2011, p63-64).

A ATD nasce da imbricação da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Linguística de Texto, por isso propõe a articulação de dois níveis: o nível discursivo e o nível textual, sintetizados na figura a seguir:

FIGURA 1: Níveis de análise



Fonte: ADAM (2011 [2008a], p. 61).

A figura acima nos mostra os níveis de análise, do discurso e textual, proposto por Adam (2011) para o trabalho com a interpretação de texto e que pode ser aplicado na leitura de qualquer gênero textual. Nele, os níveis são representados por siglas: N1, N2 e N3 representam os níveis da análise do discurso; N4, N5, N6, N7 e N8, os níveis de análise textual. Sobre eles, comenta Zamblano:

“No nível discursivo, há determinados objetivos ou visadas comunicacionais (N1) que, com base em aspectos sociais da interação (N2), se constituem enquanto formações sociodiscursivas (N3), sendo expressos por socioletos e pelo uso de certos gêneros discursivos. O diagrama do nível textual indica que o texto é formado por enunciados e períodos (N4) que se inscrevem sob forma de sequências textuais (descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal), em um plano de texto (N5). Por sua vez, a dimensão semântica do texto – foco de nosso trabalho – é expressa pelas representações discursivas (N6). Os níveis seguintes do esquema focalizam o aspecto enunciativo – quem assume a responsabilidade pelo dito (N7) e quem são os locutores –, assim como o aspecto argumentativo, ligado à finalidade ou objetivo da comunicação” (ZAMBLANO, 2014, p.36 e 37).

É preciso atingir níveis de interpretação para além da decodificação. Assim, uma leitura compreensiva do texto exigirá a postura de um leitor que reflete, interage, dialoga com o objeto lido para, só assim, produzir sentidos. Daí a importância, por exemplo, de se trabalhar esses níveis de análise compreendendo, dentre outras questões, os objetivos no momento da leitura, o espaço de interação entre autor-texto-leitor, além de compreender a estrutura composicional, a dimensão

semântica e os aspectos enunciativos e argumentativos da comunicação. Marcuschi (2008, p.81) inclusive reforça a importância de não vê-los separados, embora com funções distintas, já que, segundo ele, “a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”.

No caso específico da dimensão semântica do texto, analisá-la é explorar a representação discursiva, que se relaciona à macroestrutura textual, mas é também ir além, já que Adam (2011) apresenta várias outras noções, como a correferência, anáfora, isotopia e colocações, que não são, por hora, objeto de nosso estudo. A partir desse panorama, fica-nos claro que não cabe apenas à representação discursiva trazer à tona as possíveis dimensões semânticas do texto, mas também às outras noções citadas.

Sendo assim, podemos inicialmente compreender como é difícil o trabalho de leitura em sala de aula a partir do livro didático. O professor, por se apoiar no Livro Didático, não tem ideia de todas essas possíveis noções que o texto pode trazer. Munir o professor diante dessas noções é algo de extrema importância para que ele possa direcionar o aluno a uma leitura com objetivo explícito e, a partir daí, apreender o sentido que o texto traz à tona. Geralmente, os professores imbuídos dos conhecimentos meramente textuais se apregoam apenas aos conhecimentos de coesão, coerência e esquecem as representações, uma das estratégias possíveis para o entendimento do todo. Mas, o que vêm a ser representações?

1.1 REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA

Visto como unidade textual mínima, o enunciado se estrutura para Adam, (2011 [2008a], p. 11) em três pontos, a saber: responsabilidade enunciativa, representação discursiva (RD) e atos de fala. O primeiro faz menção a forma como utiliza-se o discurso de outra pessoa para dizer o que se quer dizer; o segundo é a imagem que se projeta no conjunto dos enunciados que se usa para expressar uma ideia e o terceiro e último está voltado para a pragmática. Toda vez que se elabora um texto, esteja ele dentro de um gênero X ou Y, atravessado por N discursos, temos imagens projetadas. Perceber essas imagens quando se está em discurso é algo nem sempre tão fácil. De acordo com Adam, três imagens são geradas: a

imagem do locutor (Rd [a]), a imagem do interlocutor (Rd [b]) e do tema tratado, (Rd [c]). Não há nada que se construa no mundo textual que não esteja agregado a imagens. Detectar essas imagens, então, é um avanço no trabalho com a compreensão do texto. Diante disso, nesse estudo, propusemo-nos a explorar, em duas aulas da proposta de intervenção, as imagens do tema tratado nos textos lidos.

Os livros didáticos, por mais que se esmerem em despertar no aluno a boa compreensão e, conseqüentemente, a interpretação, esbarram nas dificuldades de seus exercícios. Os enunciados parecem não levar os alunos a apalpar, por meio dos elementos lexicais no nível textual, as possíveis representações discursivas e assim fazê-los alcançar os níveis semânticos de leitura. A grande maioria dos alunos ficam nos níveis da compreensão, ou seja, no nível em que o próprio texto faz as perguntas e dá facilmente as respostas, amputando-lhe a capacidade inferencial. Os professores sentem fazer um trabalho que não progride, e os descritores de avaliação já supracitados apontam para essa fatalidade com índices baixos. Para iniciar um trabalho que busque trilhar caminhos distintos e resultados melhores, é preciso definir e ter claros alguns conceitos como o que é linguagem, o que é língua, texto e discurso, uma vez que enxergá-los de forma límpida é corroborar para um quadro de leitura diferente no ensino fundamental.

Três categorias são significativas para o estudo da representação discursiva de um texto, ou seja, analisar o nível semântico e enfatizar a Rd de A, de B ou de C é buscar atingir a tão almejada compreensão do texto. Por isso, faremos uso dela em algumas aulas da Intervenção como estratégia para se chegar, inclusive, à inferência. Especificamente, buscaremos nesse trabalho apenas a Rd de C, ou seja, da imagem do tema tratado nos textos e, para tanto, auxiliar-nos-emos das categorias abaixo para encontrá-la.

Categoria da Referenciação – Operação semântica que colabora para a análise das representações discursivas. Como nos remete aos objetos do discurso, afirmamos que tem uma interrelação com a predicação e que sua primeira noção é a de criação de referentes. Essa operação vai sendo realizada pelos sujeitos à medida que se constrói o discurso. Corroborando, afirma Zamblano (2014): “Consiste na designação dos referentes do texto, com especial atenção para os processos de redesignação e para as cadeias de referenciação assim constituídas”.

Categoria da Predicação – Operação semântica também colaboradora na análise das representações discursivas. É peça fundamental da organização do

texto, porque opera com a transferência dos traços semânticos pelo texto e leva-nos ao papel central do verbo. Configura-se também como as relações estabelecidas entre um léxico e os seus argumentos na frase. Assim, está ligada aos objetos do discurso, ou seja, aos referentes; isso porque ela é quem determinará o papel semântico deles. Sobre ela, complementa também Zamblano (2014) “Consiste na operação de seleção dos predicados, indicando os processos, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado, etc.).

Se o professor soubesse que usar a RD como estratégia de leitura torna-se mais fácil compreender o nível semântico do texto, ainda que com o auxílio de outras noções, certamente ele se aventuraria nessa investigação que permite configurar em uma nova prática de leitura que se dá em movimentos de leitura.

1.2 LINGUAGEM E LÍNGUA: DOIS LADOS IMBRICADOS

Onde há comunicação, há linguagem, e é exatamente através dela que os seres humanos se apropriam da realidade que os cerca. Assim, a natureza da linguagem não estará, portanto, reduzida a um código. É de forma heterogênea que os grupos se comunicam. Com base nisso, não temos como conceber a língua como códigos já repletos de todas as informações necessárias para a interpretação, porque é na interação que o sentido será firmado. Ou seja, ela não funcionará por conta própria, estará sujeita à ação dos falantes, assim se definirá pela sua natureza interativa.

Podemos afirmar, dessa forma, que a linguagem é um fenômeno social, cujo objetivo é permitir a comunicação entre as pessoas. Ela se dará através da fala, da escrita e de outras formas de representação.

Concordando com Marcuschi, entendemos a língua como

Um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Uma das características essenciais das línguas é a sua variabilidade. Assim, podemos afirmar que nenhuma delas é homogênea e uniforme. Diante disso, dizemos que a língua é um conjunto de variedades relacionadas às experiências históricas, sociais e culturais. E, por esse seu caráter múltiplo e complexo, ela tem sido estudada sob vários enfoques.

A língua é o conhecimento interno que possibilita aos falantes manifestar-se na fala. Data dos anos de 1960, o início de uma sistematização acadêmica em relação à língua como um instrumento de comunicação, em que um código servia para transmitir uma informação. No entanto, de acordo com Costa Val e Vieira,

Nenhuma das três concepções de língua expostas até este ponto (a de Saussure, a da tradição gramatical e a da teoria da comunicação) é suficiente, no entanto, para explicar o funcionamento efetivo da língua, seu uso nas diversas situações sociais. As três deixam de considerar aspectos constitutivos da natureza da língua que assumem importância decisiva na sala de aula, nas práticas de alfabetização e de ensino do Português (COSTA VAL E VIEIRA, 2005, p.11).

Dessa forma, precisamos ampliar nosso olhar sobre o que é a língua, levando em conta elementos importantes para o seu funcionamento e para a produção de sentido que se quer atingir. Significa considerá-la, como reforçam Costa Val e Vieira, uma atividade social, um lugar de interação entre sujeitos em determinado contexto social de comunicação. Isso se justifica pelo fato de

Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem, de seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem um sobre o outro, etc (COSTA VAL E VIEIRA, 2005, p.14).

Como nosso foco é pensar em contribuir para a formação do leitor proficiente e obviamente torná-lo um cidadão como almeja o Ensino Fundamental na sua essência, procuramos conhecer como as diretrizes nacionais da educação norteiam o processo de ensino de Língua Materna no que diz respeito às concepções de língua, linguagem e de gramática. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

“as atividades de ouvir, falar, ler e escrever devem permitir, “por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e

a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (PCN, 1998, p. 27).

Dessa forma, ensinar a língua é ensinar os usos dela. Diariamente, estamos envolvidos nas mais diversas situações de comunicações, nas quais utilizamos diferentes tipos de linguagens que nos permitem interagir com outros mundos que não apenas os nossos. Mas, qual será a concepção de linguagem para o ensino fundamental dada pelos PCN's? Para eles, a linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade. Nas salas de aula e em qualquer parte, utilizamos a língua, a linguagem como ato que produz sentido e que pode se configurar em materialidade (texto) ou um ato de dizer algo para alguém (discurso) com escolhas que muitas vezes não são aleatórias. Portanto, é importante entendermos o que significa essa moeda que ora é língua e ora é linguagem e que ambas se complementam no trabalho da interação. Assim, dividindo o mesmo posto de importância, Texto e Discurso são essenciais para potencializar, nos educadores, o trabalho de preparar os alunos para os desafios escolares e da vida.

1.3 TEXTO E DISCURSO

A língua não se dará em frases isoladas, mas em unidades de sentido: o texto. Isso porque, para a Linguística Textual (LT), uma vez que era na relação entre as frases que as propriedades linguísticas eram explicadas, o foco da LT, então, é exatamente o sentido, que vai depender das condições de produção. Por isso que ela é, hoje, a base teórica que mais ganha espaço nas salas de aula e assume importante papel no ensino da língua.

Dessa forma, sabendo da instabilidade da língua, é o texto o melhor lugar para ela se expressar, porque ele será sempre uma possibilidade entre tantas. Daí o seu papel importantíssimo em sala de aula, que implica deixar para trás um ensino voltado para pura transmissão de conteúdo como se o conhecimento fosse algo pronto e acabado. Há nele criatividade, subjetividade, vozes, o dito, o não-dito. De acordo com Geraldí,

Privilegiar o texto em sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que, em cada texto, se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda

mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura (GERALDI, 2006, p.21).

Sabemos, no entanto, que, muitas vezes, nas aulas de Língua Portuguesa, afastam-se as instabilidades dos mesmos em favor de uma estabilidade há tempos apregoada. Mas é no seu uso em sala, na concretude de suas possibilidades que a mundo lá fora se fará presente na aula, que os sentidos diversos serão provocados e que o sempre novo poderá aportar. Geraldi, ao discordar do ensino da gramática na escola, salienta que

Em seu lugar, há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença (GERALDI, 2006, p.28).

A partir desse enfoque, é preciso que se privilegie a variedade de textos e seus contextos em práticas cotidianas numa concepção de que o texto (Marcuschi, 2008) é um evento interativo, comunicativo, de várias conexões e processado através de aspectos linguísticos e não linguísticos.

Nessa perspectiva, há de se considerar a articulação entre o texto e o discurso. Para Marcuschi (2008, p. 81 e 82), “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração)”. O discurso seria, então, o “objeto de dizer”, que chega até o texto pelo autor e volta para o contexto por meio do leitor; já o texto é o “objeto de figura”. Esse diálogo entre autor-leitor é imprescindível para que haja o ato de leitura, que só se viabiliza mediante a compreensão de elementos textuais existentes no texto e dos níveis pertinentes ao texto. Entre ambos, o gênero, visto sob a ótica da LT como prática social e prática textual-discursiva, é aquele que condiciona a atividade enunciativa. Assim, o texto se decide por um gênero que, por sua vez, produz determinado discurso.

Cavalcante vem, então, corroborar quando bem afirma

“que o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (CAVALCANTE, 2012, p.20).

E no trabalho de compreensão com os textos presentes nos livros didáticos, por exemplo, isso não pode ser diferente. Mas o que se vê, muitas vezes, é uma ausência de clareza em relação ao tipo de exercício que vai ser realizado e aos processos envolvidos nessa atividade, resultando quase sempre na ausência do pensamento crítico e, conseqüentemente, na formação de opinião. Algo que, certamente, dificultará a apropriação e produção de sentidos necessários ao amadurecimento do leitor que se quer ver surgir.

1.4 LEITURA: JANELA ABERTA PARA O MUNDO

Lemos o mundo e, impregnados dessa leitura e percepção, lemos as palavras. Quer seja para divertir, ensinar, refletir, ocupar-se, descobrir, lemos sempre para alcançar algo. Ou seja, ler é desvendar mistérios, é penetrar no mundo das palavras, é dar vida a tudo que nos cerca. Ao fazer essas leituras, entramos em contato com o mundo da linguagem, do código, da mensagem. E não se pode proporcionar uma leitura de faz-de-conta, mecânica, desprovida de sentido. É imprescindível ler pelo riso, pelo deleite, para conhecer, mas também para criar novos conceitos, para aprender com o que se lê. Enfim, ler como um movimento de apropriação e produção de sentidos.

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70 e 71) vêm, então, explicar-nos que “se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos”

Assim, o sentido de fato não estará posto nele, mas será construído a partir dessa interação, já que será o leitor o produtor desses novos sentidos. Isso porque a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e, neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Kleiman (1989, p. 30), sobre isso, enfatiza que “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa”. Assim, para que isso aconteça, é necessário que haja a presença de um leitor ativo e objetivos claros; dependerá deles, na maioria das vezes, a interpretação que se faz de um texto. O que que queremos alcançar é fator

preponderante na compreensão do texto e, ao se debruçar sobre o mesmo, o leitor vai atribuindo-lhe novos significados, já que ele não é produto acabado.

Em sua obra, Solé (1998, p.27) destaca que é “necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. Ela diz ainda que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Dessa forma, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos grandes desafios da escola, por isso essa atividade precisa ocupar um lugar de destaque no Projeto Curricular.

Para isso, a autora ainda reforça que

“Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas” (SOLÉ, 1998, p.23).

Um leitor ativo, à medida que vai lendo, processa e atribui significado ao que está posto; ao mesmo tempo, vai controlando o que se compreende, e isso é fundamental para uma leitura eficaz. Para uma aprendizagem significativa, por exemplo, é preciso encontrar sentido no que se lê e só se encontra enveredando pelo viés semântico do texto. Se um texto em nada nos acrescenta ou se os conhecimentos prévios que temos não nos são suficientes para compreender o texto lido, não há aprendizagem. Ou, como cita Solé (1998), não houve “memorização compreensiva”, já que não há “funcionalidade” no que se lê. Naturalmente que, para haver aprendizagem significativa, a leitura deve envolver compreensão. Se compreende, aprende; se aprende, aproxima-se de um mundo de significados.

1.4.1 As concepções e o conhecimento prévio

A tarefa de compreensão é complexa. Há todo um esforço do leitor para dar significado ao texto, para criar o seu sentido. É um leitor que tem controle de sua leitura, que interage e que reflete o que lê passa a ser um leitor crítico. Assim, a leitura precisa ser entendida como atividade interativa de construção de sentidos. Daí a importância que tem o leitor como produtor de sentidos, já que é ele que, no

seu processo de leitura, vai ativando seu conhecimento prévio, sua visão de mundo, além de lançar mão de diferentes estratégias como a seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, de acordo com Kleiman,

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitem o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhores criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos (KLEIMAN, 1989, p.07).

O leitor chega ao texto com um conhecimento, que ele emprega no momento da leitura, daí dizer que ela é um processo interativo. Essa interação será mobilizada pelos conhecimentos já existentes: o linguístico, o textual e o de mundo. É essa mobilização que dará sentido ao texto. Ou seja, a ativação desses conhecimentos é fundamental para as inferências necessárias e, conseqüentemente, para uma boa interpretação.

Entendemos aqui por conhecimento linguístico o que vai ficando em nós, o que nos mobiliza enquanto falantes nativos de uma língua. Dizemos que esse conhecimento está implícito, envolve a forma como nos comunicamos, o processamento que fazemos do texto, como agrupamos as palavras, estando, por isso, ligado ao conhecimento prévio. Mas faz parte também desse conhecimento prévio o conhecimento textual, que se refere à classificação do texto do ponto de vista da estrutura e considerando o caráter interacional entre autor e leitor. Segundo Kleiman (1989, p.20), “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão...”. Já o conhecimento de mundo se aprende de maneira formal ou informal. Ele deve ser acionado no momento da leitura, já que pode facilitar a compreensão quando, por exemplo, refere-se aos referentes, que são extralinguísticos, mas que trazem significados pontuais para a nossa compreensão. Como o conhecimento de mundo é muitas vezes partilhado, a interação entre leitor e autor é, naturalmente, facilitada.

De acordo com Koch & Elias (2015), a leitura pode se desenvolver mediante três concepções: foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Em se tratando do foco no autor, bastaria ao leitor captar as intenções do autor para se chegar ao sentido do texto; quanto ao foco no texto, a língua aqui é vista como código e o texto como produto de codificação apenas; já em relação ao

foco na interação autor-texto-leitor, que é a concepção com a qual comungamos, a leitura é uma atividade interativa produtora de sentidos, ou seja, o sentido é construído mediante essa interação: autor, texto e leitor.

De caráter sócio interacionista, essa leitura que objetivamos em sala de aula vai além do texto escrito, permite vivenciar experiências diversas e, conseqüentemente, contatar com o aprendizado que cada um desses momentos possibilitou. Além disso, ela deverá ativar outros conhecimentos necessários à compreensão. E, como cada leitor é único, esses conhecimentos poderão variar. Daí poder surgir infinitas possibilidades de leitura e de sentidos para um mesmo texto. Em outras palavras, interagindo com a leitura, o aluno terá um maior engajamento com o texto, situação propícia para que ultrapasse os limites linguísticos e chegue a um nível de compreensão mais elevado. Assim, como afirma Almeida (2008, p.19), “A concepção sóciointeracionista enfatiza o papel do leitor, as relações dialógicas – a relação do texto atual com os que o precederam e com os que estão por vir”.

Temos aqui, então, "uma concepção sócio-cognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação" (KOCH & ELIAS, 2015, p.12). Concepção essa que anda em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e com os postulados da Análise Textual dos Discursos. É importante que se diga que ambas comungam da ideia de língua enquanto algo vivo, que surge da interação e que dá importância aos sujeitos da comunicação.

1.4.2 Os objetivos e as estratégias de leitura

As leituras podem se prestar a um, poucos ou vários objetivos, e eles motivam o ato de ler e, naturalmente, as escolhas que fazemos para esse momento. De acordo com Kleiman (1989, p.34), “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. Ela enfatiza, então, que a leitura equivale a um processo só, definido pelo papel das estratégias metacognitivas.

Essa leitura, então, vai mobilizando estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursivas. E, ao lançar mão de estratégias, ele vai mobilizando três grandes redes de conhecimento segundo Koch & Elias (2015): o linguístico, o

enciclopédico e o interacional. Ela sugere, inclusive, que a ausência desses conhecimentos pode dificultar a compreensão leitora. Os conhecimentos prévios, por exemplo, serão exigidos em maior ou menor grau de acordo como o texto foi produzido. Não tê-los poderá comprometer a compreensão, a apropriação do sentido do texto e impedir a produção de novos sentidos. Dessa forma, o conhecimento de mundo aqui ajudará a dar sentido a partir do linguístico que está posto.

De acordo com Rojo (2009), são capacidades de compreensão (estratégias): ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais. Segundo ela,

“[...]a partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p.79).

Essa interação, naturalmente, será guiada pela finalidade com que se lê um texto. Os objetivos que permeiam o ato de ler é que determinarão ao leitor a sua forma de estar junto ao objeto lido. E esses objetivos podem ser os mais variados possíveis, desde a leitura pelo simples prazer de ler até pela sede de conhecimento. Corroborando a isso, Kleiman (2004) nos afirma que eles também colaboram para a formulação de hipóteses. Ou seja, para não trabalharmos mecanicamente a leitura, faz-se necessário estabelecermos objetivos, até porque é, através deles, que os leitores poderão formular hipóteses como leitor ativo, que entende que o texto não está pronto e que, por isso, dialoga com ele. Ao formular hipóteses, o leitor tanto acionará o seu conhecimento prévio como buscará elementos formais mais perceptíveis no texto, e isso envolverá uma atividade consciente guiada por estratégias específicas de leitura que conduzem à compreensão. Assim, enfatizamos que a clareza de objetivos e a formulação de hipóteses, atividade de caráter metacognitivo, são pressupostos de reflexão e controle sobre a própria capacidade (de saber e de fazer) do leitor.

Em síntese, à medida em que a leitura vai sendo feita, as pistas linguísticas, de responsabilidade do autor, serão encontradas e elas nos encaminharão à compreensão do texto. Paralelo a isso, acionam-se os

conhecimentos prévios a partir das hipóteses criadas. Por isso, para a compreensão do texto, faz-se necessário também considerar o contexto, pois, a partir da interação autor-texto-leitor, o sentido vai surgindo quando se considera os explícitos e também os implícitos. Koch & Elias (2015, p.64) afirmam que “o contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. Ou seja, ele contribui, de alguma forma, para a construção de sentido. Esse contexto, chamado de “contexto cognitivo dos interlocutores”, ativará os conhecimentos necessários à produção de sentidos.

Dessa forma, no processo de compreensão do texto, o leitor buscará apoio tanto nos elementos linguísticos como nos extralinguísticos. Para a Análise Textual dos Discursos, o leitor buscará apoio nos elementos textuais-discursivos. Naturalmente que o texto lhe sugerirá algo, mas caberá ao leitor esse significado construir procurando pistas, deixadas pelo autor, formulando hipóteses, refutando-os ou não. Segundo Kleiman,

De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte (KLEIMAN, 1989, P.10).

1.4.2.1 *As estratégias metacognitivas*

Conhecida por alguns estudiosos como metacompreensão, as estratégias metacognitivas aplicadas ao processo de leitura (antes, durante e depois) colaboram para que, de fato, ocorra uma leitura compreensiva, em que o leitor tem consciência do que ler, de como ler e se essa leitura lhe faz sentido. Isso porque a metacognição tem o poder de avaliar e controlar os processos cognitivos, ou seja, ela vai sugerindo um controle do que vai sendo pensado e feito. Por isso que fazer uso dessas estratégias cognitivas e metacognitivas é um instrumento indispensável para uma boa compreensão leitora.

No momento da aquisição da leitura, é essencial ir além dos limites da cognição, daí a importância também das estratégias metacognitivas. A teoria da metacognição visa alcançar o conhecimento sobre seus próprios processos mentais, ou seja, a consciência e controle de seus processos cognitivos (conhecimento, avaliação, regulação e organização desses processos). Por isso dizemos que os

componentes da metacognição é, de um lado, planejar, selecionar estratégia, avaliar a aprendizagem e monitorar o conhecimento e, do outro, controlar. Assim, a metacognição refere-se ao pensar sobre o seu próprio conhecimento, que envolve o conhecimento sobre o conhecimento, o monitoramento e autorregulação.

Fazer uso social da leitura, ter clareza sobre o que está lendo, ser capaz de analisar conteúdo e estrutura, além de fazer inferências sobre aquilo que lê são fundamentais no processo da leitura. A inferência, por exemplo, unida às estratégias metacognitivas em seus estágios de leitura, é imprescindível. Silva explica que

o primeiro estágio ocorre quando o leitor faz uma análise global do texto; o segundo estágio ocorre quando o leitor seleciona e relaciona informações relevantes entre si e com seu conhecimento prévio e o terceiro estágio quando o leitor revê e reflete sobre o significado da mensagem do texto”(SILVA, 2014, p.24).

E será mediante à capacidade de usar esses estágios que o nível de compreensão do aluno poderá ser classificado como independente. Silva (2014), inclusive, cita a metacognição, junto com a memória e com as funções executivas, como processos cognitivos subjacentes à leitura e reforça como as estratégias metacognitivas utilizadas antes, durante e depois da leitura podem ser eficazes para a melhoria do desempenho dos alunos.

Ele nos traz, ainda, que

O que pode ser comprovado é que a compreensão da leitura melhora com o uso de um repertório de estratégias; o modelo de explicação direta do ensino de estratégias aprimora a compreensão dos textos; o ensino direto da informação metacognitiva aumenta o uso das estratégias; o desenvolvimento do uso das estratégias toma muito tempo e prática; os alunos precisam usar o que sabem para compreender uma informação nova e muitos fatores afetam a motivação. Portanto, o sucesso só é alcançado quando o trabalho é feito de forma integrada ocorrendo no dia a dia escolar, em todos os níveis e em todas as disciplinas (SILVA, 2014, p. 52).

Numa perspectiva interativa, o processo de leitura se dá em torno dos movimentos cognitivos básicos *bottom up*, que é o processo ascendente e que diz respeito ao monitoramento, e do *top down*, que é o processo descendente relativo ao controle. Ou seja, o monitoramento da leitura refere-se ao gerenciamento das hipóteses sobre esses materiais; já o controle diz respeito à administração dos objetivos para a leitura.

Enquanto se privilegiar os processos mecânicos de decodificação de leitura, a proficiência tardará a chegar. Sendo assim, os educadores precisam valorizar, se não antes conhecer melhor, essas estratégias. De acordo com Silva (2014, p.86), “O desconhecimento sobre o que é estratégia, porque, como, quando e onde usá-la, pode ser uma das causas que levam ao pouco uso das estratégias de leitura”. E isso talvez aconteça exatamente por desconhecerem o seu valor como recurso facilitador para a compreensão em leitura.

Quais seriam, então, as estratégias? Exatamente aquelas que permitem ao aluno planejar sua tarefa: Por que tenho que ler? Que sei sobre o conteúdo do texto? O que é fundamental nele? Ele faz sentido para mim? O que ele me diz?

Essas estratégias, que regulam a atividade das pessoas, devem ser aplicadas ao texto em um determinado momento para que o leitor se envolva na tarefa mesmo com as dificuldades, já que elas são também uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da leitura proficiente, uma vez que envolve autodireção e autocontrole. E será através de estratégias diferentes mostradas pelo professor que o aluno adquirirá suas próprias estratégias. Assim, ter objetivos claros e saber que passos dar para alcançá-los é fundamental. O quadro a seguir ilustra essa questão:

Quadro 1: Objetivos de leitura

Objetivos	Questionamentos
1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	Que tenho que ler? Por que/Para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.	Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

<p>5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.</p>	<p>Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?</p>
<p>6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.</p>	<p>Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?</p>

Fonte : Solé (1998, p. 73 e 74)

Ainda segundo Solé,

“Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós, os leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz” (SOLÉ, 1998, p.116).

A cada dia, então, torna-se urgente investigar as causas das dificuldades leitoras e buscar caminhos para essa proficiência. O uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, inferenciais e textuais-discursivas é, sem dúvida, diante de todo o exposto, um caminho viável e salutar. Ajudar o estudante na tomada de consciência do que quer ler, do que vai fazer para conseguir isso e de como avaliará esse fazer são passos fundamentais para, monitorando sua leitura, corrigir o que não está bom. Ou seja, nessa gestão de seus processos mentais, essas estratégias o ajudarão a parar para refletir sobre o que fez mobilizando-o a outras ações. Planejar, monitorar, avaliar são passos necessários para isso.

As estratégias configuram-se, portanto, como uma ferramenta eficaz para o surgimento desse leitor proficiente. Conhecer as demandas da tarefa, os meios para alcançar suas metas, sua própria capacidade e eventuais deficiências, por exemplo, fazem parte desse conhecimento sobre seu próprio conhecimento e dessa organização dos processos cognitivos necessários.

Cabe ao professor auxiliar os alunos a manusear as estratégias que os leve à interpretação textual. É preciso fazer ver que existem representações discursivas contidas em:

- títulos, subtítulos;

- palavras imersas no contexto;
- pistas subentendidas, inferidas ou pressupostas a partir do dito;

Além de trazer à tona as muitas representações discursivas que o texto possibilita, é importante o trabalho com diferentes gêneros, uma vez que dessa forma expõe o aluno a realizar várias práticas leitoras. Para isso, é preciso atentar para a diferença entre compreender e interpretar. Os verbos como retirar, apontar, extrair são exemplos notórios de exercícios de compreensão. Isto é, não há um trabalho com elementos extralinguísticos. Todas as respostas estão presentes nas próprias linhas do texto. As representações são explícitas, nada é pressuposto, tudo já vem dito nas linhas textuais. Em contrapartida, no nível da interpretação, o leitor precisa fazer um movimento extratextual, as representações o impulsionam para questões pragmáticas, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, etc.

Enfim, passa-se pela compreensão, mas caminha-se para a interpretação a partir de verbos como: infere-se, entende-se. Nesse sentido, os professores se apropriam dos conhecimentos da Linguística textual, transpondo-os para o contexto da sala de aula com a finalidade de empregá-los nas atividades de leitura. Em nossa pesquisa, alargamos, a partir da Análise Textual dos Discursos (ATD), uma contribuição para o ensino da leitura também por meio das representações discursivas (RD). Acreditamos que, associada as outras estratégias, saber reconhecer a RD nos textos também pode contribuir significativamente para auxiliar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, que depende não só de estratégias como também de processos, sejam eles inferenciais, interativos, cognitivos, dentre outros.

1.4.3 O Eixo “Leitura” e Seu Diálogo com Os Documentos Oficiais

Tomaremos como ponto de partida para este capítulo a problemática apresentada aqui inicialmente: a concepção de leitura apresentada em sala de aula, através do LD, dialoga com a dos documentos oficiais?

Consideramos importante este capítulo no sentido de percebermos, em documentos oficiais, como o eixo referente à leitura se apresenta, a fim de estabelecermos uma comparação com a concepção de leitura apresentada pelo livro didático em uso. Até que ponto dialogam? Estaria a concepção trazida pelos livros em questão distante do que exige o eixo nesses documentos? Se sim, poderia ser

esse um dos motivos para resultados não satisfatórios dos estudantes nas avaliações externas? E o professor, como intervém nesse processo?

Assim, faremos uma breve análise de alguns desses documentos oficiais, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), Matriz de Referência da Prova Brasil (SAEB) e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

1.4.3.1 *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Com o objetivo de criar referências nacionais comuns ao processo educativo nas regiões do país, mas respeitando as diferenças regionais naturais de cada uma, os PCNs são o fruto das pesquisas, conversas e ajustes entre educadores que deixaram neles sua marca não só dos estudos realizados mas também das experiências vividas. Dividido em duas partes, é na segunda que se concentra a Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos, os anos finais do ensino fundamental, em que aborda Ensino e Aprendizagem, Objetivos de Ensino, Conteúdos, Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa, concluindo com Ensino, Aprendizagem e Avaliação.

Como formar leitores requer condições favoráveis, caberá à escola proporcionar um ambiente adequado e uma variedade de obras literárias que favoreçam as diversas situações de leitura. Ao professor, caberá organizar atividades regulares de leitura, com a troca de experiências e a possibilidade de escolha livre dessas leituras.

É indubitável que um trabalho que explore recursos como os citados a seguir só favorecerá um sujeito/aluno ativo e consciente das relações que precisam ser encaminhadas ao longo da leitura, por exemplo. E, para que essa competência leitora seja de fato melhor desenvolvida, há que se considerar a “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos” e o “emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura”. Como dá conta, por exemplo, das ironias, ambiguidades, das metáforas do texto e das intenções do autor sem a devida “articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências”? Como identificar as várias vozes, como produzir sentidos sem realizar um “levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto”? Assim,

para a leitura dos textos escritos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.55 e 56) propõem:

Quadro 2: Proposta para a leitura de textos escritos

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte;
- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura;
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura de sujeitos;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, *boxes*) no processo de compreensão e interpretação do texto;

Fonte: PCN, 1998

Ou seja, estarmos atentos a essas propostas trazidas pelos PCNs não só nos põe em diálogo com esses documentos, mas nos ajudará na formação desse leitor proficiente.

1.4.3.2 Matriz de referência da Prova Brasil/SAEB

Quadro 3: Matriz de Referência SAEB/Prova Brasil

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEB / PROVA BRASIL TÓPICOS E DESCRITORES - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópico I. **Procedimentos de Leitura**

- D1** – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4** – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6** – Identificar o tema de um texto.
- D14** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. **Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

- D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12** – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. **Relação entre Textos**

- D20** – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21** – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. **Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7** – Identificar a tese de um texto.
- D8** – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9** – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10** – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11** – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15** – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. **Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

- D16** – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. **Variação Linguística**

- D13** – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A Matriz, estruturada com base em 21 descritores, tem como objetivo descrever um limitado conjunto de habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes num determinado período. Ela traz habilidades e competências que são apresentadas em forma de descritores que sistematizam as habilidades de leitura. Esses, por sua vez, são distribuídas nos seguintes tópicos: I – Procedimentos de leitura; II – Implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto; III – Relações entre textos; IV – Coerência e coesão no processamento do texto; V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI – Variação linguística. Segundo os documentos da Prova Brasil, o descritor “é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (INEP, 2011, p.17-8).

No que diz respeito à prática de leitura, a matriz traz cinco descritores específicos, mas se amplia como mostra a imagem anterior. Eles exploram desde a localização de informações na superfície textual, identificação do tema e distinção entre fato e opinião, até o trabalho com a inferência, uma das estratégias que escolhemos para o nosso trabalho na proposta de intervenção. Sabemos que, muitas vezes, o trabalho em sala de leitura está distante do que propõe a Matriz ou é tratado de maneira superficial ou ainda se vale da exploração dos descritores dos quais os alunos demonstram menos dificuldade. Isso por si só já justificaria os resultados baixos nas avaliações externas, daí a necessidade ímpar de pautar as atividades de compreensão de texto em constante diálogo com o que determina Matrizes como esta.

1.4.3.3 *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*

Um documento de autoria dos técnicos e professores da Rede Municipal de Ensino do Recife busca implementar uma política educacional integrada e que se constitua um instrumento pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da educação básica do Recife. Assim, “O objetivo da Política de Ensino da Rede Municipal é garantir aos (às) estudantes o acesso a uma educação significativa, direito indiscutível que lhes permitirá o exercício pleno da cidadania” (Recife: Secretaria de Educação, 2015, p.263).

Apresenta-se dividido em cinco capítulos: Prefácio, Bases Legais do Ensino Fundamental, Reflexões a respeito da Formação Profissional Docente, As Matrizes Curriculares e as Considerações finais. Quanto ao currículo de Língua Portuguesa, ele está organizado em quatro eixos conceituais, a saber: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística.

No que concerne ao eixo Leitura, o documento busca evidenciar a sua importância e utilidade num movimento de formação de leitores que ultrapasse os muros da escola e reforça que

“Ler é, antes de qualquer diagnóstico de conteúdo, uma intervenção mental de percepção. A compreensão é o desígnio da leitura. Não se trata, no entanto, de pura e simplesmente entender completa ou incompletamente um texto escrito, para que haja a significação do mesmo, ou seja, para que a compreensão ocorra” (RECIFE: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015, p.72).

Essa política, documento criado pela rede Municipal do Recife, ressalta que a leitura deve estar para todas as idades, mas enfatiza que

“Uma criança, com boa capacidade linguística, está a meio caminho de se tornar um adulto letrado, no sentido real do termo. Essa criança possui um universo vocabular rico e entende as palavras as quais lê; é capaz de entender as entrelinhas e as mudanças de significado, e da estrutura dos enunciados” (RECIFE: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015, p.72).

Ou seja, para a formação desse leitor que ultrapassa os muros da escola e consegue fazer uma leitura de mundo, agindo como sujeito atuante numa visão histórica, social e cultural, há de se considerar as aulas de leitura como um efetivo espaço de troca, de aprendizagens, de apropriação e produção de sentidos, em que o texto não é algo pronto, concluído, mas em processo. Assim, a leitura deve estar não só para todas as idades, mas em todos os momentos em sala de aula, porque é o texto espaço de interação. Só assim teremos sujeitos que constroem e são construídos no texto.

Baseado em Koch (2015), sabemos que ler é muito mais que decodificar palavras, porque a leitura pressupõe, a partir do que está posto, ir ao encontro do que está subentendido, apropriando-se e produzindo novos sentidos. Ao ler um texto, atribui-se sentido às coisas e às pessoas, e essa leitura se dá através de sentidos, emoções e intelecto. E é exatamente por não ser um produto de

decodificação, que o texto vai exigir muito mais do leitor, vai exigir algo mais que um simples conhecimento do código linguístico. Porque o sentido não estará, de fato, posto nele, mas será construído a partir dessa interação, já que será o leitor o produtor desses novos sentidos.

1.4.3.4 *Um diálogo necessário*

A leitura precisa ser, antes de tudo, uma atividade prazerosa, que faça sentido, e não uma tarefa árdua de decifrar palavras ou apenas encontrá-las no texto. Usar o texto, por exemplo, como pretexto para se ensinar regras sintáticas é uma prática que não deveria mais existir. Pensar o texto também como depósito de informações, em que o aluno apenas extrai essas informações, é correr o risco de formar, segundo Kleiman (2004, p.19), “um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação”.

Diante disso tudo, fica claro que o professor deve ser conhecedor das teorias que concebem o leitor como sujeito produtor de sentidos, das estratégias para compreender o texto e das concepções de leitura para que possa guiar sua prática, inclusive questionando as atividades propostas pelo livro didático e, a partir disso, transformá-las. É o professor que tem o poder de conduzir o ensino, e esse, por sua vez, dependerá muito mais do professor do que do livro didático. Assim, ter claras as concepções de leitura concebidas pelos documentos oficiais da educação brasileira e estabelecer um diálogo com elas é imprescindível. Avaliar constantemente os avanços dos estudantes no tocante à competência leitora é primordial.

Consideramos, por isso, ser de extrema importância as avaliações externas, já que “Por meio de seus resultados, pode-se compreender quais são as habilidades ou as defasagens do processo de aprendizagem e, com base nessas informações, deve-se iniciar um trabalho de melhoria da qualidade da educação básica oferecida aos estudantes” (Revista Pedagógica – SAEPE, 2014, p.15).

Em relação a isso, inclusive, os PCNs (1998) não só legitimam essa urgência como reforçam a necessidade de condições favoráveis, recursos disponíveis, mas, primordialmente, um bom uso desses nas práticas de leitura.

1.5 INTELECÇÃO E INTERPRETAÇÃO: NÍVEIS QUE SE COMPLEMENTAM

Verbos como identificar, reconhecer, apontar, comentar, interpretar, replicar analisar, afirmar, comparar, resumir imperam nos enunciados que compõem os exercícios de compreensão dos livros didáticos. Mas será que compreender e interpretar significam a mesma coisa? Geralmente, percebe-se que, até certo nível de escolaridade, os professores, baseados nos livros didáticos, falam em Compreensão, anos mais tarde e próximos do vestibular, ouvimos, geralmente, falar em Interpretação. Ambos se necessitam, mas não significam a mesma coisa.

De acordo com Zamblano (2018), a intelecção significa uma compreensão fundamentada exclusivamente nas linhas do texto. Esse tipo de enunciado traz o leitor apenas para dentro do texto em movimentos intratextuais. Enquanto que a interpretação faz movimentos intra e extratexto. Nos termos da autora, passa-se 10 minutos lendo um enunciado e chega-se a compreendê-lo, enquanto pode-se passar mais 30 minutos tecendo conjecturas, buscando as representações discursivas que ele permite inferir para se chegar a interpretar o mesmo enunciado. Assim, a autora compreende que o ato de interpretar se dá em camadas e a compreensão ou intelecção é a primeira delas, deixando a interpretação para o arremate final. Nos termos dela, primeiro se compreende, depois se analisa e só então se interpreta.

Em seu artigo, Zamblano (2018) expõe uma tabela bastante didática que ajuda o professor a se orientar no tocante ao ato da leitura em sala de aula:

Intelecção	Interpretação
<ul style="list-style-type: none"> • a personagem sugere que ... • o texto nos diz que ... • De acordo com o texto é correto afirmar que ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Da leitura do texto, infere-se que... • O texto permite deduzir que • Com base no texto, pode-se concluir que ...

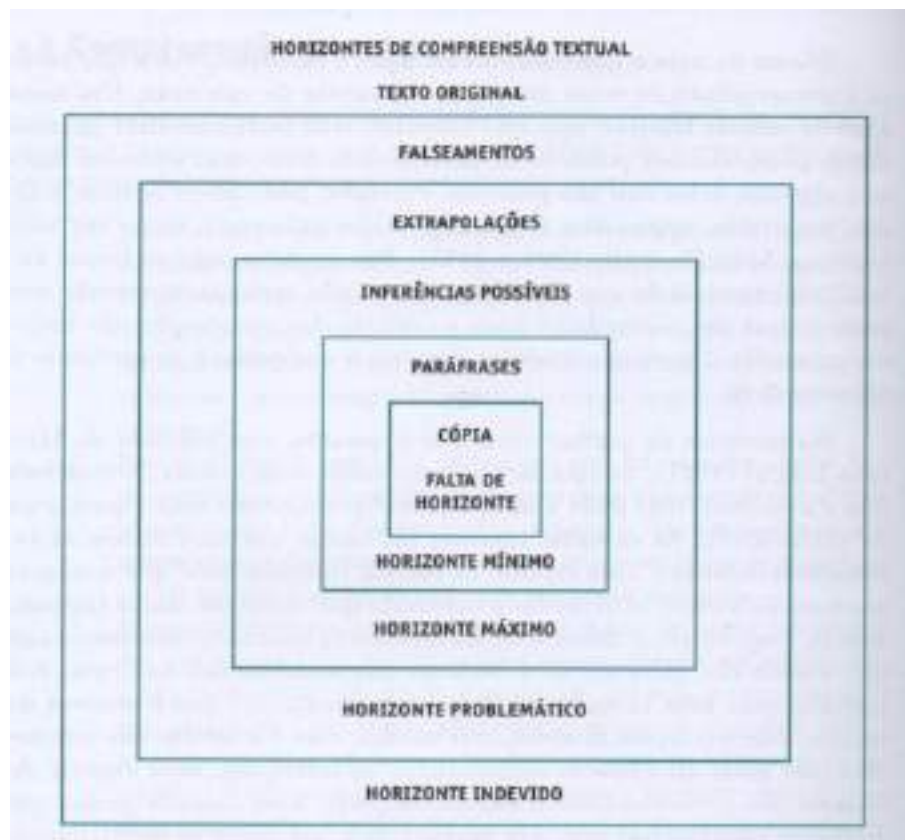
Assim sendo, intelecção e compreensão são sinônimos, e ambos constituem um nível anterior ao nível da análise que antecede a interpretação. Guiados pela Análise Textual dos Discursos, ATD, caminhamos na direção de buscar auxiliar os alunos (no caso, de nossa pesquisa, do 9º ano) para que consigam melhorar significativamente o processo inferencial, uma vez que nossa

pesquisa apontou para um grande déficit do descritor da Inferência. Acreditamos que trabalhar a inferência e a representação discursiva como estratégias de leitura é um meio que tende a encurtar o distanciamento que existe entre o aluno e o desenvolvimento de sua competência leitora. Assim, trabalhar o texto a partir das noções que a Linguística textual e a ATD nos fornecem é fator imprescindível para dirimir as lacunas que o próprio sistema educacional nos tem posto.

1.6 O PAPEL DA INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO TEXTUAL

Compreendemos que o texto não se fecha em si, numa única interpretação, já que, sabemos, ele nos possibilita leituras diversas, mas isso não significa que todas elas são possíveis. É preciso, evidentemente, ponderar o que ele nos traz como verdade. Requer, do mesmo modo, compreendê-lo como processo, e isso exigirá de cada um ir além da concepção de que compreender é uma atividade precisa, de regras prontas e exatas. Para esse tipo de compreensão, Marcuschi (2008) nos apresenta o processo estratégico, o processo flexível, o processo interativo e o processo inferencial e ainda nos traz o que ele chama de Horizontes da Compreensão Textual, para que entendamos melhor o que se passa com a compreensão.

Figura 2: Horizontes de Compreensão Textual



Fonte: Marcuschi, 2008

Entendemos, desse modo, que, para a produção do sentido se efetivar no ato da leitura, não basta apenas identificar informações no texto, mas construir sentidos através de atividades inferenciais, por exemplo, como resume o quadro a seguir:

Quadro 4: Produção de sentido

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

Fonte: Marcuschi, 2008

Assim, o sentido será constituído na relação entre leitor e texto tendo em vista os diversos contextos. A apreensão de significados literais, portanto, não pode ser a base para a compreensão. A inferência vem, dessa forma, romper com a

noção de língua enquanto código e parte para a noção da mesma enquanto atividade, produzida em meio à interação e numa compreensão de texto como construção, resultado da situação. Ou seja, a compreensão aqui se dá numa construção coletiva, numa ação colaborativa e, diferente da codificação, é no campo da subjetividade que a comunicação deverá acontecer. Por isso, ainda segundo o autor,

“... a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros” (MARCUSCHI, 2018, p.231).

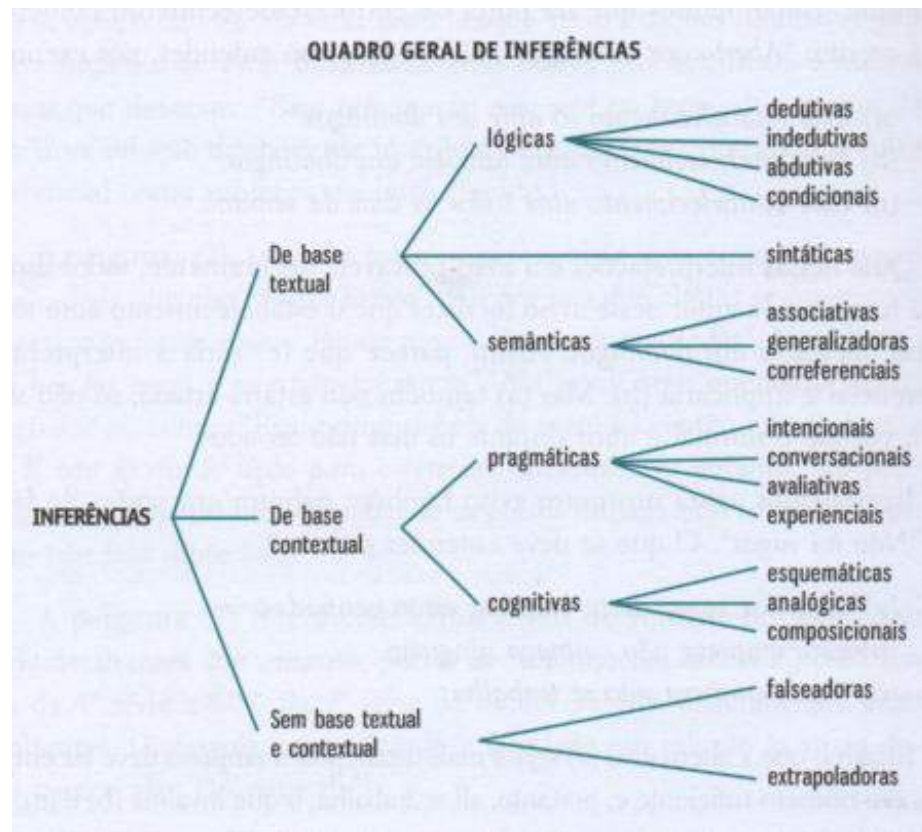
Importante ressaltarmos que, ao se tratar a compreensão como decodificação, o sujeito se isola no processo, a análise centra-se no código e na forma linguística e o texto já surgiria com os sentidos já instalados e apenas como um repositório de informações.

Nos livros didáticos são muito comuns essas teorias que se pautam na decodificação, exatamente por não permitir o trabalho da compreensão como algo que se constrói a partir da interação entre autor-texto-leitor, um trabalho em que se considere as diversas pistas, as escolhas lexicais, as relações sintáticas, dentre outras. É relacionando conhecimentos, ações e experiências que a compreensão se dará efetivamente, que se chegará à interpretação.

Ou seja, a inferência ocorrerá como resultado de uma ‘operação contextual/contextual e cognitiva’. Mas, como bem nos alerta Marcuschi (2008, p.253), “a atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial”. Por isso que as estratégias no ato de ler são fundamentais para esse processo.

Para ilustrar um pouco isso, destacamos o quadro a seguir:

Figura 3: Quadro Geral de Inferências



Fonte: Marcuschi, (2008, p. 254)

Percebemos, no quadro acima, que as inferências se dão por meio de diversas operações e que podem ser de bases textual, contextual ou sem essas bases, o que Marcuschi (2008) vem a chamar de falseadoras e extrapoladoras, além de se mostrar de naturezas diversas: lógica, dada a partir de informações textuais que levarão a conclusões; semântica, obtida através da associação de ideias por exemplo; pragmática, através do uso de elementos que não são de base textual, ou seja, nem explícitos nem implícitos; e cognitiva, gerada a partir das possibilidades cognitivas de se lidar com as informações e relacionada a conclusões prováveis.

1.6.1 Os Implícitos: Pressupostos e Subentendidos

Não se pode proporcionar uma análise textual mecânica, movida a faz-de-conta, desprovida de sentido. A língua precisa ser vista como algo vivo, que muda e que se enriquece de contribuições, tanto internas quanto externas. Assim, é na

análise dos implícitos, por exemplo, que se pode apontar caminhos para uma análise textual mais viva e repleta de sentido. Ainda assim, não podemos esquecer que essa análise dar-se-á mediante a análise do explícito, que chamaremos de posto e que é o verdadeiro objeto de dizer. Deve ser, inclusive, característica da língua possibilitar uma interação linguística baseada no nível dos conteúdos implícitos e não ser limitada ao campo dos explícitos, algo, infelizmente, ainda muito comum na maior parte ou em todo tempo nas salas de aula.

Sobre os implícitos, Ilari (2003) reforça que

As mensagens linguísticas comportam às vezes implícitos que não podem ser previstos com base apenas no sentido literal. Importantíssimos para a interpretação final da mensagem, esses implícitos só podem ser descobertos por um trabalho de conjectura feito a partir de uma avaliação global da situação comunicativa, em que o ouvinte procura recuperar as intenções do falante (ILARI, 2003, p.93).

Mensagens assim são chamadas de indiretas, como é o caso das implicaturas conversacionais. Diante disso, devemos ajudar os alunos a perceberem que há mensagens que precisam ser inferidas por meio de algum raciocínio advindo da própria sentença em que estão inseridas. É também o caso da pressuposição, uma das marcas linguísticas da argumentação que, em grau maior ou menor, estará sempre presente em qualquer tipo de discurso. Esse discurso, bem estruturado, conterà todos os elementos necessários à sua compreensão, estando eles explícitos ou implícitos. Dá-se aos implícitos o nome de inferências, os conhecidos pressupostos e subentendidos, que, para serem percebidos, estarão marcados no enunciado ou na situação de comunicação; aos explícitos, dá-se o nome de posto, o objeto do dizer; já os subentendidos protegem os falantes, por sugerir sem dizer.

A pressuposição, então, vai além do conteúdo informacional da sentença, porque ela direcionará a conversa. Assim, diferentemente do subentendido, que pertence ao sentido, surge da interpretação e está inscrita no próprio enunciado, o pressuposto está inscrito na própria significação e é mostrado como uma verdade que não se pode questionar. Assim, de acordo com Ilari (2003, p.85), “Diz-se que uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula”.

Assim, é possível reforçarmos que tanto a pressuposição quanto o subentendido são atos, mas, enquanto o primeiro é parte integrante do sentido dos

enunciados, o segundo é exatamente a maneira como o sentido deve ser decifrado. E é preciso fazer inferências exatamente para se chegar ao que não foi dito, ao que está além da superfície do texto... para se formar, enfim, o leitor proficiente. Dessa forma, interpretar um texto é uma atividade que envolve várias etapas, especificamente envolve, além da decodificação primeiro, o processo inferencial.

Buscando nosso objetivo geral e considerando o que diz os PCN's, que ler é mais do que decodificar, e tomando por corpus o Livro Didático que tem como proposta básica propiciar uma desenvoltura no tocante a competência da leitura, levando o aluno a explorar a interpretação de texto, aplicamos um teste inicial em uma turma de 9º ano de uma Escola Municipal da cidade do Recife, a fim de avaliar o nível de leitura. Esse teste nos apontou o descritor da inferência como o mais caótico. Por isso, debruçamo-nos sobre esse descritor nos exercícios de compreensão textual nos livros didáticos.

Nosso intuito maior, à luz da Análise Textual dos Discursos é, na verdade, propiciar a formação de leitores a partir de um trabalho no nível semântico do texto, por meio de estratégias, como a inferência e a representação discursiva. Acreditamos que tanto uma como a outra podem, indiscutivelmente, facilitar o trabalho do professor em sala de aula no que se refere a descortinar os olhos dos alunos no nível semântico do texto, corroborando para melhorar o descritor da inferência no processo geral da leitura e para a formação do leitor proficiente que se espera em turmas de 9º ano.

Capítulo 2

A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

*Livro, quando te fecho, abro a vida.
Pablo Neruda*

2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: SUA POLÍTICA E ESPAÇO NAS SALAS DE AULA

O presente Capítulo faz um “tour” sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, uma vez que este será um de nossos corpus de trabalho. Faz-se necessário, portanto, alargarmos o conhecimento no que tange ao nosso objeto de observação, assim a nossa intenção é apresentarmos um pouco sobre algumas políticas voltadas para o LD, o seu uso em sala nas aulas de Língua Portuguesa e os seus avanços ao longo desses anos.

Foi a partir de um decreto, em 1856, que novos programas de ensino foram fixados. Da mudança do nome da disciplina Gramática Geral e Nacional para Português, muita coisa aconteceu: no programa de ensino, passaram a fazer parte os exercícios ortográficos, a leitura e a recitação (antes apenas a morfologia e um pouco de sintaxe). Foi nessa época que surgiram os livros didáticos, resultado das anotações e sistematizações feitas pelos professores nos cursos ministrados por eles, e que teve importância considerável para a propagação do ensino, embora ainda intencionalmente criado para o aluno seguir regras.

Segundo Favéro & Molina (2006),

Não há a preocupação de que o aluno desenvolva sua criatividade nem que exponha suas ideias com coerência. De acordo com o pensamento da época, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança do período anterior, mas propõe-se que o aluno siga um modelo, na esperança de que isto o leve ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir (FAVÉRO & MOLINA, 2006, p.58).

A preocupação estava sempre voltada “para o bem escrever e como atingi-lo”. Ou seja, já havia ali um estar de acordo com a norma culta e uma diferença entre o discurso e a prática.

Ainda assim, o livro didático sempre foi visto como um material necessário no processo ensino-aprendizagem, fonte de pesquisa para os discentes e apoio para os docentes e surgiu como complemento aos livros clássicos, bem como para auxiliar na alfabetização. Sabemos que ele ocupa lugar de destaque no contexto atual, quer seja porque em torno dele se definem as políticas públicas educacionais, quer seja como algo cultural no ambiente escolar. Assim, de acordo com Costa Val e Marcuschi,

O livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (COSTA VAL/MARCUSCHI, p.08, 2005).

Neste capítulo, então, traçaremos um pequeno histórico de algumas políticas para o livro didático (LD) no Brasil, que vai desde sua história e diretrizes, que inclui o Instituto Nacional do Livro (INL), a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), passando por outras políticas públicas de incremento à utilização dos livros didáticos nas escolas, como o Programa do livro Didático (Plid), a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), até chegar aos dias de hoje com os Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD e PNLEM), esse último voltado ao Ensino Médio.

Ainda neste capítulo, contextualizaremos, de forma global, o livro didático de Língua Portuguesa. Finalizaremos com a apreciação do livro didático no ensino da língua portuguesa.

2.1 A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

A escolha do livro didático se dava por critérios de natureza conceitual, política e metodológica, segundo Batista, Rojo e Zuniga (2005, p.50,) de acordo com as quais “devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)”.

Até chegarmos ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a trajetória foi longa. Data de 1929, com o estado Novo, o início dessa trajetória com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro), órgão específico para formular políticas do livro didático, embora o Instituto só tenha recebido suas primeiras atribuições no ano de 1934, no governo Vargas, sob a responsabilidade do então ministro da Educação Gustavo Capanema. Dentre essas, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais, a edição de obras literárias e a expansão do número de bibliotecas públicas.

Na década de 40, deveria ter sido criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O projeto, embora entregue em 1948, foi dado como perdido no ano seguinte, depois de arquivado. Assim, as condições do sistema educacional permaneceriam iguais.

A história da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) teve início e desenvolvimento riquíssimos, marcados por uma ampla participação de todos os segmentos envolvidos com a educação no país. A marca de seu desfecho, entretanto, foi frustrante (BR, MEC, 1997).

Na década de 70 foi lançado o livro intitulado Utilização do Livro Didático pelo MEC e pelo COLTED. Segundo a COLTED, aspectos importantes a se observar nos livros didáticos:

- capa de papel durável;
- ilustrações atraentes;
- imagens relacionadas aos textos em que estão inseridos, com ênfase em informações e possibilitando informações sobre a realidade.

No ano de 1985, o governo deu início, através do decreto 91.542, a um processo que dura até os dias atuais em que possibilita a escolha dos livros pelos professores e a manutenção dos mesmos por um período de três anos. Até hoje essa análise acontece sob a supervisão da Secretaria do Ministério (SEF) com apoio e responsabilidade direta das universidades públicas.

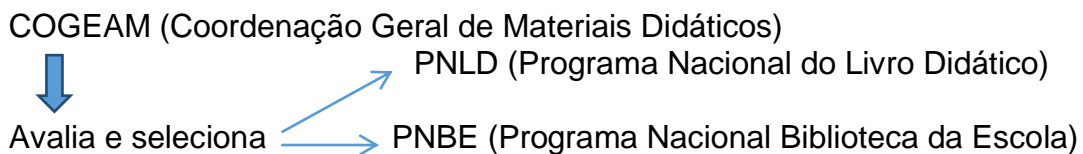
2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Considerado o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública, já que iniciou em 1929 com outro nome (INL), o

programa tem por finalidade colaborar com o trabalho do professor no sentido de auxiliá-lo através da entrega, a cada três anos, dos livros didáticos. Atende aos alunos do ensino fundamental, anos iniciais e finais, do ensino médio e da educação especial, com a entrega, por exemplo, de obras em braile.

Depois de avaliadas, com menções como “Recomendado com Distinção”, “Recomendado”, “Recomendado com ressalvas”, as obras selecionadas compõem o Guia do Livro Didático, que visa orientar o professor nessa escolha. Antes de aprovadas, porém, passam pelas mãos de profissionais das diferentes Áreas do Conhecimento para avaliação. A partir disso, o Estado passa a exercer o controle do Currículo, e o Guia é eleito como instrumento para atuar junto ao professor, em sala de aula, nas suas escolhas.

Dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC), a saber o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), é quem desenvolve o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O processo se dá mais ou menos assim:



FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)



Compra e distribui os materiais selecionados pelo MEC no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB). Além disso, prevê e remaneja os materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

2.3 BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

1929 – Criação do Instituto Nacional do Livro (INL)

Objetivo: legislar sobre políticas do livro didático.

1938 – Instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)

Objetivo: analisar os livros e avalia-los favoravelmente ou não.

1945 – Restrição dada ao professor para a escolha do livro didático em todos os níveis escolares

1966 – Criação da Comissão do Livro Técnico e livro Didático (Colted)

Objetivo: coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, o que assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de exemplares no período de três anos.

1967 – Instituição da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)

Objetivo: produzir e distribuir obras didáticas às instituições escolares, contribuindo para a melhoria da qualidade, custos e utilização.

1970 – Implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL.

1971 – Desenvolvimento do Programa do livro Didático (Plid) para o Ensino Fundamental (Pliddef), o Ensino Médio (Plidem), o Ensino Superior (Plides) e o Ensino Supletivo ((Plidesu).

Objetivo: assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então a cargo da Colted.

1976 –Extinção do INL

Execução do Plid pela Fename. (Devido à insuficiência de recursos, grande parte das escolas municipais é excluída do programa).

1983 – Alteração da denominação Fename para FAE (Fundação de Assistência ao Estudante).

Objetivo: ampliar o programa, melhorar a qualidade, diminuir custos e propor a participação dos professores na escolha dos livros.

1985 – Substituição do Pliddef pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Objetivo: distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas do 1º grau, melhorando o ensino, valorizando o magistério e efetivando a participação do professor na indicação do livro didático.

1993/1994 – Publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”

Objetivo: estabelecer critérios gerais de avaliação dos livros a serem utilizados.

1996 – Publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série.

Objetivo: reunir os livros validados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos.

1997 – Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE)

Objetivo: ampliar o programa estendendo-o a todos os alunos do ensino fundamental numa parceria entre MEC e FNDE.

2000 – Distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos de 1ª a 4ª série.

2001 – Ampliação do programa com a entrega de livros didáticos em braile para os alunos com deficiência visual.

2003 – O programa atende a todos os alunos do 1º ao 9º ano com a entrega de dicionários de língua portuguesa.

A partir daí, o programa foi evoluindo, como em 2014, com a inclusão de um material multimídia em DVD, e, em 2015, com a reunião do livro impresso e o livro digital, além do PNLD EJA, PNLD Campo, PNLD Obras complementares e PNLD Alfabetização na idade certa.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Das cartilhas, livros de leitura, antologias e gramáticas até os livros didáticos de língua portuguesa nos dias atuais, muita coisa aconteceu. De disciplina que conferia *status* à classe dominante à disciplina que possibilita hoje a ascensão social aos de classe mais pobre, muita coisa mudou. E, com essa mudança, fruto da nova roupagem dada aos objetivos da disciplina e reflexo do novo perfil do corpo docente e discente, o ensino do Português constituiu-se, segundo Bunzen e Rojo (2005) numa prática mais condizente com a realidade prática e no uso de gêneros de maior circulação nas mídias e entre as pessoas.

Ou seja, o ensino voltava-se às novas demandas educacionais, ao novo público que às escolas chegavam. Mudava-se o ensino, mudava-se a clientela, mudavam-se, também, os materiais didáticos, que, a partir de então, “ditavam” os caminhos do processo de ensino da língua. Por isso, então, ainda de acordo com Buzen e Rojo (2005, p.80), “Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados”.

Já em se tratando da primeira legislação sobre o livro didático, na era Vargas, havia critérios estabelecidos. Quanto à língua portuguesa, por exemplo, havia um rigor contra a “linguagem defeituosa”, tanto pela incorreção gramatical quanto pelo uso da variação linguística (gírias, termos regionais), ou seja, não eram

permitidos textos redigidos de maneira “inadequada”, isto é, que não atendessem à variedade padrão formal da língua.

No final dos anos 90, o Guia de Livros Didáticos estendeu-se aos livros de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental. Com a escolha dos respectivos livros já sendo feitas pelos professores, o Guia surge com o objetivo principal de reunir as obras já validadas a partir da avaliação dos critérios previamente estabelecidos e analisados no que concerne à necessidade da língua.

De acordo com os PCNs (1998), o trabalho com a oralidade, variação, leitura, compreensão, produção e análise linguística é fundamental para o estudo heterogêneo da língua, por isso a necessidade do livro didático acompanhar essa evolução, já que ele, na maioria das vezes, lança os modelos a serem seguidos pelo professor. Dessa forma, considerando seu aspecto heterogêneo, a língua varia de acordo com vários aspectos e é o reconhecimento dessa heterogeneidade que permitirá um estudo mais democrático e menos padronizado. Assim, o livro didático, uma das principais ferramentas nesse processo, precisa acompanhar esse avanço, já que, na condição de suporte de aprendizagem, ele tem a missão de ajudar a incluir os estudantes nessa cultura letrada.

Para complementar essa discussão,

O livro didático procura trazer para dentro da obra outras vozes, dialogando, num movimento crescente, com os documentos oficiais (PCN) e as próprias orientações das sucessivas avaliações (PNLD), deixando de ser somente o discurso monológico do autor” (BARROS-MENDES E PADILHA, 2005, p. 122).

Isso porque, de uma forma ou de outra, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm procurado atender às diretrizes dos documentos oficiais. E, como ainda ocupa lugar de destaque nas aulas, precisa ser debatido e avaliado constantemente, daí a nossa escolha em tê-lo como parte de nossa pesquisa.

2.4.1 O tratamento da compreensão no livro didático

Por ser a compreensão de texto um dos eixos principais no domínio do uso da língua, é primordial que ela leve o leitor, de fato, a uma reflexão crítica e mais aprofundada do objeto lido. E não é a quantidade de exercícios, algo até comum nas obras, que levará a isso. Compreender textos não pode se resumir a atividades,

como: copiar, decodificar, identificar ou simplesmente extrair conteúdos. Segundo Marcuschi (2008, p.260), “parece que os autores dos livros didáticos ainda se baseiam de modo muito enfático no dicionário para identificar sentidos de palavras e não se fundam no funcionamento textual do léxico”.

Para mudar isso, é imprescindível oportunizar o pensamento crítico, a formação de opinião e de habilidades argumentativas através, por exemplo, de exercícios muito mais instigantes, que provoquem o diálogo entre leitor e texto, e atividades inferenciais, estratégia que possibilitará a formação de um leitor, de fato, proficiente, que não se deterá apenas ao que está dito, mas vai além do que está posto. Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p.268), “Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva”.

Capítulo 3

A METODOLOGIA

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
Rubem Alves

3 CONTEXTO DE PESQUISA

Diante de um problema detectado nas aulas de língua portuguesa no tocante à leitura, enquanto professora do componente curricular citado na rede municipal de ensino da cidade do Recife, decidimos associar a pesquisa a um fazer pedagógico que pudesse mobilizar ações para minimizar esse problema no cotidiano escolar.

Considerando, então, a deficiência na competência leitora, muitas vezes em níveis alarmantes, objetivamos repensar o trabalho de leitura a partir da noção da mesma trazida pela Linguística Textual. Sabemos que o trabalho deve estar em consonância com o que determina os documentos oficiais, mais especificamente os PCNs e a Matriz de Língua Portuguesa do SAEB/PROVA BRASIL, mas também em consonância com as dificuldades mais latentes dos estudantes no que tange aos descritores da Matriz, referentes aos Procedimentos de Leitura. Assim, interessamo-nos em saber qual dos descritores apontados pela Matriz apresentaria, no contexto da turma, maior deficiência, se as questões dos exercícios do Livro Didático “Tecendo Linguagens” seriam capazes de desenvolver a competência leitora proficiente no corpo discente e se o livro de apoio “Aprova” poderia, de fato, configurar-se como auxiliar no trabalho com a leitura.

3.1 METODOLOGIA

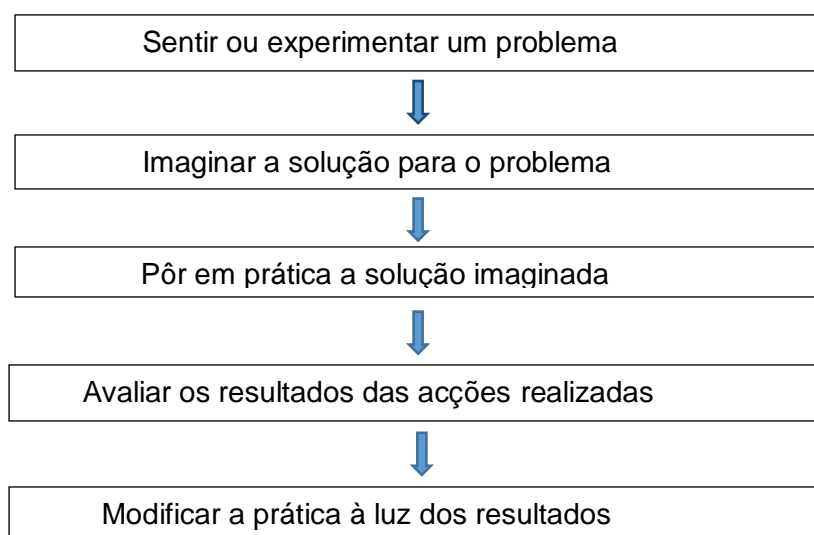
De cunho descritivo, interpretativista (Minayo, 1994; Gil, 2002), a nossa pesquisa de análise textual e discursiva tem uma natureza quali-quantitativa e intervencionista. Para realizar as análises, além da metodologia da Análise Textual

dos Discursos, adotamos a Investigação-ação (IA), por enxergá-la como importante para a reflexão contínua do professor em sua prática educativa. Sua criação, geralmente atribuída a Lewin (1946), ainda é indefinida. Considerada por alguns autores como uma modalidade da Investigação Qualitativa, a Investigação-ação mobiliza não só a pesquisa, mas também estratégias de ação.

Dessa forma, sentimos o problema em sala de aula e, a partir dessa percepção, pensamos nas estratégias para solucioná-lo com atividades de leitura e análise que mobilizassem os alunos a irem ao encontro desse conhecimento, seguidas de uma avaliação dos resultados encontrados. De acordo com Castro (2012), as mudanças na comunidade educativa só acontecerão mediante a dinâmica ação-reflexão-ação. Ou seja, as formações para a melhoria de qualquer contexto educacional não podem estar afastadas da prática docente, presas apenas a teorias. Dessa forma, entendemos que a IA possibilita um professor mais ativo, consciente de sua prática e disposto a mudanças que viabilizarão novas realidades de ensino. Ele estará continuamente agindo, refletindo e voltando a agir.

Assim, compreendemos que essa metodologia colaborará para que o professor, consciente de sua prática educativa, tenha condições de questioná-la e de investigar novos caminhos para que a aprendizagem dos alunos se amplie. O modelo a seguir conduz os profissionais a se questionarem sobre sua prática concebendo o desejo de mudanças na rotina educacional:

Figura 4: Ciclo de Investigação-Ação, segundo Whitehead, In Coutinho et. Al (2009)

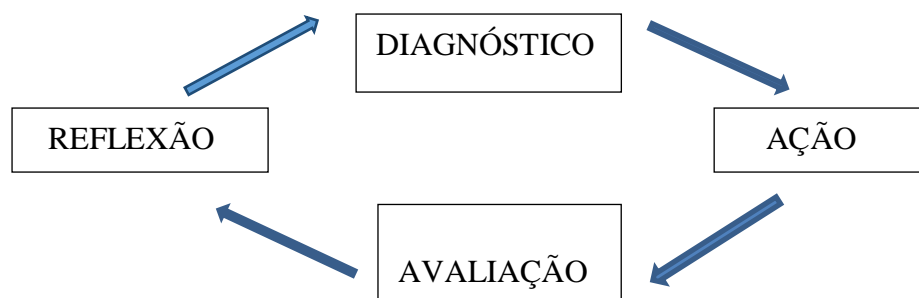


Fonte: Coutinho et. Al (2009)

Essas fases, uma vez concluídas, poderão ser retomadas para o início de um novo projeto: fase da planificação, a definição do projeto propriamente dito; fase da ação, a implementação do projeto; e fase da reflexão, o processo de avaliação. Segundo Tripp (2005, p.446), “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

A IA, por sua vez, inclui a pesquisa-ação. E essa surge como estratégia para que os professores/pesquisadores façam uso de suas pesquisas na intervenção de práticas que acrescentem ao aprendizado dos alunos. Dentre várias descobertas, ressaltamos que: é através do reconhecimento que a pesquisa-ação se inicia; que ela é um processo contínuo; que ela é participativa; e que a reflexão, que ocorre o tempo todo, é essencial para o processo. Concordamos com Tripp (2005, p.462), ao trazer para a nossa reflexão que “É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência”. O gráfico a seguir mostra, de forma resumida, como realizamos nossa prática em sala de aula.

Figura 5 : Etapas da Pesquisa-ação, segundo Kemmis e Mc Taggart (1998), in Richardson



Fonte: Roberto Jarry Richardson

Desse modo, elucidando o gráfico acima, nosso **ponto de partida** foi: a não proficiência na competência leitora dos estudantes do 9º a partir de dados das avaliações internas e externas. A partir daí, chegou-nos um **diagnóstico** mais preciso com a aplicação do teste inicial (TI), seguido da análise dos resultados e a definição do problema maior. Definido o conteúdo com menor número de acertos,

portanto a Inferência, partimos para as aulas e estudos sobre ele, ou seja, partimos para a **ação**, como uma proposta de intervenção, e essa ação se desenvolveu em consonância com a análise textual e discursiva. Sendo assim, uma das características da metodologia da análise textual, especialmente a que vem sendo desenvolvida para o estudo das RDs, conforme Zamblano (2014), é a marcação do texto.

Levar o professor e o aluno a perceber esses movimentos no momento em que se desenvolve a leitura é levá-lo facilmente ao degraú da interpretação, exatamente o que apregoam os documentos oficiais. É preciso saber ler, compreender e interpretar. Fazer conhecer a análise, seja tabular ou reticular, para se chegar às RDs que o texto possibilita existir é mais uma possibilidade de sanar a lacuna inicial dos nossos alunos, que, mostrada no TI, configurou-se como o descritor da inferência, por isso escolhemos para algumas de nossas aulas a marcação textual como estratégia.

Assim sendo, buscando atingir nosso maior objetivo, o qual ratificamos **Desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano**, estruturamos nossos passos de pesquisa da seguinte forma:

- 1) Aplicamos um teste inicial, composto por 10 questões, elaborado a partir do Livro *Aprova Brasil*⁶ de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II, 1ª.ed., 2015, Editora Moderna, na turma do nono ano, com o objetivo de verificar qual o descritor apresentava-se com maior lacuna perante a turma. Após verificarmos o número de acertos para cada descritor, identificamos o de Inferência como o que apresentou maior dificuldade.⁷ Vale salientar que, para cada descritor, foram elaboradas duas questões. Diante desse dado, fomos também ao livro didático *Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, 4ª. ed. 2015* e fizemos uma revisão dos exercícios de compreensão de quatro lições. Foi possível percebermos que o próprio livro deixava lacunas quanto ao descritor da inferência, logo preparamos atividades para explorar o tema e exercitar esse olhar.

⁶ O livro *Aprova* é um guia didático elaborado para trabalhar exclusivamente aquilo que solicitam os índices avaliadores do ensino, como Prova Brasil.

⁷ Descritores de acordo com a Matriz do SAEB, a saber: 01-Localizar informação explícita; 03 – Inferir sentido de palavra ou expressão; 04 – Inferir uma informação implícita; 06- Identificar o tema de um texto; 14 – Distinguir um fato de opinião.

2) As aulas com a metodologia interventiva da ATD em consonância com a metodologia da Investigação-ação caminharam para auxiliar o trabalho do nível semântico do texto. As aulas perfizeram um total de 9 aulas, assim descritas:

1 aula – Teste Inicial – aplicação de exercício com 10 questões objetivas algumas retiradas do livro Aprova outras adaptadas;

07 aulas – destinadas a trabalhar o nível semântico do texto

01 aula – Teste Final - composto de 10 questões objetivas, aos moldes da Prova Brasil.

Como dito acima, ao final do tempo planejado, realizamos o teste final, atividade elaborada com 10 questões, que avaliou os estudantes acerca dos descritores da matriz do SAEB em relação ao tópico I, Procedimentos de Leitura, como forma de **avaliação** do processo. Para só assim concluirmos a nossa **reflexão** acerca das aulas a partir da análise dos resultados.

Isso significa que, num primeiro momento, com base na metodologia do Investigação-ação, a partir de um problema, o estudo promoveu uma diagnose do nosso alunado no tocante a todos os descritores de leitura presentes no tópico I da Matriz do SAEB. Seguida dessa constatação, operacionalizamos, em paralelo, uma revisão dos livros didáticos utilizados na escola, somado a aulas construídas para dirimir as lacunas existentes. Dando continuidade, lançamos mão de um terceiro momento, a intervenção, fazendo uso da metodologia da ATD, com atividades no tocante ao nível semântico do texto.

3.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS

O projeto foi desenvolvido numa escola Municipal do Recife, situada na região metropolitana do Recife, no bairro dos Torrões. A escola oferece turmas do ensino fundamental, anos iniciais, pela manhã e do ensino fundamental, anos finais, à tarde. No turno da noite, funciona com turmas da EJA. A escola dispõe de um refeitório, quadra, sala de vídeo e biblioteca.

A proposta está direcionada à turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com um quantitativo de 21 alunos, cuja idade varia entre 14/15 anos, a grande maioria estudantes da escola desde os primeiros anos do ensino fundamental e

moradores do mesmo bairro. Eles estudam no horário da tarde, mas realizam as aulas de Educação Física no contraturno duas vezes por semana. Alguns fazem parte da equipe esportiva da escola participando de competições internas e externas.

3.3 O CORPUS

Para nossa análise, num primeiro momento, analisamos as respostas dos alunos em um teste inicial, que mobilizaram outras atividades até culminar num teste final; essas atividades foram retiradas na íntegra ou adaptadas dos Livro Aprova Brasil e de avaliações e simulados do SAEB. Posterior ao TI, analisamos atividades de quatro lições do livro didático escolhido para este triênio, 2017/2018/2019, Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, autores Tânia Amaral, Elizabeth Gavioli, Cícero de Oliveira e Lucy Aparecida Araújo, da editora IBEP, edição de 2015, que chamaremos de livro A, e das atividades do Guia de Apoio Aprova Brasil Língua Portuguesa Ensino Fundamental II, da editora Moderna, obra concebida para o estudo dos textos associado aos descritores da Matriz SAEB/PROVA BRASIL, que chamaremos de livro B, como mostram as figuras a seguir.

3.3.1 Descrição do Livro Didático A

Figura 6: Livro Didático A



Fonte: Oliveira, 2015

O livro A faz parte de uma coleção composta de quatro volumes, que abrange turmas do 6º ao 9º ano. Cada volume apresenta quatro unidades, cada uma com dois capítulos, preenchidas por sessões diversas: Para começo de conversa, Prática de leitura, Momento de ouvir, De olho na ortografia, Reflexão sobre o uso da língua, Hora da pesquisa, Atividade de criação, Na trilha da oralidade, Produção de texto, Projetos em ação e Preparando-se para o próximo capítulo. Além disso, esses volumes se organizam em torno de uma temática central. Suas propostas de ação e reflexão seguem divididas em seções e subseções como mostramos na figura a seguir.

Figura 7: Estrutura da obra do LD A

ESTRUTURA DA OBRA

Esta coleção é composta de quatro volumes, abrangendo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada volume é dividido em quatro unidades, organizadas em torno da temática central que faz a leitura entre capítulos e seções.

As páginas dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades, divididas em seções e subseções, que são apresentadas em uma sequência que, de modo geral, se repete em todos os volumes, mas que pode variar de acordo com os objetivos de cada sequência.

As propostas de ação e reflexão serão organizadas em torno das seguintes seções e subseções:

Seções	Subseções
Para começo de conversa	ANTES DE LER
Prática de leitura	POR DENTRO DO TEXTO
Momento de ouvir	TROCANDO IDEIAS
Reflexão sobre o uso da língua	CONFRONTANDO TEXTOS
De olho na ortografia	TEXTO E CONSTRUÇÃO
Hora da pesquisa	TEXTO E CONTEXTO
Produção de texto	DE OLHO NO VOCABULÁRIO
Atividade de criação	APLICANDO CONHECIMENTOS
Na trilha da oralidade	APRENDEZENDO SINCANDO
Projetos em ação	ESQUEMATE SÁBIO
Leia mais	PARA VOCÊ QUE É CURIOSO
Preparando-se para o próximo capítulo	

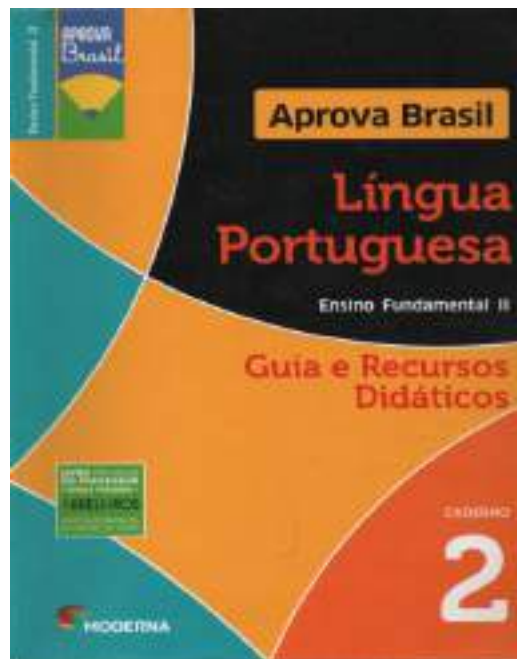
Fonte: Oliveira, 2015

Em relação a essa obra, faremos uma amostragem de como e em qual proporção a Inferência, lacuna percebida como mais acentuada na diagnose inicial, é utilizada por ele. Escolhemos para análise quatro gêneros textuais distintos, a

saber um texto de cada Unidade, podendo ser do capítulo I ou II: Conto, Poema, Crônica, Artigo de Opinião e suas respectivas atividades de Compreensão e Interpretação de texto. Analisaremos o quanto essas questões proporcionaram de atividades inferenciais no intuito de levarem os alunos a uma interpretação mais aprofundada dos textos.

3.3.2 Descrição do Livro Didático B

Figura 8: Livro Didático B



Fonte: Editora Moderna, 2015

Já o livro B é composto de dois cadernos de Língua Portuguesa, organizados em 20 lições cada. Teve como proposta inicial o uso dos dois apenas para as turmas dos nonos anos, mas, hoje, o caderno 1 é trabalhado com os oitavos, e o caderno 2, com os nonos nas escolas municipais do Recife. Em relação a ele, fizemos um levantamento geral de todas as lições, num total de 20, e os gêneros abordados em cada uma. A partir daí, analisamos o quantitativo de questões e o percentual dedicado à Inferência Textual. Chamamos a atenção para o fato de todas as questões do livro estarem guiadas pelos descritores da Matriz de referência do Saeb.

Considerando que é uma obra criada com o propósito de desenvolver a competência leitora e explorar as habilidades e competências avaliadas em exames

nacionais, objetivamos com essa análise traçar um quadro comparativo entre as duas obras no que diz respeito às questões inferenciais para sugerirmos um caminho mais viável no trabalho com os textos em sala de aula de forma a se fazer um melhor uso desses instrumentos na aula de leitura que atenda, de fato, às demandas necessárias do alunado.

Figura 9: Sumário do LD B



Sumário	
As avaliações educacionais	05
Os cadernos Alfabeta Brasil	06
Os cadernos Alfabeta Brasil Língua Portuguesa	07
Quadro de conteúdos e competências	08
Estrutura do Guia e Recursos Didáticos	09
Conteúdo do aluno	1
Unidade 1 – Uma descoberta	04
Unidade 2 – Bate	10
Unidade 3 – Anônimo	14
Unidade 4 – Raposo	18
Unidade 5 – Carta anônima	22
Unidade – Unida 1 a 5	30
Unidade 6 – Bate	36
Unidade 7 – Bate	39
Unidade 8 – Carta e charge	41
Unidade 9 – Carta	49
Unidade 10 – Carta de aniversário e carta anônima	53
Unidade – Unida 6 a 10	60
Unidade 11 – Carta de aniversário	64
Unidade 12 – Carta	68
Unidade 13 – Carta de aniversário	71
Unidade 14 – Carta	75
Unidade 15 – Carta de aniversário	79
Unidade – Unida 11 a 15	84
Unidade 16 – Carta	88
Unidade 17 – Carta	112
Unidade 18 – Carta	115
Unidade 19 – Carta	118
Unidade 20 – Carta	120
Unidade – Unida 16 a 20	130
Tabela de frequência	132

Fonte: Editora Moderna, 2015

De uma forma geral, o objetivo é, a partir do diagnóstico obtido com o teste inicial, não apenas intervir com oficinas/atividades/aulas que tentem suprir a defasagem maior percebida na referida diagnose, mas também investigar em qual proporção essas obras atendem às demandas necessárias para suprir as dificuldades dos estudantes no tocante à proficiência leitora.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Tomamos como procedimento das etapas que levaram à proposta de intervenção as atividades postas a seguir.

Etapa 1:

- Teste inicial contemplando os descritores do Tópico I da Matriz SAEB/PROVA BRASIL com base nos exercícios do Livro Aprova Brasil, com algumas adaptações;
- Análise dos resultados;
- Quadro com o percentual de acertos em relação aos descritores de Procedimentos de Leitura;
- Atividades em sala explorando os descritores com o índice maior de deficiência; atividades mobilizando estratégias diferentes de leitura;
- Teste final com questões das avaliações da Prova Brasil que contemplem os descritores enfocados nas atividades;
- Quadro com percentual de acertos;
- Análise comparativa dos dois testes.

Etapa 2:

- Análise das questões de compreensão de quatro gêneros abordados no livro didático Tecendo Linguagens (A), distribuídos em quatro unidades, em relação aos descritores que apresentaram maior dificuldade no TI;
- Quadro com percentual de uso desses descritores;
- Análise do uso do descritor em análise nas questões do livro Aprova Brasil (B);
- Quadro comparativo com o percentual de uso nos livros A e B;
- Direcionamento em sala, a partir das análises percebidas, das aulas de leitura.

Capítulo 4

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DISCUSSÃO

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.

Leonardo Boff

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a primeira investigação, aplicamos um Teste Inicial (TI) com questões que exigiam as habilidades leitoras que compõem o Tópico I, Procedimentos de Leitura, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa que avalia o 9º ano. Contamos com a participação de **21 estudantes**. As questões foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 5: Matriz do Saeb/ Tópico I

TÓPICO I – Procedimentos de Leitura	
10 QUESTÕES DISTRIBUÍDAS DA SEGUINTE FORMA:	
D1 Localizar informações explícitas	02 QUESTÕES
D3 Inferir o sentido de palavra ou expressão	02 QUESTÕES
D4 Inferir uma informação implícita	02 QUESTÕES
D6 Identificar o tema de um texto	02 QUESTÕES
DI4 Distinguir um fato de opinião	02 QUESTÕES

Fonte: autora

4.1 TESTE INICIAL: INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS PARA DEFINIÇÃO DAS ETAPAS

O ciclo do Investigação-ação aponta para a necessidade de, a partir de um problema sentido ou experimentado, imaginar a solução e colocá-la em prática, seguido da avaliação dessa ação e da reflexão acerca desses resultados. Assim surgiu a ideia de investigarmos as dificuldades em relação à competência leitora dos estudantes do 9º ano a partir de um teste, que traçaria um diagnóstico e conseqüentemente as ações a serem desenvolvidas.

Por esse motivo, nosso primeiro momento aconteceu exatamente para a aplicação do TI. Antes, porém, conversamos sobre as demandas da Língua Portuguesa e qual a relação deles com a matéria. Muitos alunos afirmaram ser “difícil interpretar e produzir textos” de maneira mais aprofundada. Alegaram ter “pressa nas atividades” como essas e que, por isso, respondiam, na maioria das vezes, de modo superficial.

Aproveitamos, então, a discussão inicial para apresentarmos a nossa proposta de trabalho e explicamos que o que definiria o número de encontros seria exatamente o resultado do teste, que precisaria ser aplicado naquele momento. Ficando claro que a nossa intenção não era apenas a de dar conta de um trabalho de mestrado, mas principalmente de ajudá-los a desenvolver melhor sua capacidade leitora, a atividade foi aceita pela turma. O tempo fixado para a realização da mesma foi o de uma aula, portanto cinquenta minutos, concluído por todos no tempo máximo permitido. O teste apresentou um total de 10 questões, retiradas ou adaptadas do livro Aprova, da editora Moderna (Ver anexo B).

Alguns dos resultados mostraram que, em questões que pediam para identificar, por exemplo, informações explícitas do texto (descriptor 01) ou identificar o tema de um texto (descriptor 06), os alunos, num total de 21, saíram-se melhor:

3. (A.M.V. – Adaptada) Não são todas as pessoas beneficiadas com o Bolsa Família. Qual deve ser a renda das pessoas beneficiadas pelo programa segundo o texto?

- a) Um salário-mínimo
- b) R\$ 77,00
- c) R\$ 154,00
- d) Entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00

Descriptor 01
Total de acertos: 21

9. (A.M.V.) Dentre os aspectos abordados no artigo, um desses destacados a seguir não está contemplado no texto. Qual?

- a) Sonegação de impostos
- b) Público-alvo do Bolsa Família
- c) Mortalidade infantil
- d) A corrupção

Descriptor 06

Isso mostra que esses descritores não se situam mais, nos 9º anos, no campo das dificuldades dos alunos, já que os mesmos, em sua grande maioria, demonstraram dominar bem essa habilidade. Ou seja, eles conseguem perceber o tema de um texto e localizar as informações superficiais, aquelas que se encontram na superfície textual. O mesmo não pudemos confirmar em questões que envolviam uma análise mais aprofundada do texto, como mostram os exemplos a seguir:

5. (Aprova – Adaptada) Nem todas as informações a seguir estão de acordo com o texto. Assinale a alternativa que contém informações coerentes com o artigo.

- a) No Brasil, as famílias não se desligam do programa Bolsa Família por iniciativa própria.
- b) O estado de São Paulo é o que tem maior número de famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família.
- c) Muitos brasileiros aceitam a ideia de que todos devem ter os direitos básicos atendidos.
- d) A corrupção está relacionada à desqualificação de tudo o que é público.

Descritor 04

Total de acertos: 04

4. (Aprova) A quem se refere a palavra **espertalhões**, empregada no penúltimo parágrafo?

- a) Àqueles que defendem o direito às necessidades básicas.
- b) Àqueles que tornam seu o que é de todos os brasileiros.
- c) Aos alienígenas que se infiltram nos partidos políticos.
- d) Aos indivíduos que se inscrevem no Bolsa Família.

Descritor 03

Total de acertos: 11

Numa questão como a primeira, que exigia do aluno a habilidade de inferir uma informação implícita, portanto, como nos diz Solé (1998) provar diferentes tipos de inferência, os alunos apresentaram muitas dificuldades, por isso só quatro estudantes acertaram a questão. Numa proporção menor, percebemos também dificuldades de metade da turma em inferir o sentido de palavra ou expressão, como nos mostra a segunda questão acima.

Assim, diante das análises concluídas e mediante as respostas dadas para cada questão do TI, identificamos o descritor de leitura que apresentou mais equívoco de resposta. O quadro a seguir, portanto, que transcreve os descritores referentes ao Tópico I, Procedimentos de Leitura, da matriz do Saeb, aponta o

número de acertos correspondentes a duas questões por descritor, referentes a um total de 21 alunos participantes do teste.

Quadro 6: Resultados do Teste Inicial – acertos dos alunos do 9º ano

D1	Localizar informação explícita	ACERTOS 29
D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão	22
D4	Inferir uma informação implícita	16
D6	Identificar o tema de um texto	27
D14	Distinguir um fato de opinião.	24
D= descritor		

Fonte: a autora

Diante das respostas dadas pelos estudantes, obtivemos os seguintes resultados e conclusões parciais no tocante ao descritor que apresentou menor número de acertos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 7: Descritor com menor número de acertos

D4	Inferir uma informação implícita
Questão 1	12 acertos
Questão 2	4 acertos

Fonte: a autora

Assim, o resultado do quadro anterior nos fez perceber que o conteúdo que se apresentou com um grau maior de dificuldade e, por esse motivo, como necessário a ser trabalhado nas aulas como proposta de intervenção foi a **Inferência**. Ficou claro também que essa informação foi constatada nos dois descritores que envolvem a Inferência: descritor 3, em menor proporção, e o descritor 4, em maior proporção.

Quadro 8: Conteúdo para a Intervenção

D3 Inferir o sentido de palavra ou expressão D4 Inferir uma informação em um texto	INFERÊNCIA
---	-------------------

Fonte: a autora

A realização da diagnose, desse modo, a partir da aplicação do TI, ajudou-nos a constatar que muitos alunos do 9º ano ainda têm dificuldades de interpretar textos com base no uso da inferência, muitas vezes não conseguindo perceber os elementos implícitos que os ajudariam na interpretação ou, quando conseguem chegar a ela, fazem isso de forma superficial. Isso posto, direcionou-nos a uma proposta de intervenção que buscasse trabalhar a estratégia da inferência na leitura de textos como um dos caminhos possíveis para se chegar à competência leitora de fato. A partir desse resultado, então, foram mobilizadas atividades diversas, individuais ou em grupo, de questão abertas ou fechadas, para esse fim.

4.2 AS ATIVIDADES

Organizamos as aulas descritas a seguir a partir do resultado de teste inicial, já que, desde sempre, a ideia era investigar por quais dificuldades passam os estudantes para poder chegar ao nosso objetivo geral “ Possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”. Partimos da ideia, dentre outras questões, de que:

1”É preciso compreender o que lê...” (ROJO, 2009, p.10).

2”... o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (PCN, 1998, p.71).

3” Para ler...precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua...” (SOLÉ, 1998, p.23).

4”Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva” (MARCUSCHI, 2008, p.268).

Assim, diante dos resultados apontados, em primeiro lugar o descritor 4 (Inferir uma informação implícita em um texto), e em segundo o descritor 3 (Inferir o

sentido de uma palavra ou expressão), preparamos as aulas com o objetivo de propor atividades que fizessem com que os estudantes fossem capazes de ler e dar sentido à leitura feita, extrapolando o que se encontrava posto na superfície textual, mostrando-se um leitor consciente, reflexivo, que não só lê, mas, principalmente, capaz de inferir e de produzir sentidos.

Aula **01**: Devolutiva dos resultados do teste inicial

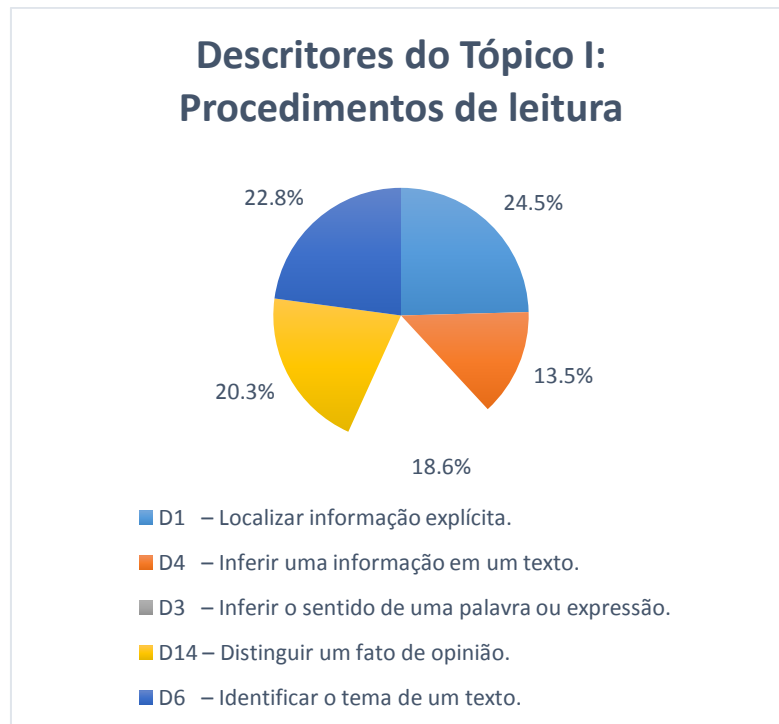
Iniciamos a aula apresentando a Matriz que guiou o TI. Analisamos os tópicos e seus respectivos descritores, mas detivemo-nos no Tópico I - Procedimentos de leitura, que traz os descritores avaliados no teste.

Interessante observar que o nome “Inferir” por si só já gerou estranhamento, o que fez com que mais perguntas, feitas pelos alunos, surgissem em torno dos dois descritores relacionados a ela: “o que é inferir”? “Inferir significa o quê”? Questionamos então os estudantes acerca do que entendiam sobre, e as respostas tomaram alguns caminhos: muitos disseram que significava “entender”; outros falaram em “insistir”; e uma aluna perguntou “inferir não é procurar”?

Em seguida, fizemos um levantamento registrando na lousa qual descritor imaginavam ter tido um maior número de acertos e por quê, e qual o que para eles poderia ter sido alvo de mais erros. Notadamente a Inferência ficou como o de maior probabilidade de erros para a maioria dos estudantes; quanto ao de maior percentual de acertos, eles ficaram divididos entre os descritores 1 e 6, ou seja, demonstravam consciência clara do que dominavam ou não, já que os resultados se mostrariam da maneira como a maioria vislumbrou.

Traduzidos em gráficos e em números percentuais, apresentamos, dessa forma, os resultados do respectivo TI:

Gráfico 1: Resultados do teste inicial em dados percentuais



Fonte: a autora

O gráfico nos aponta para o descritor com o menor percentual de acertos no teste que teve como base o Tópico I da Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil. Ele foi distribuído em 10 questões objetivas, com alternativas a, b, c, d, e contemplou os cinco descritores voltados aos Procedimentos de Leitura. Esses resultados nos apontam que o descritor 4 (Inferir uma informação em um texto) e o descritor 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) apareceram com os menores percentuais e que, portanto, era a Inferência o conteúdo com maior necessidade de ser explorado nas aulas. Além disso, mostram-nos que “Identificar informação explícita no texto”, por exemplo, é o descritor que aponta para o menor grau de dificuldade seguido de “Identificar o tema de um texto” e de “Distinguir um fato de opinião”.

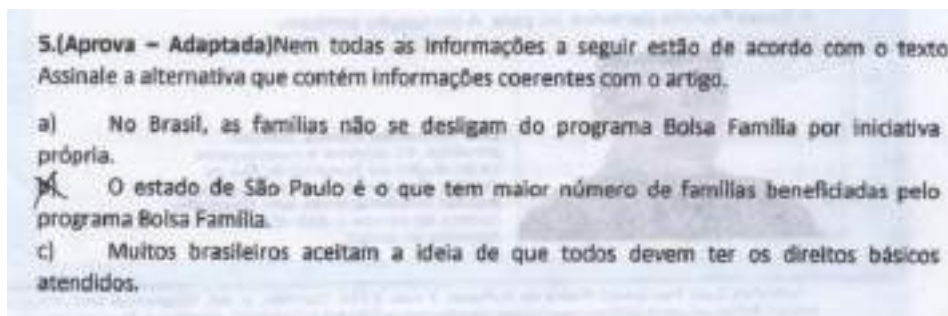
O resultado, então, apontou para uma das possibilidades de os estudantes do 9º ano não conseguirem atuar na leitura de maneira proficiente: não conseguem inferir, não extrapolam aquilo que já está posto no texto, ou seja, não comungam com o que nos diz Marcuschi (2008, p.231) “... a interpretação dos

enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas”.

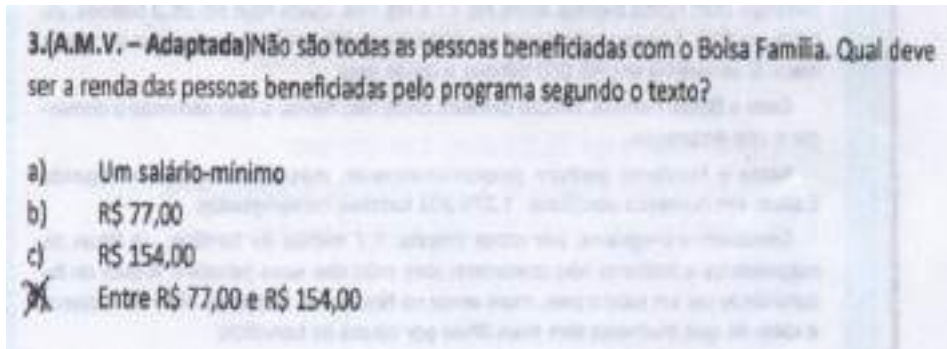
Aula 2: Análise coletiva do teste inicial

Esta aula aconteceu no mesmo dia da aula 1. A primeira no terceiro horário, e esta no quarto horário. A proposta era, diante dos resultados já expostos, analisarmos cada questão do teste inicial e ajudar os estudantes a dirimir algumas de suas dúvidas. Dessa forma, corrigimos quesito por quesito identificando o descritor de cada um e analisando o que cada um exigia.

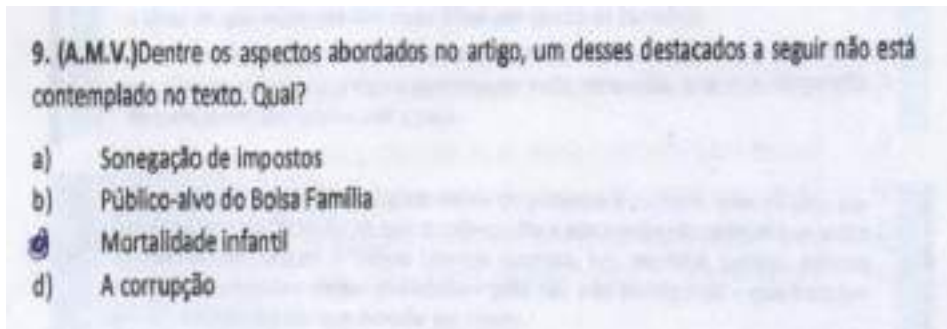
Ficou evidente pelas respostas deles que a primeira leitura é quem dita a análise que a maioria faz, daí a dificuldade de melhores resultados em questões que exigiam uma análise mais aprofundada do texto. Alguns até verbalizaram “ só li o texto uma única vez”, ou “não encontrei a resposta quando li”. Ou seja, muitos só buscavam as respostas nas linhas do texto. A imagem a seguir, por exemplo, mostra uma questão que exigia um movimento inferencial, já que explorava a inferência de informações do texto, e teve marcada uma alternativa errada por 17 dos 21 alunos participantes, a maior parte, inclusive, marcando a letra “b”:



Algo totalmente contrário aconteceu em questões que exigiam apenas localizar informações explícitas (D1) no texto ou identificar o tema do texto (D6), como mostra a figura a seguir de uma questão que contemplou o descritor 1 e que teve a resposta correta de todos os 21 estudantes:



E mais esta, que diz respeito ao descritor 6, e que apontou 19 acertos dos 21 alunos avaliados:



Assim, ao final da correção, eles concordaram que a Inferência era, sim, o conteúdo mais necessário, naquele momento, a ser trabalhado, tendo em vista a dificuldade sentida pela maioria na hora de analisar as questões relacionadas a esse descritor e confirmada pelos resultados apresentados. Combinamos a próxima aula e solicitamos que pesquisassem sobre o termo “Inferência”.

Aula 3: O que é inferir?

Começamos a aula retomando o que tinha ficado para eles sobre Inferência. Como solicitado, alguns trouxeram na fala o que descobriram mais sobre o termo:

“Inferência é inferir”;

“Inferência é deduzir”;

“Inferir é concluir”;

“Fazer inferência é chegar a uma conclusão”;

“Inferência é deduzir ou concluir algo”.

Após essa retomada, em que eles começavam a compreender o que era inferir, partimos para a análise de textos que ilustravam o conteúdo em discussão. Nesse momento, começamos por mostrar-lhes a importância do conhecimento prévio no momento da leitura e da interpretação.



Ao perguntar o que a mãe queria, foram unânimes em dizer que “ela não quer que eles bagunchem”. Mas, ao questionar-lhes sobre a resposta de Mafalda de não fazer absolutamente nada, muitos disseram, num primeiro momento, que “as crianças não iam mais brincar”. Foi aí que lhes disse que deveriam olhar a palavra num contexto maior, e pedi então para que observassem qual seria essa brincadeira “brincar de governo”, e se questionassem o que tem feito o governo para ver se justificaria a resposta dada por Mafalda. Todos disseram rapidamente “o governo não faz nada”! Daí para a produção de sentidos ficou mais fácil, comprovado nas respostas de uma aluna “Ah! Por isso que eles não vão fazer nada” e de outra “O governo não faz nada, então eles também não iriam fazer nada, pois queriam brincar de governo”. Foi o que precisavam para que entendessem que nem sempre o sentido está pronto no texto. Mostrei-lhes, então, que esse era um movimento de sair do texto, e que o conhecimento que eles tinham sobre o governo é que pôde ajudá-los a chegar à resposta correta.

Em seguida, conversamos sobre as maneiras como as informações poderiam aparecer no texto, lembrando-lhes que as questões que mais acertaram no TI diziam respeito às informações explícitas no texto, que não exigiam um movimento maior deles, já que estavam prontas e postas na superfície textual. Mas que, se quisessem desenvolver mais sua competência leitora, precisariam entender além das frases e palavras, precisariam ler nas entrelinhas, fazer inferência.

As informações explícitas, então, estão postas na superfície textual, estão escritas no texto não gerando grandes dificuldades para localizá-las. Como mostra o texto a seguir acompanhado das análises dos alunos:

Do que trata o texto?



“Que o governo não cuida das escolas”

“Que os governantes dão mais atenção às escolas de sambas que as escolas públicas”.

Por não exigirem muito esforço do leitor, já que ele precisa apenas decodificar o que encontrou na superfície textual, os alunos não encontraram dificuldades em responder à pergunta feita. Dizemos que é uma atividade pouco produtiva, embora necessária, uma vez que identificar primeiro essas informações propicia um controle gradativo e produtivo do que vai interpretando.

As informações implícitas, no entanto, serão compreendidas por meio de pistas lexicais ou pelo contexto. Na charge a seguir, por exemplo, que exigia um olhar mais atento e um debruçar-se para fora do texto, em busca de um contexto que envolvia questões políticas, muitos alunos tiveram dificuldades ou demoraram-se para chegar à interpretação desejada.

Do que trata o texto?

As primeiras respostas:

“ Que ele não coloca dinheiro no bolso”.

“ Que o candidato tem dinheiro pra comprar roupa nova”.

“Que as pessoas tão mais preocupadas com o que o candidato usa do que com as propostas dele”.

Percebíamos aqui uma falta de horizonte ou até, em alguns casos, um horizonte indevido. Para chegarmos, então, à interpretação desejada, o que chamaremos de horizonte máximo, explicado por Marcuschi (p. 259, 2008), quando tratou dos horizontes de compreensão textual, como a “perspectiva que considera as

atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto...”, solicitamos que voltassem o olhar para as imagens do texto. Assim, os alunos tiveram que fazer uma nova leitura considerando os elementos visuais, como as expressões faciais dos personagens, as situações discursivas em que estavam inseridos naquele contexto bem como os ambientes retratados.

O discurso assim ia se manifestando linguisticamente por meio do gênero charge, que une as duas linguagens, visual e verbal, e, ao mesmo tempo que buscávamos o horizonte máximo, trabalhávamos também o nível 6 proposto por Adam (2011), explorando a semântica através da representação discursiva, que pôde nos levar às imagens que o texto poderia suscitar. Isso porque a posição em destaque do que discursava acompanhado da foto com a palavra “Vote” em posição aos que lhe assistiam encontrou ressonância na expressão facial, ruborizada, do que espectador que falou “Tá de calça nova, né?”. E diferentes respostas foram surgindo:

“Ele é político!”

“Ele quer votos!”

“Mas se todo político é ladrão, é lógico que ele já roubou também!”

“O carinha tá tirando onda com ele”. Esse mesmo aluno concluiu:” O dinheiro roubado só não tá no bolso porque ele trocou a calça!”

“As pessoas não acreditam mais nos políticos”.

Ou, seja, percebemos que foi necessário não só olhar o texto, mas acionar os conhecimentos prévios, de mundo, que os leitores tinham. E fez parte também desse conhecimento compreender que a charge é um gênero que faz uma análise crítica da sociedade, pondo em evidência a política e os políticos. A partir desses olhares, foi possível realizar negociação de sentidos entre autor-texto-leitor.

Já na charge a seguir, as pistas lexicais associadas ao conhecimento de mundo puderam despertar o aluno para uma produção de sentido a partir do que já estava posto no texto:



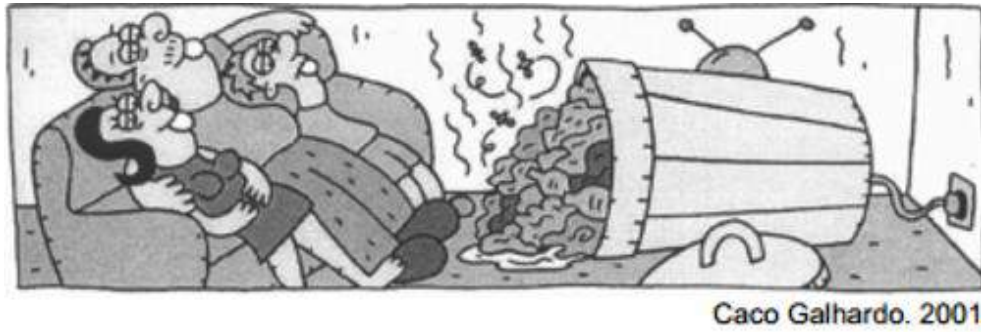
Neste caso, os estudantes perceberam que a presença do “de novo” era uma pista para a pergunta feita pela moça “...mas ele já foi prefeito antes”? Observaram que, neste exemplo, não era a imagem que ampliaria a percepção deles, mas uma expressão usada no texto escrito, o que facilitou a compreensão deles.

Muitas vezes, só com o direcionamento do professor, ao fazer os devidos questionamentos ou mesmo apontando as pistas do texto, é que a atividade inferencial é feita pelo aluno-leitor. Até conseguir fazer as associações necessárias, o controle e a análise do que vai lendo e, conseqüentemente, firmar-se como um leitor que se apropria e que produz sentidos, muitas leituras deverão ter sido feitas com essa preocupação; não é um nível de leitura que se consegue de uma hora para outra, mas esse horizonte máximo já precisa surgir nos estudantes de 9º ano.

Aula 4: Análise de textos sobre Inferência

Para o momento seguinte, selecionamos mais quatro textos (Ver anexo C) que exploravam os descritores em questão. Os alunos foram convidados a fazer essa atividade em trio, o que configurou um momento muito rico de troca de olhares e saberes, em que um conseguia levar os outros a enxergarem o que não estava claramente posto. Escolhemos como primeiro texto um que contempla apenas a linguagem visual.

Texto 1



1. Que linguagem foi usada no cartum?
2. Que informação está explícita?
3. Que informação está implícita?

Respostas questão 1: “A do desenho”, “de imagens”, “A não-verbal”.

Respostas questão 2: (as que se repetiram) “Que as pessoas desmaiaram por causa do lixo que fedia”, “que no lugar da televisão tinha um lixeiro”.

Para ajudá-los a chegar às respostas da questão 3, pedimos que se detivessem na última resposta dada “... no lugar da televisão tinha o lixeiro”. E acrescentamos: Por que um lixeiro no lugar da televisão? O lixeiro fede, e a televisão fede também? Por que eles desmaiaram então ao assistir à televisão? Era um lixeiro mesmo que o cartunista queria colocar no texto? Ou a ideia? Essas perguntas iam se alternando com as respostas dadas e, nessa troca, eles foram fazendo algumas inferências: “A televisão é um lixo”, “A televisão mostra coisas ruins” ou “ “ A televisão pode fazer mal às pessoas”. Ao final, eles puderam perceber que o autor fazia uma crítica à programação televisiva, mas para isso eles precisaram sair do texto e ir para o contexto em que muito se discute o que passa nesse veículo de comunicação. Se não houvesse o movimento para o extratexto, eles teriam ficado apenas na compreensão.

Sabemos que em textos em que há o predomínio da linguagem não verbal é necessário o processo inferencial para se chegar ao horizonte máximo pretendido, ou seja, ao sentido do texto. Assim, o segundo texto escolhido, de linguagem mista, provou que uma linguagem complementa o sentido da outra e que isso foi necessário para se alcançar a interpretação nessa leitura.

Texto 2



O que chama mais atenção neste cartum?

O primeiro questionamento foi:

:

Todos foram unânimes em dizer que “ir à escola de colete era muito estranho”. Foram então questionados mais uma vez:

Se não é um comportamento comum, o que você deduz dessa necessidade?

E as respostas: “que há muita violência”, “que as crianças não podem mais andar seguras”, “que o autor quer chamar a atenção pra violência nas cidades”. Depois pedimos que lessem o texto só através da imagem. Em seguida, solicitamos que lessem apenas a parte escrita. E perguntamos se a leitura isolada das duas linguagens nos levaria ao entendimento completo. Eles responderam que “não” e que só olhando a imagem da menina com o colete é que entenderiam o fato de ela já poder ir para a escola, porque só vestida daquele jeito ela estaria protegida de ações violentas.

Por ter poucas palavras e ainda trazer a ilustração, percebemos que não foi um texto difícil de se compreender. A imagem certamente conduziu a primeira leitura. No entanto, foi necessário resgatar o sentido da palavra colete e contextualizá-la no momento atual por que passamos para a inferência ser realizada.

Ou seja, texto e imagem, se utilizados de forma adequada, tornam-se estímulos geradores dos processos inferenciais.

Para o momento seguinte, por considerarmos a ironia um importante recurso gerador da inferência, escolhemos o texto a seguir para análise com os estudantes. Iniciamos sugerindo uma análise global do texto:

Texto 3



Do que trata esse texto?

As respostas seguiram o mesmo enfoque: “Sobre direção no trânsito”, “Sobre bebida e direção no trânsito”, “Que não pode dirigir e beber”.

Que informações relevantes o texto nos traz? Identifique uma a uma.

Num primeiro momento, responderam: “Bebeu e está dirigindo”, “Dirigir e beber é suicídio”, “Não brinque no trânsito”. Questionamos se não haveria mais nenhuma informação. E um aluno disse: “Coisa linda. Igreja lotada daqui a sete dias”. Nessa hora, outro falou: “Por que é coisa linda igreja lotada daqui a sete dias”? Nosso questionamento foi então ampliado:

O que geralmente tem acontecido no trânsito quando se junta bebida e direção?

O que isso pode ter a ver com a igreja lotada?
Em que momentos a igreja fica cheia?
E por que daqui a sete dias? Sete dias e igreja lotada lembram o quê?

Esses questionamentos, então, foram levando os alunos a uma nova análise do texto quando puderam, fazendo associações com os conhecimentos que tinham e relacionando as informações encontradas, apropriar-se melhor do texto e produzir sentidos através das inferências feitas, já que perceberam e verbalizaram: “Tem acontecido muitas mortes no trânsito quando as pessoas bebem”, “Sete dias deve ser a missa de sétimo dia”, “Em missa de sétimo dia vai até quem não gosta de igreja” entre outras respostas. Por fim, a pergunta que faz relação com o tom irônico apresentado no texto:

Por que “Coisa linda”? É lindo ter a igreja lotada por causa de morte no trânsito?

Dentre as respostas ditas, destacamos: “O autor quis tirar onda”! “O autor está debochando”, “Ele está sendo irônico, porque isso não é uma coisa linda”, “Ele quis chamar atenção”!

A intenção nessa análise foi empregarmos as estratégias metacognitivas unidas à estratégia da inferência para ajudar os estudantes a melhorarem seu desempenho nos seus estágios de leitura. De acordo com Silva (2014), o primeiro envolve a análise global, o segundo diz respeito à seleção das informações de acordo com a sua relevância e associação feita entre elas e os conhecimentos já adquiridos, e o terceiro tem a ver exatamente com a releitura e a nova reflexão que os alunos passam a fazer. Para o autor, são estratégias necessárias e importantes em todo momento da leitura, porque oportuniza um leitor mais atento, que entra e sai do texto, que associa, levanta hipóteses, argumenta, dialoga, reflete, que interage enquanto sujeito ativo no processo da leitura.

Por considerarmos fundamental para uma leitura eficiente a presença de um leitor que é competente para ler não apenas o óbvio, o escrito, mas, a partir desse posto, associar, dialogar, ler nas entrelinhas, inferir, investimos em mais uma leitura de uma tira mostrada a seguir acompanhada das questões que mobilizaram a análise da turma.

Texto 4



1. Do que trata o texto? Explique.
2. A quem se destina a palestra? De qual assunto ela trata?
3. O que você sabe sobre as regras no ambiente de trabalho?
4. No segundo quadrinho, o que revela a pergunta feita por um dos espectadores sobre o ambiente de trabalho de uma empresa?
5. Qual é a imagem que o palestrante quer passar do ambiente de trabalho em uma empresa?

Os alunos perceberam que se tratava de dicas para quem frequenta ambientes de trabalho e, embora já soubessem de muitas regras nesses ambientes, como “Vestir-se bem”, “ Não falar palavrões”, “Chegar e sair no horário”, “Não ficar no celular”, nunca tinham pensado na questão da emoção. E por isso se assustaram não só em não ser permitido chorar como também alguém perguntar se poderia chorar no banheiro da firma. Surgiu até uma pergunta entre eles “E quer ir pro trabalho para chorar é?”. Sobre as duas últimas questões, disseram “O trabalho deve ser puxado, por isso o funcionário chora” ou “O funcionário não gosta de trabalhar lá”. Questionamos o que chamava a atenção deles no último balão. Como não responderem num primeiro momento, completamos questionando em que situações se reserva algo. Foi o que faltava para que eles associassem que se reservavam lugar no banheiro para chorar era porque era comum isso acontecer nos locais de trabalho. Só assim pudemos refletir sobre o quanto é importante escolhermos a profissão certa e o local de trabalho que tenha a ver com nossos desejos.

A partir de todos esses momentos vivenciados em sala, constatamos o quanto é importante aplicarmos essas estratégias para que o leitor possa, de fato, envolver-se com a atividade. Elas são, sim, condição essencial para o desenvolvimento desse leitor proficiente que se almeja. As estratégias metacognitivas, por exemplo, regulam as atividades dos leitores e envolvem autocontrole e autodireção.

Aula 5: A marcação textual como movimento de leitura

Por considerarmos a marcação textual como um recurso importante da RD para a interpretação textual, isto é, mais uma estratégia de leitura possível para o trabalho da compreensão textual, escolhemos para esta aula essa estratégia, em que olhamos o texto sob um outro olhar, guiado pelo viés da ATD (ADAM, 2011). Para esclarecermos melhor a metodologia utilizada, explicitamos os procedimentos de análise seguidos:

Quadro 09: Procedimentos de análise

1)	Primeiras intervenções metodológicas: estabelecimento do texto
2)	Marcação textual a partir das referências e predicações
3)	Análise tabular das referências
4)	Análise tabular das predicações
5)	Leitura dos resultados

Para um melhor entendimento, retomamos aqui o quadro das operações semânticas escolhidas para a análise das representações discursivas. Essas operações é que guia toda a marcação textual desta aula.

Quadro 10: Operações semânticas de construção das representações discursivas

Operação	Definição
Referenciação	Designação dos referentes do texto, com especial atenção para cadeias referenciais assim constituídas.
Predicação	Restrita à predicação verbal, indica os verbos ou expressões equivalentes. Ou seja, consiste na operação de seleção dos predicados: o que se diz sobre os referentes em análise?

A marcação surge como um procedimento metodológico capaz de selecionar várias informações sobre o texto no que diz respeito, por exemplo, à Referenciação e à Predicação. Foi em Zamblano (2014), em sua tese de doutoramento, que nos embasamos para trabalhar a marcação textual. Na verdade, a marcação é uma metodologia de visualização às imagens do texto e, portanto, às representações discursivas. Ela requer, naturalmente, leituras e releituras do texto, conhecimento dos fenômenos linguísticos e textuais, marcações provisórias, marcações definitivas, e essas, por si só, constituem uma análise textual.

A intervenção se iniciou, então, pela escolha do texto “Roda Viva”, de Chico Buarque e pelos primeiros questionamentos para se trilhar o caminho até a interpretação. De que “roda-viva” o texto trata? O “a gente” do texto de fato nos inclui? Que relação estabelecemos entre esses referentes? Assim, apresentamos a seguir um quadro descrevendo a marcação dessas formas linguísticas no referido texto.

Quadro 11: Marcação das formas linguísticas

Imagens do texto - RDs	
Referente – Sujeito explícito	Vermelho
Referentes que interferem no agir desse sujeito explícito	Rosa
Possessivos – Relacionados ao referente	Verde
Predicação – Sujeito em 3ª pessoa	Amarelo
Predicação – Sujeito em 1ª pessoa	Turquesa

A ideia era que esse primeiro texto tivesse a minha total condução para que os alunos, comigo, fossem construindo suas interpretações. Partimos, então, para as marcações do texto seguido das análises possibilitadas.

Roda Viva

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa

No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
 Até não poder resistir
 Na volta do barco é que sente
 O quanto deixou de cumprir
 Faz tempo que a gente cultiva
 A mais linda roseira que há
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a roseira pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

A roda da saia, a mulata
 Não quer mais rodar, não senhor
 Não posso fazer serenata
 A roda de samba acabou
 A gente toma a iniciativa
 Viola na rua, a cantar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a viola pra lá

Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

O samba, a viola, a roseira
 Um dia a fogueira queimou
 Foi tudo ilusão passageira
 Que a brisa primeira levou
 No peito a saudade cativa
 Faz força pro tempo parar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a saudade pra lá

Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração.

Chico Buarque

Depois da leitura, perguntamos:

Que imagens mais presentes o texto traz para vocês?
 Os alunos responderam: a gente e tempo.
 Qual dessas simboliza o sujeito principal do texto? O texto fala de quem?
 E eles responderam: A gente

Marcamos então esse “a gente” em todo o texto para mostrar-lhes que ele surgia como a primeira representação discursiva dentro do texto, como a imagem mais forte, sendo então um referente. Fomos em busca de outros referentes, outros sujeitos, que tinham relação com o referente principal. Eles responderam “o tempo” (que também foi marcado com uma cor diferente). Não apontaram a roda-viva até que lhes foi perguntado: e o que faz esse tempo rodar? Só uns poucos responderam: a roda-viva.

Ou seja, nesse jogo, a análise desses **referentes** já foi nos ampliando a percepção dos sentidos do texto, já que foram nos mostrando de que/quem o texto falava.

Realizada a operação de Referenciação, partimos para a análise da Predicação, buscando o que era dito sobre cada um dos referentes que eles identificaram:

Quais verbos então acompanham esse sujeito principal “a gente”?
 - Sente, partiu, morreu...
 Quem é esse “a gente”? O que ele quer da vida?
 -Alguém que sente que partiu, alguém que quer ter voz ativa, esse alguém sou eu, esse alguém é a gente...
 Mas o que é sentir que partiu?
 - Ficar triste, não querer viver...

Essas foram algumas das respostas dadas, que marcamos no texto com outra cor. Em seguida, perguntamos sobre o segundo referente “tempo”:

E o que faz o “tempo”?
 - O tempo roda.
 E o que é isso?
 - Que o tempo passa rápido! Que o tempo vai embora!

E, nessa brincadeira com as imagens, o aluno começou a caminhar pelas representações discursivas. O nível semântico desnudou-se para quem lê o texto e outras inferências surgiram, como perceber que a vida é pesada para o eu-lírico, que esse eu-lírico, na verdade, pode ser qualquer um de nós. Isso foi percebido também nos versos que se repetiam “O tempo rodou num instante/ nas voltas do meu coração”. Alguns alunos chegaram a dizer que o eu-lírico “sofria”, “estava triste”... E eles encontraram na imagem de “meu coração” justificativa para essas respostas.

Percebemos, assim, que não precisamos ficar preso a uma única estratégia de leitura, mas que precisamos sempre buscar uma nova forma de ler o texto, que pode desnudar os níveis semânticos através das imagens oferecidas pelo texto, as representações discursivas, as representações do que está posto no discurso.

Aula 6: Retomando a marcação textual através da RD

Nesta aula, propomos mais uma atividade de interpretação de texto usando novamente como estratégia a Representação Discursiva. Usamos mais uma vez a sala de vídeo para que pudéssemos ir projetando as marcações que as duplas iam analisando e partilhando. Desta vez, os estudantes iam conduzindo as marcações, que íamos mostrando no texto projetado. O texto escolhido foi uma letra de canção, desta vez retirada do livro “Aprova”.

O quadro a seguir descreve como a marcação foi feita:

Quadro 12: Marcação Textual

Imagens do texto - Rds	
Referente – Sujeito explícito em 3ª pessoa	Vermelho
Referente – Sujeito explícito em 1ª pessoa	Roxo
Referentes que interferem no agir do sujeito explícito em 1ª pessoa	Rosa
Possessivos – Relacionados ao referente de 1ª pessoa	Verde
Predicação – Sujeito em 3ª pessoa	Amarelo
Predicação – Sujeito em 1ª pessoa	Turquesa

Homem não chora

Homem não chora nem por dor, nem por amor
 E antes que eu me esqueça
 Nunca me passou pela cabeça lhe pedir perdão
 E só porque eu estou aqui, ajoelhado no chão
 Com o coração na mão
 Não quer dizer que tudo mudou
 Que o tempo parou, que você ganhou

Meu rosto vermelho e molhado
 É só dos olhos pra fora
 Todo mundo sabe que homem não chora
 Esse meu rosto vermelho e molhado
 É só dos olhos pra fora
 Todo mundo sabe que homem não chora

Homem não chora nem por ter, nem por perder
 Lágrimas são água
 Caem do meu queixo e secam sem tocar o chão
 E só porque você me viu cair em contradição
 Dormindo em sua mão
 Não vai fazer a chuva passar
 O mundo ficar no mesmo lugar

Meu rosto vermelho e molhado
 É só dos olhos pra fora
 Todo mundo sabe que homem não chora
 Esse meu rosto vermelho e molhado
 É só dos olhos pra fora
 Todo mundo sabe que homem não chora

FREJAT.Homem não chora. Em *Amor pra recomeçar*.

Com a leitura e marcação feita por eles provisoriamente no texto, começamos a marcar no texto projetado o que a maioria ia destacando. As perguntas foram surgindo na intenção de que ficasse claro o que eles percebiam no texto como imagens, que seriam os referentes, e o que identificavam como informações dadas sobre os referentes analisados.

Depois da leitura, perguntamos:

Que imagens o texto traz para vocês?

Os alunos responderam: todo mundo, o homem, lágrimas,

Qual dessas simboliza o sujeito principal do texto? O texto fala de quem?

E eles responderam: o homem

A partir dessas respostas, fomos costurando essas imagens. Por isso questionamos qual seria a relação entre “todo mundo” e “o homem” e como estavam dispostos no texto. Perceberam que havia sempre uma proximidade na frase. E, ao serem questionados sobre o porquê disso, foram bem incisivos em dizer que “porque o texto diz que homem não chora e afirma que todo mundo sabe disso”. Uma aluna, então, comentou “mas com o eu-lírico acontece diferente” e outra reforçou “É! Porque homem chora sim, e o texto fala disso”. Só assim indagamos: “Então será que não há outro referente no texto”? E essa mesma aluna insistiu “Sim! Eu! A voz do narrador”.

Depois de identificados os referentes principais, partimos para a marcação da predicação, que não gerou muita dificuldade, já que tinham identificadas as três imagens mais fortes do poema: todo mundo, o homem e eu.

O que é informado sobre o referente “todo mundo”?

- Que ele “sabe”.

Mas o que ele sabe?

- Que homem não chora.

Questionamos então se o homem não chorar é confirmado no poema. E as meninas em unanimidade afirmaram: “Não, homem chora sim”. Até então não estavam guiadas pelo texto, mas pela percepção delas. Insistimos que buscassem no texto, foi quando uma aluna comentou “Mas se o rosto dele tá molhado é porque ele chorou”. Como estavam todos envolvidos na discussão, pedimos aos garotos que falassem também de suas experiências ou de terceiros próximos. E as respostas se dividiram: alguns diziam que não, outros que sim; as meninas falavam da sociedade machista, e assim o debate se ampliou. Ficou claro para todos nós que a presença do referente “eu” foi quem contribuiu para essa interpretação e as inferências que surgiram.

Em mais uma atividade, percebemos a importância e produtividade do trabalho com as representações discursivas no sentido de aprofundar a interpretação que pode emergir de um texto pelo viés da semântica.

Aula 7: Análise individual

Para essa aula, escolhemos um único texto e cinco questões objetivas (Ver anexo C), no estilo das avaliações externas, Saeb e Prova Brasil, para que aproximasse mais os estudantes dessa realidade. Todos os quesitos exploraram a Inferência, ora abordando o descritor 3 ora o descritor 4. Aproveitamos uma lição do Aprova, que ainda não tinha sido vista pela turma, e fizemos as modificações necessárias para que só tivéssemos questões de múltiplas escolhas e com quatro alternativas. O exercício foi entregue digitalizado, e a proposta era que fizessem com um tempo cronometrado e sem buscar as respostas dos colegas, para que pudessem verbalizar ao final o que pareceu mais difícil, além de analisarem os seus resultados. Na verdade, propomos uma simulação do teste final. Dos 21 alunos da sala, tivemos nesta aula a participação de 20.

Eles se mostraram concentrados durante a atividade. De uma forma geral, foram sempre bem receptivos e bem desejosos de ampliarem seus conhecimentos. Ao término do exercício, fomos fazendo a correção e eles somando o número de acertos, que, aparentemente, pareceu em proporção maior que o do primeiro teste. Mas isso foi verbalizado apenas de forma oralmente, já que era essa a nossa proposta inicial ao combinarmos que a análise deveria ser deles, até para uma tomada de consciência, o que não os impediu de verbalizar qual tinha sido o resultado. E assim pudemos contabilizar o número de acertos em cada quesito. As questões foram as seguintes:

- | |
|---|
| 01. Releia a primeira estrofe do poema:
<i>No mundo há muitas armadilhas
e o que é armadilha pode ser refúgio
e o que é refúgio pode ser armadilha</i> |
| Nesse trecho, a palavra refúgio tem o sentido de: |
| a) Esconderijo |
| b) Perigo |
| c) Abrigo |
| d) Fuga |

Análise: nessa atividade, buscamos inferir o sentido de uma palavra (descritor 3); dos 20 alunos, 14 acertaram a questão marcando a alternativa c. Ou seja, 70 % do grupo conseguiu fazer essa inferência.

02. O que podemos **inferir** em relação ao **não-dito** na estrofe do quesito anterior?
- a) Devemos ficar atentos às mentiras
 - b) É preciso ter cuidado com as verdades absolutas
 - c) Somos conhecedores da vida.
 - d) Nem todos caem nas armadilhas da vida.

Análise: nessa atividade, o objetivo era inferir uma informação implícita em um texto (descritor 4); dos 20 alunos, 13 acertaram a questão marcando a alternativa b. Ou seja, 65% da turma conseguiu inferir a informação implícita.

Análise: essa atividade foi a que gerou mais respostas erradas, e a proposta era

03. Em que versos o eu lírico contesta as armadilhas tratadas no poema?
- a) O homem tem fome/ e precisa comer
 - b) A estrela mente/ o mar sofisma
 - c) O certo é que nesta jaula há os que têm/ e os que não têm
 - d) Por que não a Bomba para acabar com tudo, já/ que a vida é louca?

novamente inferir uma informação implícita em um texto; dos 20 alunos, apenas 10 acertaram ao marcar a alternativa b. Ou seja, 50% do grupo conseguiu fazer a inferência.

Análise: já essa atividade gerou o maior número de acertos e também exigia inferir uma informação implícita em um texto. Dos 20 alunos, 17 acertaram marcando a

04. Assinale a alternativa que expressa uma possível interpretação para a estrofe a seguir:

*Contudo, olhas o teu filho, o bichinho
Que não sabe
Que afoito se entranha à vida e quer
A vida
E busca o sol, a bola, fascinado vê
O avião e indaga e indaga*

- a) As crianças são deslumbradas porque não conhecem a vida.
- b) As crianças são ingênuas porque jogam bola e admiram o sol e os aviões.
- c) As crianças não se sentem presas e são ávidas por conhecer o novo.
- d) As crianças aproveitam a vida porque ela é pouca e louca.

alternativa c. Isso equivaleu a 85% de respostas corretas.

05. O que é possível **inferir** do último verso do poema “Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebra-las”?
- a) É preciso seguir no mundo sem questionar.
 - b) Os homens criam muitas armadilhas no mundo.
 - c) É preciso viver no mundo rompendo com o que não faz bem.
 - d) Não há como fugir das verdades absolutas.

Análise: nessa atividade, também objetivamos inferir uma informação implícita em um texto, dos 20 alunos, 16 responderam corretamente marcando a alternativa c. Ou seja, tivemos 80% de acertos da turma.

No geral, consideramos que os resultados foram satisfatórios e que os estudantes já conseguiam dar conta de algumas inferências no texto de maneira mais consciente e produtiva.

4.3 TESTE FINAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS E COMPARAÇÃO COM OS DADOS INICIAIS

Depois das aulas em que exploramos os descritores 03 e 04 da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil, partimos para o teste final (TF) a fim de, a partir dos resultados, constatarmos melhorias ou não na aprendizagem dos estudantes no que diz respeito à Inferência, conteúdo explorado nas aulas, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos no teste inicial.

Elaboramos um exercício com 10 questões objetivas sobre Inferência, nos moldes da Prova Brasil de anos anteriores, para que o grupo fosse testado o mais próximo possível das avaliações externas. O TF foi aplicado com o mesmo tempo do TI: uma aula de cinquenta minutos. Mas, dessa vez, atendendo a 18 alunos, não mais 21, tendo em vista a ausência de três deles no dia da aplicação. Os alunos se mostraram bem disponíveis e ansiosos em participar do teste. Assim, considerando o quantitativo de 10 questões para a totalidade de 18 estudantes, os resultados se mostraram da seguinte forma:

Quadro 13: Resultado do Teste Final – Acertos dos alunos do 9º ano

Questão	Acertos por estudante
1	5
2	17
3	16
4	13
5	2
6	9
7	15
8	10
9	11
10	15

Fonte: a autora

Ou seja, num total de 180 questões, contabilizamos 113 acertos, o que equivaleu a 62,7% de respostas corretas. Em relação ao TI, considerando apenas os descritores 3 e 4 sobre Inferência, o quadro que se apresentou para nós foi o seguinte:

Quadro 14: Resultado do Teste Inicial

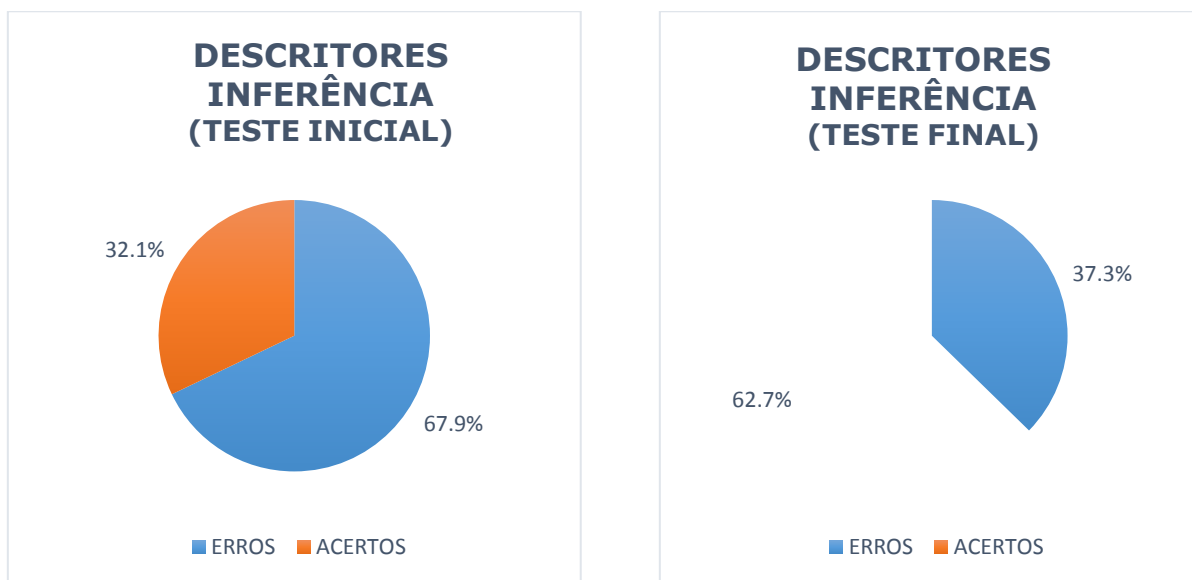
Descritor	Acertos		Total
	Questão 1	Questão 2	
D1	21	8	29
D3	11	11	22
D4	12	4	16
D6	9	19	27
D14	18	16	24

Fonte: a autora

Ou seja, num total de 84 questões sobre Inferência, os estudantes acertaram apenas 38, o que equivaleu a 32,1% de respostas corretas.

A partir desses dados, comparando os testes inicial e final, é possível percebermos que houve uma melhora nos resultados em questões que privilegiaram a Inferência, como sintetizam melhor os gráficos a seguir.

Gráficos 2 e 3: Comparativos entre Testes Inicial e Teste Final



Fonte: a autora

Observamos que no teste inicial obtivemos apenas 32,1% de acertos nas questões inferenciais, já no teste final esse percentual pulou para 62,7%, o que indica que o método do Investigação-ação, que nos põe numa prática contínua de investigar, agir e refletir, aliado às estratégias utilizadas nas aulas com os estudantes, como a inferência e a representação discursiva, proporcionaram aos alunos dar um salto da compreensão para a interpretação, ou seja, puderam mostrar que eles são capazes de se comportarem nas leituras diversas como leitor que produz sentidos e que, portanto, podem alcançar a proficiência na sua competência leitora.

4.4 A INFERÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Livro A: **Tecendo Linguagens, 9º ano, editora IBEP**

Considerando o espaço que o livro didático ocupa na sala de aula, decidimos fazer a análise de 4 lições do livro (Ver anexo E), adotado para um

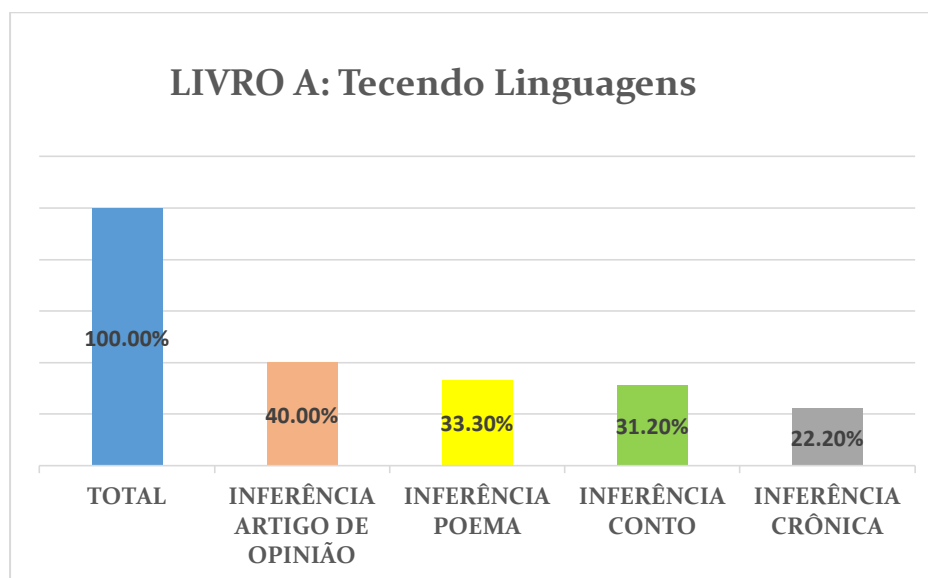
período de três anos, detendo-nos no aspecto da Inferência. Nossa motivação foi descobrir em que proporção as questões inferenciais aparecem. Escolhemos, para isso, um texto por unidade. Essa investigação foi feita em paralelo com as atividades de intervenção em sala, já que ela essa busca se definiu apenas depois de aplicado o TI.

Unidade 1	Gênero: Conto	Texto: O Chapéu, de Charles Kieffer
<p>Resultados:</p> <p>O texto, que inicia o capítulo 1, apresenta para análise dezesseis questões de compreensão. Após a análise das mesmas, constatamos cinco questões inferenciais, como mostra o quadro a seguir. Esse quantitativo resultou num percentual de 31,2% de Inferência no gênero Conto explorado na unidade 1.</p> <p>As questões:</p> <p>8a. Com base nas informações desses trechos, responda: Quem é Manuel Soares?</p> <p>8b. Provavelmente, qual é a nacionalidade de Manuel Soares? Como você deduziu isso? Justifique citando elementos do texto.</p> <p>8d. Quem é Isabel? Qual é sua ligação com Manuel Soares? Como você descobriu isso?</p> <p>9. Explique, com suas palavras, o que significa a expressão “fogo em que se tem consumido”.</p> <p>12. O que o narrador pretende ao comentar as atitudes inabituais de Manuel Soares durante o expediente de trabalho, no dia marcado para ser morto?</p>		
Unidade 2	Gênero: Poema	Texto: Órion, de Carlos Drummond de Andrade
<p>Resultados:</p> <p>O poema, que está no capítulo 1 dessa unidade, apresenta seis questões de compreensão. Dessas, duas são questões que demandam a inferência, o que correspondeu a 33,3% de atividades inferenciais.</p> <p>As questões:</p> <p>1a. O poeta faz uma comparação no poema. Que comparação é essa?</p> <p>4. Pelo poema, podemos dizer que a primeira namorada do eu poético era inatingível. Como o eu poético construiu essa ideia no texto?</p>		

Unidade 3	Gênero: Crônica	Texto: Assim caminha a humanidade, de Rachel de Queiroz
<p>Resultados:</p> <p>Para análise da compreensão desta crônica, que está no capítulo 1, os autores apresentaram 18 questões, distribuídas em três seções. Dessas, três foram consideradas inferenciais, o que equivaleu a um percentual de 22,2% de inferência.</p> <p>As questões:</p> <p><u>Por dentro do texto</u> 6. Que sentimentos a crônica desperta no leitor?</p> <p><u>Texto e Construção</u> 3a. A crônica também usa a expressão “totem de nossa era” como metáfora de “carro”. O que ela significa?</p> <p><u>De olho no vocabulário</u> 1. Releia o segundo parágrafo e responda: Como se pode descobrir o significado da palavra “obsoleto”, nesse trecho, sem recorrer ao dicionário?</p>		
Unidade 4	Gênero: Artigo de opinião	Texto: Brasil, de Darcy Ribeiro
<p>Resultados:</p> <p>No gênero Artigo de opinião, presente no capítulo 1 desta unidade, localizamos um percentual maior de inferência. Num total de cinco questões, duas são inferenciais., o que resultou num percentual de 40%.</p> <p>As questões:</p> <p>2. Pela leitura do texto, o que você conclui sobre a vinda do europeu ao Brasil?</p> <p>4. Releia este trecho: [...] Um século mais do tipo de ocupação que fazemos destruiria toda a prodigiosa natureza brasileira. [...] A que tipo de ocupação o autor se refere?</p>		

Diante desses resultados, constatamos que o LD A, em relação aos gêneros explicitados, um a um, proporcionou o uso da Inferência nas questões de compreensão, da seguinte maneira, em números percentuais:

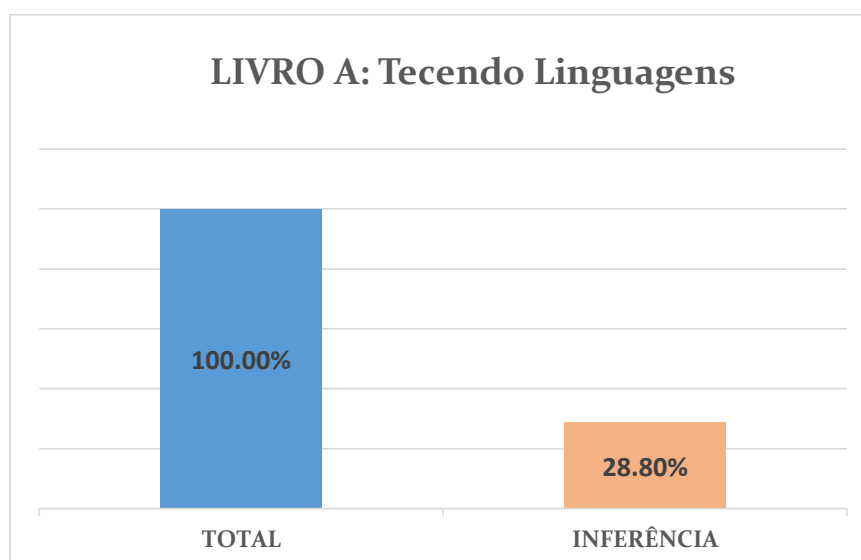
Gráfico 4: Percentual de questões inferenciais por gênero



Fonte: a autora

Numa análise agora global quanto ao uso de questões inferenciais em quatro lições do livro, verificamos que, de um total de 47 questões, apenas 13 propiciaram o uso da inferência, o que configura, para nós, diante da observação feita, uma quantidade ainda pequena para que possa garantir uma diminuição efetiva nas dificuldades apresentadas pelos alunos. É o que nos mostra o quadro a seguir:

Gráfico 5: Percentual global de questões inferenciais



Fonte: a autora

Livro B: **Aprova Língua Portuguesa**, Livro 2, Moderna

O Guia e Recurso Didático Aprova, obra concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna, traz a competência leitora e a competência matemática como “habilidades necessárias para as situações de vida cotidiana”. Segundo os organizadores (2014, p.V), “É preciso que a escola propicie a eles a aquisição de habilidades e competência fundamentais para a plena participação na sociedade contemporânea, tanto no mundo do trabalho como nas relações sociais e políticas e na cultura”.

Assim, a obra se baseia nas matrizes de referência do Saeb e esta, por sua vez, tem respaldo nos PCNs. Considerando que as provas de Língua Portuguesa, em referência aqui às avaliações externas, têm foco em leitura, as atividades propostas buscam “avaliar a capacidade do aluno de ler, compreender, analisar e interpretar textos que são praticados socialmente em vários níveis, em qualquer situação de comunicação”. Por isso têm foco na leitura e na compreensão de diferentes gêneros do discurso, os gêneros textuais.

Para os autores,

“O Aprova Brasil de Língua Portuguesa tem por objetivo auxiliar o professor no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, para que alcancem os níveis esperados de proficiência e, conseqüentemente, possam avançar com sucesso nas etapas posteriores de estudo” (APROVA, 2014, p.X)

Desse modo, já que é a leitura um dos focos principais da obra, investigamos em que proporção o Tópico I “Procedimentos da Leitura”, da matriz do Saeb, aparece no livro e, mais especificamente, qual o percentual de questões inferenciais usadas, para que justifique seu uso em sala como apoio. O quadro a seguir resume os resultados dessa análise:

Quadro 15: Total de questões no LD Aprova

Total de questões em toda obra	255
Total de questões Tópico I Saeb	121
Total de questões Tópico I Inferência	60

Fonte : a autora

Em relação ao Tópico I, que equivale aos Procedimentos de Leitura, dentre eles os descritores referentes à Inferência, observamos a seguinte distribuição das questões:

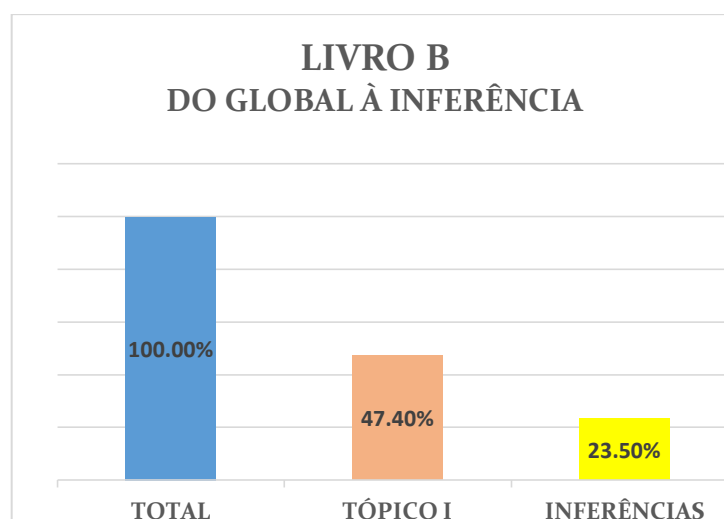
Quadro 16: Tópico I - Procedimentos de Leitura

D1	Localizar informação explícita	Total de questões 43
D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão	14
D4	Inferir uma informação implícita	46
D6	Identificar o tema de um texto	16
D14	Distinguir um fato de opinião.	02

Fonte: a autora

Em quadros percentuais, constatamos:

Gráfico 6: Percentuais de questões



Fonte: a autora

Ou seja, dos vinte e um descritores que abrangem a Matriz de Referência do Saeb, distribuídos em seis tópicos, os cinco, que contemplam o tópico I, correspondem a quase metade das questões presentes na obra. Isso significa que há um percentual bastante satisfatório para as atividades voltadas especificamente para os procedimentos de leitura. Em relação à Inferência, constatamos que ela ocupa quase metade das questões voltadas ao tópico I.

Por esse motivo, consideramos importante e viável o uso dele como apoio nas aulas de leitura nas escolas. E exatamente por isso decidimos usá-lo como base para a escolha de alguns textos e questões nas atividades realizadas na nossa proposta de intervenção apresentada aqui.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.
Mário Quintana*

Esta dissertação de mestrado profissional, de natureza interventiva, faz-nos perceber que é possível desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do trabalho com o nível semântico do texto, que é o nível 6 esquematizado por Adam em seu livro *Linguística Textual* (2011), utilizando como estratégias as representações discursivas, que, na verdade, são imagens que emergem do texto e levam o aluno a movimentos de leitura dentro e fora do texto, a inferência, processo que permite o aluno mobilizar seus conhecimentos prévios, por exemplo, e relacioná-los ao que está dito no texto, para compreendê-lo melhor, além das estratégias metacognitivas.

Sabemos que os documentos oficiais trazem as melhores definições e apresentam várias possibilidades de estratégias, mas também sabemos que o professor, em sala de aula, depara-se com muitas realidades e, na grande maioria das vezes, não consegue seguir toda a cartilha que apregoa as regras das estratégias como identificar, selecionar, antecipar, analisar, inferir, etc. Por isso, nossa pesquisa busca, em uma proposta interventiva mais simples, amenizar as lacunas existentes em sala de aula, tanto para o professor, que tenta ensinar, como para o aluno, que busca aprender, através de uma metodologia que consiga dar conta dos níveis de leitura de um texto.

Percebemos, pelos resultados obtidos, que as estratégias usadas foram capazes de desnudar os olhos dos alunos. Assim, nossa pesquisa ratifica como importante esse método de ver o texto e lê-lo: o aluno só se torna leitor autônomo e crítico se ele souber identificar o que de fato o texto quer produzir enquanto sentido, assim ele constrói seu próprio mundo. Ele precisa entender que é participante ativo

desse mundo que ele procura ler. E o que conseguimos no nosso alunado foi justamente o que deseja a Matriz do Saeb: o despertar da produção de sentido.

Acreditamos que a escola tem, sim, esse poder transformador de se reinventar e ir muito além. No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam se apropriar do seu papel de educar, orientar, formar seus alunos para o mundo, mas essencialmente investigar as demandas necessárias para a sua atuação. É isso que propõe o Investigaçã-o-ação, foi isso que propôs o nosso trabalho. E ser um leitor proficiente é, sim, o caminho para uma atuação desse indivíduo na sociedade mais consciente, reflexiva e crítica.

Diante disso, as aulas de leitura não podem existir para preencher o tempo ou ocupar os alunos. Elas precisam ser, de fato, espaço de troca, aprendizagens e crescimento. Essa leitura não pode se estabelecer como um ato solitário, mas um momento de interação entre o leitor, o texto e o próprio autor. O aluno precisa ser e sentir-se sujeito construtor dessa relação. Dessa forma, as aulas de Português precisam estar a serviço de um ser social que lê, que concorda, que discorda, que dialoga, que compreende o que lê e, por isso, constrói e se constrói.

Entendemos que o professor precisa conceber a língua como algo vivo e que vai além das questões gramaticais. E que ele, enquanto mediador de todo esse processo, precisa se redescobrir e rever sempre suas concepções e posturas assumidas em sala. Ele precisa ser também um leitor crítico e ter esse olhar voltado, da mesma forma, para os instrumentos que ele adota para guiar suas aulas, como o livro didático, transformado em manual muitas vezes, mas nem sempre favorecendo ao aluno uma produção de leitura mais favorável devido a sua, por vezes, incompletude; inclusive explorando a leitura no nível mais inicial e não aprofundado, como sugerem os documentos oficiais da educação brasileira.

Foi pensando exatamente nisso que confiamos que seria possível contribuir para a amplitude desse olhar através de uma proposta de intervenção que mobilizasse o uso de estratégias de leitura, desenhadas aqui na metodologia principalmente, no intuito de se encontrar um novo caminho para o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa. Os resultados mostraram que, sob o olhar da ATD, através do estudo das relações semânticas, é possível sim formarmos leitores proficientes, que saem da superfície do texto em movimentos de leitura a favor da construção dos sentidos. Isso se comprovou com a análise comparativa realizada

entre o teste inicial e o teste final, em que o descritor da Inferência obteve níveis melhores de compreensão.

Diante disso, acreditamos na metodologia do Investigação-ação por colocar o professor num processo contínuo de reflexão da prática e numa estratégia de leitura que contemple os recursos da inferência e da marcação textual; em suma, num trabalho baseado, antes de tudo, em análise de textos concretos, como determina a Linguística Textual, para que os possíveis sentidos do texto aflorem e os leitores dos nonos anos não só os percebam, mas façam uso deles na condição de leitor proficiente que precisam estar.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011 [2008a].

_____. **Análises textuais e discursivas Metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura**. V.6,nº.6 – p.9-33 - 2008

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS-MENDES, Adema das Neves Nunes & PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BUNZEN, Clecio & ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CASTRO, Ana C. L. M. C. **Características e finalidades da Investigação-Ação**. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/.../ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-c> Acesso em: 12/12/2016

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça e VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COUTINHO et. AL, Clara Pereira. **Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas**. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> de CP Coutinho - 2009 -

Acesso em: 15/05/2017

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.

FAVERO, Leonor Lopes & MOLINA, Márcia A. G. De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República. In: LARA, Gláucia Muniz Proença. **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática, v.1**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.p.51-69.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____ . **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto em sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença. **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática, v.1**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.p.13-29.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica – brincando com a gramática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

_____ **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes. 1989.

KOCH, Ingedore e ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática, v.1.** Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo,** Brasília: MEC/SEF. 1998.

PDE – **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília, SEB;Inep, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de educação e Esportes. **Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental,** Juiz de Fora: SAEPE. 2014.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da rede Municipal de Ensino: ensino fundamental do 1º ao 9º ano/** Organização: Jacira L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa ação? Disponível em: <https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/./richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf> Acesso em: 17/04/2017.

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

ROSSI, Maria HELENA Wagner. **Imagens que falam.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Silas Ferraz da. **Compreensão da leitura sob a lente da metacognição.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2014

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAMBA, Irene. **A semântica.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch.** 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>
Acesso em: 23/01/2017

ZAMBLANO, **Análise textual das representações discursivas no discurso político brasileiro: o discurso da primeira posse da presidenta Dilma Rousseff (1º/01/2011).** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

ZAMBLANO, Anahy. (No Prelo). **A diferença entre intelecção e interpretação: uma relação de complementariedade.** 2018.

ZAMBLANO, Anahy. S.; PASSEGGI, Luiz. **Representações Discursivas e Discurso Político: análise de um pronunciamento de campanha da 1ª presidenta do Brasil (215-242).** In: RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro; SILVA, Maria de Fátima Gomes (Org.). *Linguagens & Educação: possíveis intersecções.* Recife: EDUPE, 2013. v. 1.

ANEXOS

ANEXOS A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEB / PROVA BRASIL TÓPICOS E DESCRITORES - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1** – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4** – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6** – Identificar o tema de um texto.
- D14** – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5** – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12** – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

- D20** – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21** – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2** – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7** – Identificar a tese de um texto.
- D8** – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9** – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10** – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11** – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15** – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16** – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19** – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística

- D13** – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Proposta para a leitura de textos escritos

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte;
- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura;
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura de sujeitos;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, *boxes*) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e o seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

ANEXOS B Diagnose – Teste Inicial

http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfernandovianna/2014/11/1544531-

Direitos e favores

07/11/2014 | 02h00

RIO DE JANEIRO — A revelação de que bancos deixaram de pagar R\$ 200 milhões em impostos, graças a uma operação em Luxemburgo, prova outra vez que o buraco tributário brasileiro é mais em cima. Sem cortar na carne (ou seja, nos bolsos) dos mais ricos, pouco cairá a desigualdade social.

Também prova como carece de bom senso a rejeição de parte da classe média, dos abastados e de alas da imprensa ao Bolsa Família. O programa, que atende pessoas com renda mensal entre R\$ 77 e R\$ 154, custa hoje R\$ 25,3 bilhões, ou 0,5% do PIB. A sonegação fiscal em 2013 foi de R\$ 415 bilhões, quase 20 vezes mais. E se estima em R\$ 500 bilhões a deste ano.

Com o Bolsa Família, circula dinheiro onde não havia, o que alimenta o comércio e cria empregos.


Norte e Nordeste ganham proporcionalmente, mas São Paulo é o segundo Estado em números absolutos: 1.270.203 famílias contempladas.

Deixaram o programa, por conta própria, 1,7 milhão de famílias. Já filhas de magistrados e militares não costumam abrir mão das suas pensões. A taxa de fecundidade cai em todo o país, mais ainda no Norte e no Nordeste. Não se sustenta a ideia de que mulheres têm mais filhos por causa do benefício.

No Brasil, privilégios são vistos como direitos, e direitos são vistos como favores. Não se rompe essa lógica perversa da noite para o dia, mas é tarefa prioritária para quem diz querer unir o país.

A corrupção não vem só da má índole de pessoas e partidos, mas de uma sistemática desqualificação do que é público. Se a sociedade não admite que todos tenham direito sequer a coisas básicas (comida, luz, moradia, saúde), sempre haverá espertalhões dessa sociedade – pois não são alienígenas – que transformarão em seu aquilo que deveria ser nosso.

O Bolsa Família pertence ao país. A corrupção também.



Luiz Fernando Vianna, carioca, jornalista, foi repórter e coordenador de produção da Sucursal do Rio de Janeiro. É autor de livros sobre música popular brasileira, entre eles *Geografia carioca do samba* e *Aldir Blanc – resposta ao tempo*.

VIANNA, Luiz Fernando. *Folha de S.Paulo*, 7 nov. 2014. Opinião, p. A2. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizfernandovianna/2014/11/1544531-direitos-e-favores.shtml>. Acesso em: 7 nov. 2014.

Após fazer a leitura do texto, DIREITOS E FAVORES, responda às questões abaixo, marcando a alternativa que estiver correta de acordo com a leitura acima.

1. (A.M.V.- Adaptada) O texto lido, *Direitos e favores*, nos faz analisar questões políticas, econômicas e sociais. Ele traz como tema principal:

- a) A dívida dos bancos
- b) Confusão entre direitos, favores e privilégios
- c) O Bolsa Família
- d) A sonegação fiscal

2. (A.M.V. – Adaptada) O autor relaciona sonegação fiscal ao custo do programa Bolsa Família. O que ele pretende afirmar com isso?

- a) Que deixaram o programa, por conta própria, 1,7 milhões de famílias.
- b) Que a sonegação fiscal é maior que o custo com o Bolsa Família.
- c) Que será difícil diminuir a desigualdade social no Brasil.
- d) Que o Bolsa Família pertence ao país.

3. (A.M.V. – Adaptada) Não são todas as pessoas beneficiadas com o Bolsa Família. Qual deve ser a renda das pessoas beneficiadas pelo programa segundo o texto?

- a) Um salário-mínimo
- b) R\$ 77,00
- c) R\$ 154,00
- d) Entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00

4. (Aprova) A quem se refere a palavra **espertalhões**, empregada no penúltimo parágrafo?

- a) Àqueles que defendem o direito às necessidades básicas.
- b) Àqueles que tornam seu o que é de todos os brasileiros.
- c) Aos alienígenas que se infiltram nos partidos políticos.
- d) Aos indivíduos que se inscrevem no Bolsa Família.

5. (Aprova – Adaptada) Nem todas as informações a seguir estão de acordo com o texto. Assinale a alternativa que contém informações coerentes com o artigo.

- a) No Brasil, as famílias não se desligam do programa Bolsa Família por iniciativa própria.
- b) O estado de São Paulo é o que tem maior número de famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família.
- c) Muitos brasileiros aceitam a ideia de que todos devem ter os direitos básicos atendidos.
- d) A corrupção está relacionada à desqualificação de tudo o que é público.

6. (Aprova – Adaptada) A partir do contexto trazido pelo artigo, qual é o significado da expressão destacada em:

Sem cortar na carne (ou seja, nos bolsos) dos mais ricos, pouco cairá a desigualdade social.

- a) Sem ferir os mais ricos
- b) Sem tirar dos mais ricos
- c) Sem ajudar os mais ricos
- d) Sem concordar com os mais ricos

7. (Aprova - Adaptada) No sexto parágrafo, o autor fala em lógica perversa. A que ele está se referindo de acordo com o contexto?

- a) Ao fato de que muitas mulheres têm mais filhos por causa do benefício.
- b) Ao fato de que com o Bolsa Família circula dinheiro onde não havia.
- c) Ao fato de os privilégios serem encarados como direitos e os deveres como favores.
- d) Ao fato de querer unir o país.

8. (A.M.V.) Embora sendo um artigo de opinião, o autor apresenta fatos para elucidar suas ideias. Marque, então, a única alternativa que não é fato, é **opinião**.

- a) Bancos deixaram de pagar R\$ 200 milhões em impostos.
- b) Sem cortar na carne dos mais ricos, pouco cairá a desigualdade social.
- c) O Bolsa Família tem custo de R\$ 25,3 bilhões para o governo.
- d) A taxa de fecundidade cai em todo o país.

9. (A.M.V.) Dentre os aspectos abordados no artigo, um desses destacados a seguir não está contemplado no texto. Qual?

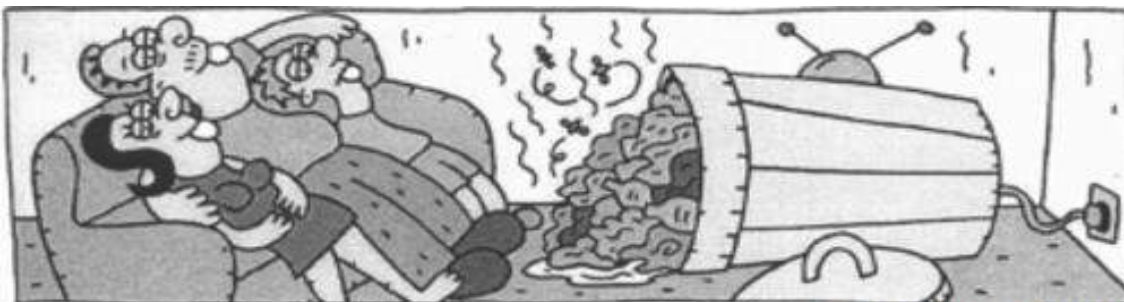
- a) Sonegação de impostos
- b) Público-alvo do Bolsa Família
- c) Mortalidade infantil
- d) A corrupção

10. (A.M.V.) Em meio às opiniões trazidas pelo artigo, há também fato. Marque a alternativa em que isso ocorre.

- a) Não se sustenta a ideia de que mulheres têm mais filhos por causa do benefício.
- b) Deixaram o programa, por conta própria, 1,7 milhão de famílias.
- c) A corrupção vem de uma sistemática desqualificação do que é público.
- d) O Bolsa Família pertence ao país. A corrupção também.

ANEXOS C Aulas sobre Inferência

Texto 1



Caco Galhardo. 2001.

Texto 2



Texto 3

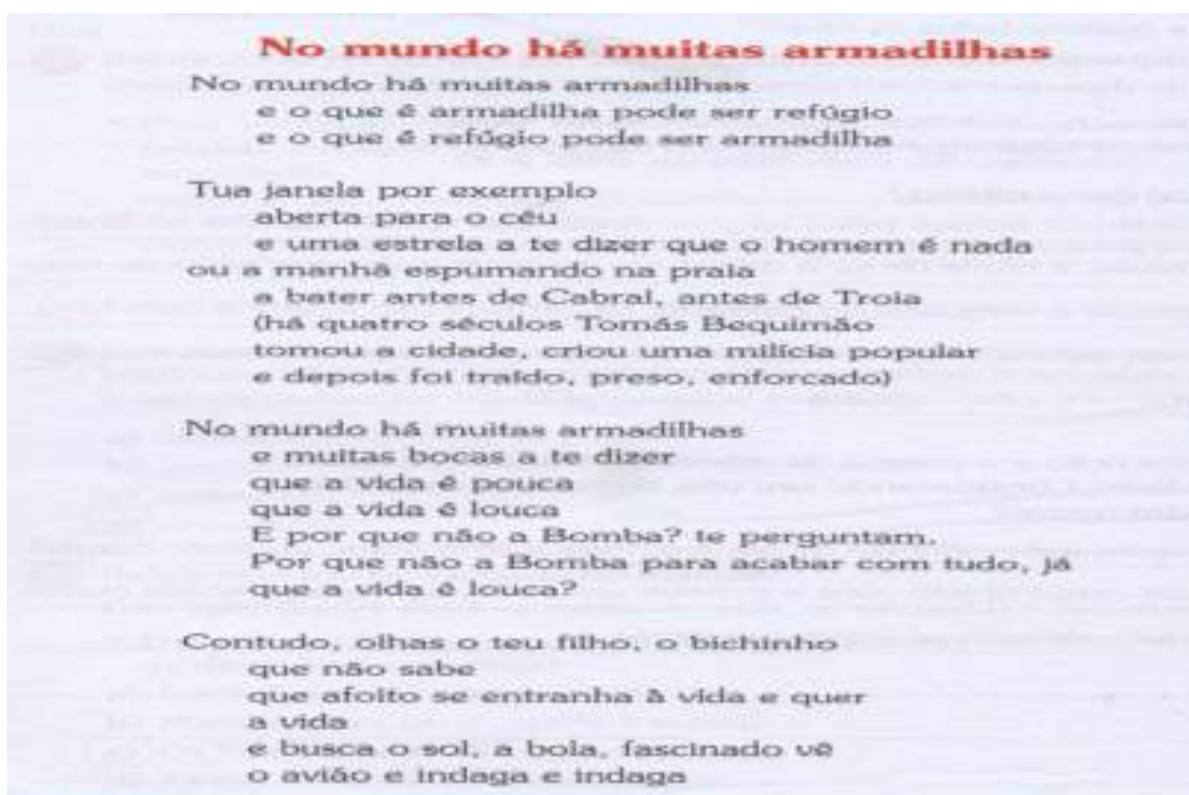


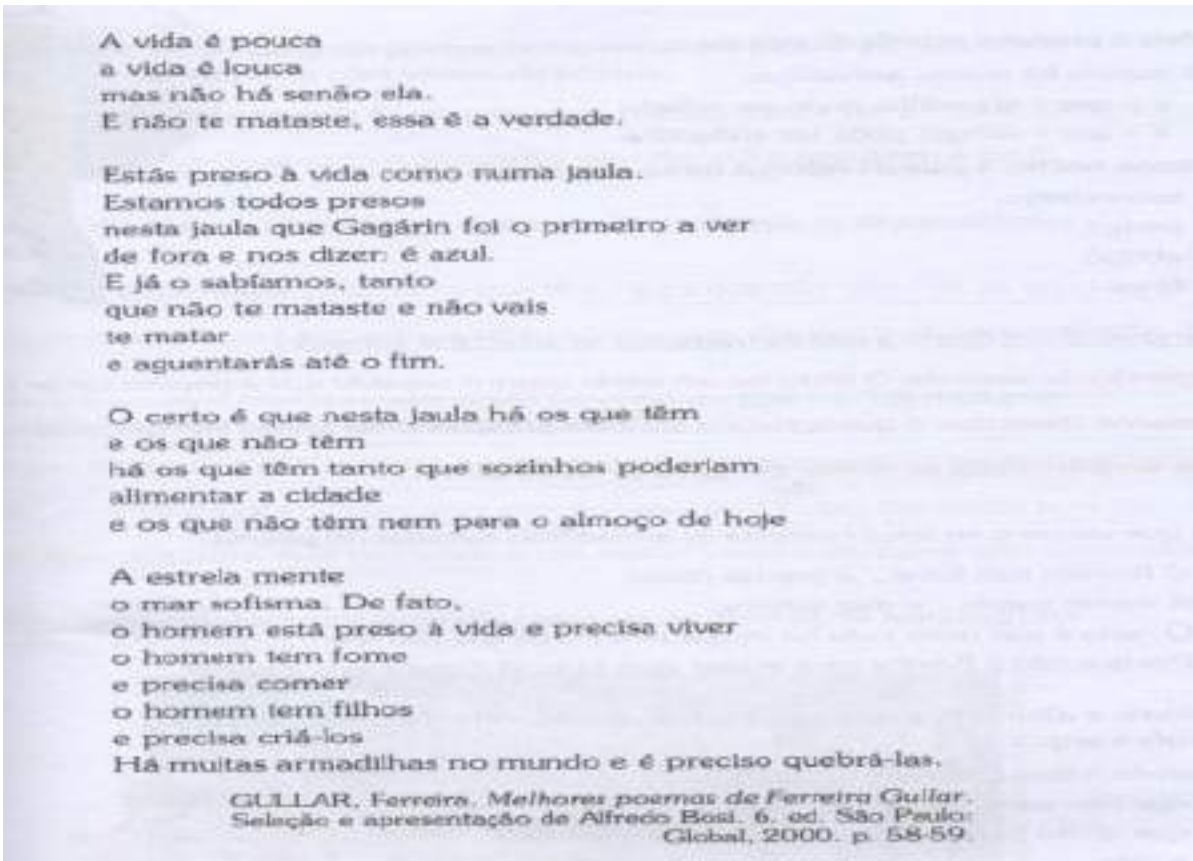
Texto 4



Exercício sobre Inferência/ Questões objetivas

Leia o poema a seguir para responder às questões.





01. Releia primeira estrofe do poema:

*No mundo há muitas armadilhas
e o que é armadilha pode ser refúgio
e o que é refúgio pode ser armadilha*

Nesse trecho, a palavra **refúgio** tem o sentido de:

- a) Esconderijo
- b) Perigo
- c) Abrigo
- d) Fuga

02. O que podemos **inferir** em relação ao **não-dito** na estrofe do quesito anterior?

- a) Devemos ficar atentos às mentiras
- b) É preciso ter cuidado com as verdades absolutas
- c) Somos conhecedores da vida.
- d) Nem todos caem nas armadilhas da vida.

03. Em que versos o eu lírico contesta as armadilhas tratadas no poema?

- a) O homem tem fome/ e precisa comer
- b) A estrela mente/ o mar sofisma
- c) O certo é que nesta jaula há os que têm/ e os que não têm
- d) Por que não a Bomba para acabar com tudo, já/ que a vida é louca?

04. Assinale a alternativa que expressa uma possível interpretação para a estrofe a seguir:

*Contudo, olhas o teu filho, o bichinho
Que não sabe
Que afoito se entranha à vida e quer
A vida
E busca o sol, a bola, fascinado vê
O avião e indaga e indaga*

- a) As crianças são deslumbradas porque não conhecem a vida.
- b) As crianças são ingênuas porque jogam bola e admiram o sol e os aviões.
- c) As crianças não se sentem presas e são ávidas por conhecer o novo.
- d) As crianças aproveitam a vida porque ela é pouca e louca.

05. O que é possível **inferir** do último verso do poema “Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebra-las”?

- a) É preciso seguir no mundo sem questionar.
- b) Os homens criam muitas armadilhas no mundo.
- c) É preciso viver no mundo rompendo com o que não faz bem.
- d) Não há como fugir das verdades absolutas.

ANEXOS D Teste Final – Exercício sobre Inferência**O Pavão**

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas. Eu considere que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade. Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

1. No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista:

- a) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- b) conseguir o maior número de tonalidades.
- c) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- d) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

O que é ser adotado

Os alunos do primeiro ano, da professora Débora, discutiam a fotografia de uma família. Um menino na foto tinha os cabelos de cor diferente da dos outros membros da família. Um aluno sugeriu que ele talvez fosse adotado e uma garotinha disse:

- Sei tudo de filhos adotados porque sou adotada.
- O que é ser adotado? – outra criança perguntou.
- Quer dizer que você cresce no coração da mãe, em vez de crescer na barriga.

DOLAN, George. Você Não Está Só. Ediouro

2. O aluno sugeriu que a criança da foto tinha sido adotada porque:

- a) os cabelos dela eram diferentes.
- b) estava na foto da família.
- c) pertencia a uma família.
- d) cresceu na barriga da mãe

**Por que os japoneses vieram ao Brasil?
E por que, agora, seus descendentes estão indo para o Japão?**

No início do século 20, as lavouras de café brasileiras precisavam de mão-de-obra. A saída do governo brasileiro foi atrair imigrantes. O momento não podia ser melhor para os japoneses – lá, o desemprego bombava por causa da mecanização da lavoura. Outro motivo que facilitou a vinda deles foi um tratado de amizade que Brasil e Japão tinham acabado de assinar. Aí, a situação se inverteu: o Japão se transformou em uma potência e, lá pela década de 80, ficou difícil bancar a vida no Brasil por causa da inflação e do desemprego. Os netos e bisnetos dos imigrantes japoneses enxergaram, então, uma grande chance de se dar bem e foram em massa para o Japão. Até 2006, a comunidade brasileira no país já havia alcançado 313 pessoas.

Fonte: Revista Capricho nº 1045 maio/2008 p.94.

3. Na frase: “... o desemprego bombava por causa da mecanização da lavoura”, a expressão destacada pode ser substituída por:

- a) Aumentava.
- b) Apontava.
- c) Atraía.
- d) Bancava.

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. As Amazônias. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

4. No texto, o uso da expressão “água que não acaba mais” (l. 11) revela:

- a) admiração pelo tamanho do rio.
- b) ambição pela riqueza da região.
- c) medo da violência das águas.
- d) surpresa pela localização do rio

Elegia

Ganhei (perdi) meu dia.
E baixa a coisa fria
Também chamada noite, e o frio ao frio
em bruma se entrelaça, num suspiro
E me pergunto
e me respiro na fuga deste dia
que era mil para mim
que esperava os grandes sóis violentos,
me sentia tão rico deste dia
e lá se foi secreto, ao serro frio (...)

Carlos Drummond de Andrade

5. Dos versos, podemos entender que:

- a) O poeta sente medo e tristeza dentro da noite negra e fria. Ele ama o dia e sua luz.
- b) O poeta exprime um suave sentimento de tranquilidade, ao cair de uma noite de inverno: ele merecera e ganhara mais um dia, aproveitando o descanso da noite para meditar.
- c) O poeta sente-se triste ao fim de mais um dia de um longo inverno, e lembra-se com saudade dos dias quentes e alegres do verão.
- d) O poeta, sentindo próximo o fim da vida, faz um retrospecto melancólico, confrontando o muito que espera e o nada que tem nas mãos.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”. Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

6. O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- a) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- b) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- c) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- d) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)

7. No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava”, a expressão destacada significa que:

- a) não deu atenção ao pedido de casamento.
- b) não entendeu o pedido de casamento.
- c) não respondeu à bruxa.
- d) não acreditou na bruxa.

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes. O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milk-shake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada - e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer. Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade. Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia. O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

8. O autor pretende influenciar os leitores para que eles :

- a) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- b) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- c) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- d) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

09. Pode-se deduzir do texto que Bruno

- a) chama a atenção das meninas.
- b) é mestre na arte de conquistar.
- c) pode ser conquistado facilmente.
- d) tem muitos dotes intelectuais.

"Se chovesse felicidade, eu lhe desejaria uma tempestade. Feliz Ano Novo!"

(Autor desconhecido) (Fonte: <http://www.sitequente.com/frases/ano-novo.html>)

10. Nesse texto, a palavra sublinhada pode ser entendida como

- a) pouca felicidade.
- b) média felicidade.
- c) muita felicidade.
- d) nenhuma felicidade.

ANEXOS E Livro e Guia didáticos analisados

1. O livro A



Estrutura da obra

ESTRUTURA DA OBRA

Esta coleção é composta de quatro volumes, abrangendo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada volume é dividido em quatro unidades, organizadas em torno da temática central que faz a leitura entre questões e textos.

Ao longo dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades, divididas em seções e subseções, que são apresentadas em uma sequência que, de modo geral, se insere em todos os volumes, mas que pode variar, de acordo com os objetivos de cada sequência. Os propósitos de ação e reflexão estão organizados em torno das seguintes seções e subseções:

Seções	Subseções
Para começo de conversa	ANTES DE LER
Prática de leitura	1º FOR DENTRO DO TEXTO
Momento de ouvir	2º TROCANDO IDEIAS
Reflexão sobre o uso da língua	3º COMENTANDO TEXTOS
De olho na ortografia	4º TEXTO E CONSTRUÇÃO
Hora de pesquisar	5º TEMO E CONTEXTO
Produção de texto	6º DE OLHO NO VOCABULÁRIO
Atividade de criação	7º APLICANDO CONHECIMENTOS
Na trilha da avaliação	8º APRENDEDE BEM-COMADO
Projetos em ação	9º IMPREVEDÍVELS MARES
4. Leia mais	10º VOU VOCE QUE S COMEÇO
Preparando-se para o próximo capítulo	

Unidade 1

Figura: Conto “O chapéu”, de Charles Kieffer

O chapéu

Planejei meticulosamente o assassinato de Manuel Soares. Podia fazê-lo com as próprias mãos; preferi, porém, contratar um pistoleiro.

Para que Isabel não sofra, ou não sofra tanto, é imprescindível tirá-lo do caminho. Se eu próprio o matasse, o complexo de culpa iria atormentá-la, tornando impossível o grande e mais intenso amor de sua vida, fogo em que se tem consumido lentamente (emagrece e chora em silêncio, tem os olhos ardidos e o corpo trêmulo) e entre um gemido e outro de prazer eles haveriam de ouvir seu riso sarcástico e maldoso.

Mas para eliminá-lo da face da Terra, arrancá-lo da cidade como se fosse uma erva maldita, foi preciso antes que eu o odiasse. Por isso, dia após dia (somos colegas de reparação), procurei descobrir nele atitudes dissimuladas, falsidades, orgulho, mesquinhasarias que me dessem motivação para levar adiante o meu intento. O ódio foi alimentando-se do conhecimento. Hoje pela manhã atingiu o limite máximo, quando entreguei ao pistoleiro a quantia estipulada para o crime.

– Exatamente às 20 horas, todas as noites, ele sai de seu apartamento na Rua G, prédio 203. Hoje é segunda-feira, portanto estará vestido de calça de linho branco, camisa azul-marinho e chapéu de feltro. Preste atenção ao chapéu. É um dos últimos homens a usá-lo nesta cidade. Atire assim que atravessar a porta de vidro do edifício.

O pistoleiro recuou e, sem dizer sequer uma palavra, saiu da sala.

Os longos anos de convívio e o plano longamente arquitetado me possibilitaram conhecer todos os hábitos de Manuel Soares. Sim, não há possibilidade de engano. Exatamente às 20 horas estará na calçada, tirará o chapéu e baterá com a mão sobre o feltro (para retirar o pó), olhará indeciso para ambos os lados e enfim optará pelo direito, caminhará durante 45 minutos, ora fumando, ora assobiando uma velha canção portuguesa, e depois retornará ao apartamento. Suponho que antes de dormir mergulhe a dentadura postíça num copo d'água, displicentemente.

Hoje, durante o expediente, surpreendi-o agitado em diversas circunstâncias, esfregando as mãos com impaciência. Duas ou três vezes foi ao banheiro, atitude totalmente inabitual. Pressente alguma coisa? E se na hora H resolver não fazer o seu passeio? E se estiver com cólicas? Um medo inconsciente? E se no exato momento passar pela rua um sujeito qualquer vestido de forma semelhante e o meu contratado disparar sobre um inocente?

Não. Absolutamente não é hora de pensar em tais possibilidades. Manuel Soares será assassinado dentro de cinco minutos. O relógio da sala avança para o instante fatal.

Vou apanhar o chapéu e descer de encontro à bala que me espera.



KIEFFER, Charles. *Artefatos pessoais*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.


Unidade 2

Órion

A primeira namorada, tão alta
que o beijo não alcançava,
o pescoço não alcançava,
nem mesmo a voz a alcançava.
Eram quilômetros de silêncio.

Luzia na janela do sobradão

ANDRADE, Carlos Drummond de.
Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.



Unidade 3

Assim caminha a humanidade

Há muito que penso nisso e muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. Mas ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não o sei. Trata-se do automóvel. Essa maravilha mecânica, o veículo revolucionário que acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos.

E agora esse totem da nossa era, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. Não serve mais à finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas: transporte individual, rápido, seletivo, perdeu o sentido.

Você, **hoje**, para transportar alguns poucos mil metros, da sua casa para o centro, leva o mesmo tempo que gastaria se fosse caminhando a pé. As ruas de todas as cidades do mundo – pequenas, médias, grandes (ou imensas como São Paulo ou Nova York) – vivem atravancadas por essas tartarugas ninjas, andando a passo de, sim, de tartaruga mesmo, cada uma ocupando um espaço que vai de 10 a 12 metros quadrados, e transporta na sua grande maioria só uma ou duas pessoas, no máximo três, se houver o motorista.

Arrogante. Nas suas janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um **monstro de egoísmo**. A área que ele exige para si, na via pública, em vez de dois personagens lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas, folgadoamente instaladas. Para quem vem, aqui no Rio, da Barra da Tijuca ao centro, tem de se inserir logo na Avenida das Américas, num imenso, compacto cortejo, andando em velocidade de enterro (qual enterro, já vi enterro marchando em muito maior velocidade!) e carregando, todos juntos, um contingente de pessoas que caberia folgadoamente dentro de um trem suburbano. E, em meio de buzinações, palavrões, batidas de para-choques ou outros incidentes mais graves, só vai alcançar o seu destino – se der sorte – dentro de, no mínimo, hora e meia.

É, temos de livrar as ruas disso que Macu-naíma chamava "a máquina veículo automóvel". O carro puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? **Hoje** nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes Rolls-Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e a sujeira dos cavalos, das lindas carruagens do fim do século 19, assim também o automóvel acabou.

Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade, rápido, limpo, confortável. Metrô, ou mesmo grandes veículos de superfície, sei lá. A cabeça dos técnicos já deve estar trabalhando, a dos urbanistas, a dos chamados cientistas sociais.

Hoje em dia se leva mais tempo viajando de casa para o trabalho, do que no trabalho propriamente dito. E, como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se de sair de casa em plena madrugada e chegar em casa depois das 10 da noite. Quem mora em subúrbio conhece bem essa tragédia. Os ônibus mesmo, que poderiam ser um grande recurso, têm os seus espaços disputados furiosamente pelos carros, e se embaralham, retardam e engarrafam, na confusão geral.

Quem sabe vai-se recorrer ao transporte aéreo, grandes helicópteros que seriam como ônibus voadores, pousando em heliportos arranjados nos tetos dos grandes edifícios? Não sei... Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.

Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como **os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas** e demais **desgraças** dos grandes ajuntamentos urbanos? Então, a solução seria mesmo acabar com os próprios grandes ajuntamentos urbanos. Voltar todo mundo a se espalhar pelo campo, só procurando os centros quando a natureza do seu trabalho o exigisse.

Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.

QUEIROZ, Rachel de. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Global, 2003.



Trânsito intenso de veículos na Avenida 23 de Maio, próximo ao Parque do Ibirapuera, na zona sul de São Paulo (SP), 2015.

Unidade 4

Brasil

Nossa terra brasileira é um país bonito. Muitíssimo bonito. Ainda é, graças ao que sobrou de nossas imensas matas verdes, cheias de flores e frutos. Seus mares, às vezes verdes, às vezes azuis, de águas límpidas, sempre moventes. Antigamente cheios de baleias soprando a água e de golfinhos dançando sobre as ondas. Nossos rios desconhecidos foram muito poluídos, mas ainda guardam uma peixaria imensa. Nossos céus azuis são a alegria da passerada inumerável, de todo colorido.

Assim era o Brasil, a província mais linda do planeta. Mas, desde a chegada do europeu, vem enfeando demais. A verdade é que nós, brasileiros, não tratamos bem de nossa morada. Acabamos com milhares de espécies animais, grandes e pequenas, para criarmos, em lugar delas, aquelas poucas que nos são mais úteis, como as vacas, os cavalos, os jumentos, as cabras, os porcos, as galinhas, os patos, os perus etc. Acabamos, também, com imensas matas e campinas, a fim de plantar capim para os bichos ou lavouras para nossa comida. Isso, ainda que triste, é explicável. Adaptávamos as terras e as águas às nossas necessidades. Mas sempre se desaviam, aqui e ali, alguns bosques florestais, em que se podia ver como o Brasil foi bonito.

Ultimamente, as coisas pioraram muito. As fábricas estufam gases fétidos e vomitando ácidos nojentos nos rios. As lavouras abusando dos desfolhantes, inseticidas e fertilizantes químicos, em quantidades cada vez mais espantosas, estão envenenando as águas que estamos bebendo, poluindo os vegetais que comemos, acabando com os peixes e com os animais silvestres. As aves, antes, eram tantas, que escureciam o céu quando voavam. Hoje, quase acabaram, nas terras e nos mares.

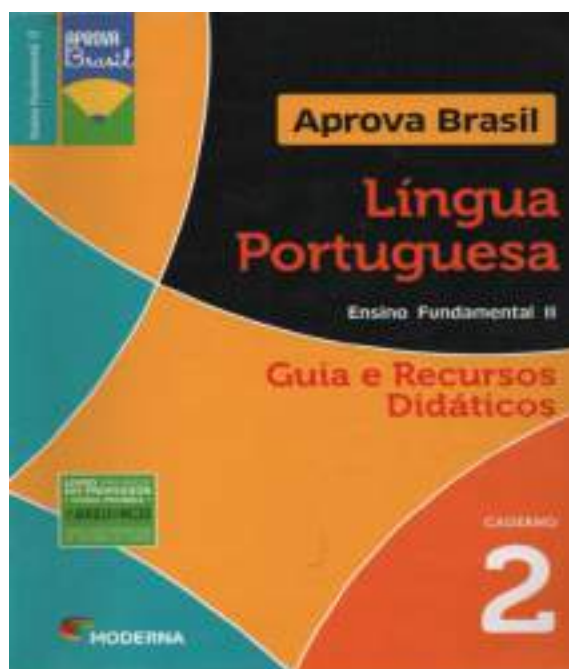
O certo é que vivemos desfazendo e apodrecendo o mundo belo que herdamos dos índios. Que será dos netos de nossos netos, se isso continuar? É preciso evitar o desastre previsível, defendendo agora as condições necessárias para que os verdes floresçam e os bandos de bichos silvestres se refaçam. Sem muita vida vicejante, nossa gente humana também sucumbirá. Um século mais do tipo de ocupação que fazemos destruiria toda a prodigiosa natureza brasileira. Assim como acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também com a Amazônia, que é o jardim da Terra. Seria um suicídio feio, fruto da ignorância e da ganância.

RIBEIRO, Darcy. *Noites de crises*. São Paulo: PTD, 1995.



"Assim como acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também com a Amazônia, que é o jardim da Terra". Na imagem, queimada na Amazônia (PA), 2009.

2. O Livro B



A divisão

Sumário	
• As avaliações educacionais	iv
• Os cadernos Aprova Brasil	vii
• Os Cadernos Aprova Brasil Língua Portuguesa	x
• Quadro de conteúdos e descritores	xx
• Estrutura do Guia e Recursos Didáticos	xxx
• Caderno de aluno	1
Unidade 1 – Uma de cada	5
Unidade 2 – O dia	16
Unidade 3 – Autobiografia	18
Unidade 4 – Biografia	18
Unidade 5 – Casa experimental	23
Desafio – Unites 1 a 5	26
Unidade 6 – História	34
Unidade 7 – Tio	36
Unidade 8 – Caramelo e chego	41
Unidade 9 – Cobrir	49
Unidade 10 – História do aniversário e festa especial	53
Desafio – Unites 6 a 10	60
Unidade 11 – Manual de instruções	63
Unidade 12 – Prêmio	74
Unidade 13 – Campanha publicitária	81
Unidade 14 – Voto	89
Unidade 15 – São José dos Campos	90
Desafio – Unites 11 a 15	94
Unidade 16 – Revistas	105
Unidade 17 – Revistas	110
Unidade 18 – São José dos Campos	119
Unidade 19 – São José dos Campos	124
Unidade 20 – Artigo de opinião	133
Desafio – Unites 16 a 20	136
Carta de respostas	153