



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
- UERN**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO -
PROPEG**

CAMPUS DE PAU DOS FERROS

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS**

UNIDADE DE PAU DOS FERROS



CARLOS ANDRÉ DE ARAÚJO

**COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO**

PAU DOS FERROS

2023

CARLOS ANDRÉ DE ARAÚJO

**COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

PAU DOS FERROS

2023

CARLOS ANDRÉ DE ARAÚJO

**COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

Aprovado em 14 /07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UERN)
ORIENTADOR E PRESIDENTE DA BANCA

Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes (UERN)
EXAMINADORA INTERNA

Prof. Dra. Maria Ghishleny de Paiva Brasil (UFERSA)
EXAMINADORA EXTERNA

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva (UFERSA)
SUPLENTE

PAU DOS FERROS

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer acreditar e chegar até aqui, por me proteger e me guiar nessa jornada difícil, mas profundamente engrandecedora.

Aos meus pais, José Viana e Maria da Natividade, que sempre me conduziram pelo caminho do bem, me educaram, me incentivaram, me ensinaram a ser forte ante os desafios da vida. Aos meus irmãos e sobrinhos pelo incentivo.

À minha esposa, Vilma Carvalho, pela compreensão, pelo apoio e incentivo durante o curso. Ao meu filho, André Lucas, por compreender minhas ausências em alguns momentos, e por encher de alegria a nossa casa com seu sorriso e com a sua presença.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ananias Agostinho da Silva, por acreditar em mim e por me ajudar a desenvolver este trabalho, sou-lhe grato pela dedicação, compromisso, empenho e competência com que conduziu essa experiência acadêmica, única na minha vida.

À Gestão da Escola Municipal Professor “Valter Alencar”, por acolher o meu projeto de pesquisa. Aos meus alunos, pelo aceite em participar desse estudo, pois a contribuição deles foi decisiva para a realização e conteúdo desta pesquisa.

À banca de qualificação, formada pelos professores: Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes; Prof. Dr. Vicente Lima Neto; Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva e presidida pelo Orientador Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva, pelos relevantes encaminhamentos que deram ao meu trabalho.

À UERN e a todos os professores e professoras que compõem o PROFLETRAS, nessa instituição, por realizarem um trabalho de excelência.

Aos meus colegas da turma 07 do PROFLETRAS, em especial, à Valdilene de Moraes, por compartilharmos experiências exitosas, estudos, acolhimento mútuo e mensagens nas madrugadas longas de estudos.

Ao meu amigo e colega de trabalho, Orlando do Nascimento, por me ouvir, por ler e revisar o meu trabalho; a Maria Eunice, minha amiga, pelas dicas de pesquisa, pelo incentivo e motivação dedicados a mim. Agradeço também aos meus amigos e colegas de profissão: Edwar Montenegro e Maria do Desterro, pelo incentivo à pesquisa e pelo exemplo de pesquisadores valiosos que são.

Aos colegas do GPELT, grupo de pesquisa em estudos linguísticos do texto, que orgulhosamente integro, pelas relevantes contribuições à minha formação enquanto pesquisador, e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho materializado neste trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus amados irmãos, Jacinto Felipe e Antônia do Nascimento, a Tina, que, mesmo não estando comigo neste plano terreno, sei que torcem por mim.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre aprendizagem de leitura e compreensão de 37 estudantes de uma turma do 9º ano, de uma escola pública do município de Teresina (PI), particularmente, no que concerne à compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa. Como objetivo geral para essa pesquisa, procurou-se analisar como se dá a abordagem da compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. Com a intenção de alcançar esse objetivo, adotou-se como objetivos específicos: (i) Investigar o trabalho com a compreensão textual a partir de materiais didáticos (livro didático) voltados para alunos do 9º ano do Ensino fundamental; (ii) Examinar as questões de leitura e compreensão no livro didático; (iii) Elaborar uma proposta de intervenção que contribua didaticamente para a compreensão e interpretação de textos. Deste modo, elaborou-se uma proposta de intervenção, com a finalidade de ampliar as possibilidades de leitura e compreensão. Para a fundamentação das análises e da proposta de intervenção, foram adotadas as obras de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2002, 2007, 2012, 2022), Pauliukonis (2019, 2021) Cavalcante (2019); Silva (2015, 2018); e estudiosos de outras áreas como Charaudeau (2010, 2011, 2020) da Semiologia; Dascal (2006) da Pragmática; Leffa (2012) da Linguística Aplicada; Solé (2014) da Psicologia da Educação. Utilizou-se a metodologia de caráter aplicado, qualitativa, de natureza interventiva, a partir da análise dos dados obtidos nas atividades do livro didático de Língua Portuguesa e nas três oficinas pedagógicas de compreensão. A pesquisa expõe uma proposta de intervenção sistemática, relacionada ao ensino de leitura e compreensão, com o intento de ampliar a compreensão. Os resultados dão conta de que os estudantes realizam mais compreensão literal em detrimento da inferencial, mesmo com os avanços propostos no livro didático. Importa destacar que os achados dessa pesquisa podem subsidiar a prática de outros professores, como também suscitar o debate sobre a compreensão textual e, assim, despertar o interesse para novas pesquisas sobre esse tema.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão. Leitura. Livro didático.

ABSTRACT

The present work shows the results of a research on comprehension learning and reading of 37 students from two classes of the 9th grade, from a public school in the city of Teresina - PI, particularly regarding textual comprehension in the Portuguese language textbook. The general objective for this research was to analyze how the approach to textual comprehension in Portuguese language textbooks takes place. In order to reaching this objective, the following specific objectives were adopted: To investigate the textual comprehension from didactic materials (textbook) used by students of the 9th year of Elementary School; to examine comprehension and reading issues in the textbook; to develop an intervention proposal that didactically contributes to the comprehension and interpretation of texts. In this way, an intervention proposal was elaborated aiming to expand the possibilities of comprehension and reading. To support the analysis and intervention proposal, the works of Marcuschi (2008), Koch and Elias (2002, 2007, 2012, 2022), Pauliukonis (2019, 2021), Cavalcante (2019); Silva (2015, 2018) and also scholars from other areas such as: Charaudeau (2010, 2011, 2020) of Semiolinguistics; Dascal (2006) from Pragmática; Leffa (2012) from Applied Linguistics; Solé (2014) from Educational Psychology. An applied, qualitative methodology of an interventional nature was used from the analysis obtained in the activities of the Portuguese language textbook and in the three pedagogical workshops of comprehension held. The research exposes a systematic intervention proposal, related to the teaching of comprehension and reading aiming to expand the understanding. The results show that students perform more literal comprehension instead of inferential, even with the advances proposed in the textbook. It is important to highlight that the findings of this research can support the practice of other teachers as well as spark debate about textual understanding and thus spark interest in new research on this topic.

KEYWORDS: Comprehension. Reading. Interpretation.

SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GPELT – Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos de Texto

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LT – Linguística Textual

OCDE – Organização para a Compreensão e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Indicadores de Língua Portuguesa – IDEB, 2019	18
GRÁFICO 02	Evolução IDEB-E. M. Prof. Valter Alencar	19
GRÁFICO 03	Cronologia de Políticas Públicas acerca do Livro Didático	57
GRÁFICO 04	Faixa etária dos sujeitos	64
GRÁFICO 05	Tipologias das questões no livro didático	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Fases da evolução dos estudos da Linguística Textual	28
FIGURA 02	Processos de compreensão	42
FIGURA 03	Horizontes da compreensão	44
FIGURA 04	Estratégias de compreensão	51
FIGURA 05	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação ação	62
FIGURA 06	Capa do livro didático pesquisado	65
FIGURA 07	Atividade de leitura 01	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Resultados e metas IDEB/BRASIL – Piauí – Teresina	18
QUADRO 02	Enumeração de trabalhos sobre a temática	21
QUADRO 03	Concepções de Leitura	38
QUADRO 04	Compreensão como processo (Continua)	44
QUADRO 05	Etapas e procedimentos da pesquisa (Continua)	61
QUADRO 06	Descritores para Oficina-01	69
QUADRO 07	Praticando a compreensão inferencial (Continua)	69
QUADRO 08	Praticando a compreensão inferencial (Conclusão)	69
QUADRO 09	Descritores para a oficina 02	72
QUADRO 10	OFICINA: “Compreensões possíveis”	72
QUADRO 11	Descritores para a oficina 03	76
QUADRO 12	OFICINA “Compreensão na prática”	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Tipologias de questões analisadas	83
TABELA 02	Tipologias de questões analisadas	87
TABELA 03	Tipologias de questões analisadas	90
TABELA 04	Tipologias de questões analisadas	92
TABELA 05	Tipologias de questões analisadas	94
TABELA 06	Tipologias de questões analisadas	96
TABELA 07	Tipologias de questões analisadas	97
TABELA 08	Tipologias de questões analisadas	98

SUMÁRIO

1	CONSIDRAÇÕES INICIAIS	15
2	DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À NOÇÃO DE TEXTO E DE COMPREENSÃO	27
2.1	A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A NOÇÃO DE TEXTO	27
2.2	LEITURA E COMPREENSÃO	33
2.3	SISTEMAS DE CONHECIMENTO	39
2.4	DIMENSÕES DA COMPREENSÃO	41
2.5	INFERÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA	46
2.6	DIFERENÇA ENTRE COMPREENDER E INTERPRETAR	49
2.7	ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE COMPREENSÃO	51
2.7.1	Outras estratégias de compreensão e Leitura	53
3	O LIVRO DIDÁTICO	56
3.1	O LIVRO DIDÁTICO: TRAJETÓRIA DO PNLD NO BRASIL	56
3.2	COMPREENSÃO DO TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	58
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	61
4.2	UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	63
4.3	COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
4.4	METODOLOGIA DAS OFICINAS	66
4.5	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	67
4.6	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	68
4.6.1	Primeira oficina pedagógica: “Praticando a compreensão inferencial”	68
4.6.2	Segunda oficina: “Compreensões Possíveis”	72
4.6.3	Terceira oficina “Compreensão na prática”	75
4.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	78
5	COMPREENDER E INTERPRETAR: A ARTICULAÇÃO DOS HORIZONTES DA COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXO S	105

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, cujo tema é compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa, contempla-se a pesquisa, que visa analisar a abordagem da compreensão textual adotada em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, realizada em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Teresina (PI), considerando-se a leitura e a interação como concepção norteadora.

Esta pesquisa, por suscitar e discutir questões de compreensão e leitura, está vinculada à linha de pesquisa “Linguagens e letramentos”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), e também aos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). O vínculo da nossa pesquisa a esse grupo não decorre somente de sermos membro e pesquisador, mas sobretudo, em razão do alinhamento da nossa pesquisa com os relevantes estudos e pesquisas desenvolvidas no contexto do referido grupo, no que diz respeito aos estudos da Linguística Textual.

Em razão de ser a compreensão uma atividade complexa para a qual converge a mobilização de conhecimentos linguísticos, cognitivos e de mundo, e ainda, que nem sempre a compreensão estará dada na superfície do texto, buscamos com essa pesquisa, trabalhar aspectos de leitura, sobretudo, da compreensão e interpretação de textos, nos referidos materiais.

Os estudos e reflexões acerca da compreensão textual vêm se ampliando, consideravelmente, na Linguística textual. Como amostra dessa realidade, temos nesta pesquisa, os trabalhos desenvolvidos, principalmente, por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2002, 2007, 2012, 2022), Pauliukonis (2019, 2021); Cavalcante (2019); Silva (2015, 2018). Além desses, a compreensão também é fonte de interesse de estudiosos de outras áreas como a Semiologia de Charaudeau (2010, 2011, 2020); a Pragmática de Dascal (2006), a Linguística aplicada de Leffa (2012), Solé (2014), os quais tem fomentado as discussões sobre o tema de forma ampla e que por isso, juntamente com os estudiosos da Linguística Textual supracitados, darão suporte a este trabalho.

O livro didático, conforme projetado e utilizado nas escolas brasileiras, é um instrumento pedagógico que parece imprescindível em sala de aula, já que ocupa o principal lugar entre os materiais didáticos que o estudante de escola pública, de baixo poder aquisitivo, possa acessar. O ministério da educação (MEC) distribui gratuitamente o livro didático para alunos de escolas públicas de todo o Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro didático

(PNLD). Dada a relevância do livro didático no contexto escolar, ele tem sido alvo de incontáveis críticas à sua qualidade, à sua pertinência e sua relevância enquanto material didático; é questionado se é um suporte eficiente que pode contribuir para a construção positiva de indicadores escolares.

Neste trabalho, analisamos o livro didático de Língua Portuguesa, à luz da Linguística Textual, considerando o tratamento dado à compreensão textual em um livro do PNLD 2020, a saber, o livro do 9º ano da coleção *Português conexão e uso*. Este livro, referente à etapa final do Ensino fundamental, foi escolhido para análise, em razão de no 9º ano, o aluno estar encerrando o ciclo do ensino fundamental e estar prestes a ingressar no Ensino Médio e, nessa etapa da vida escolar, pressupõe-se que os estudantes já tenham algumas experiências de leitura e compreensão textual, que devem ter sido desenvolvidas com o aporte do livro didático. Assim, tencionamos contribuir com o debate em torno da questão e colaborar com discentes, docentes e com autores de material didático, na medida em que implementamos uma proposta didática para o trabalho com a compreensão textual.

Inicialmente, partimos do pressuposto de que ler é um ato de produção e apropriação de sentidos, que nunca é definitivo e completo (Marcuschi, 2008). A leitura não é apenas o simples ato de decodificação, não é uma atitude individual de identificação e captação de sentidos e significados, mas uma atividade complexa com a qual cada leitor pode se deparar com um mesmo texto, e dele, obter leituras diferentes, já que a compreensão não se resume a extrair conteúdos de textos, compreender exige habilidade, interação e trabalho.

A compreensão de textos escritos, orais ou multissemióticos em sala de aula, nos últimos anos, ainda alimenta o debate de especialistas, não por acaso, pois a experiência demonstra que na escola são frequentes os relatos de situações nas quais o discente lê determinado texto, porém, não consegue produzir um sentido para o que leu; possivelmente, em razão de ter apenas decodificado. Essa dificuldade que os alunos apresentam para realizarem uma compreensão mais ampla e global dos textos, se justifica pelo fato de, muitas vezes, não terem sido devidamente orientados na escola para tal atividade de compreensão. Segundo Marcuschi (1998), “a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais que se utiliza nas aulas, resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão”.

Diante do cenário referido, em que mesmo de posse de materiais como livro didático e realizando com os discentes exercícios de leitura e compreensão presentes nesses manuais, essa prática se mostrava pouco eficiente do ponto de vista de se promover compreensão, uma vez que os estudantes viam como maçantes as atividades do livro e associavam a uma

atividade cansativa, em que se sentiam obrigados a copiar inquieto com esse panorama, pois atuou na rede pública municipal de Teresina, há pelo menos 12 anos, e apesar dos inegáveis avanços do livro didático, ainda persistem o desânimo e a desmotivação entre os alunos quando o assunto é responder questões de leitura e compreensão no livro didático. Assim, essas questões motivaram essa investigação.

Ademais, tendo em vista que compreender é uma atividade que extrapola os limites do linguístico e do cognitivo, este trabalho é norteado por uma perspectiva que considera “compreender” muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, no contexto de uma cultura e de uma sociedade. Para a BNCC (Brasil, 2017), é necessário considerar a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, para poder fazer uma análise mais aprofundada do ponto de vista linguístico-discursivo. Nesse sentido, este trabalho se faz relevante em razão de abordar um tema ainda que já muito explorado, mas que não esgota: a “compreensão de texto no livro didático”, de modo que pode colaborar com os autores dos livros analisados, com os estudantes e com os professores, na medida em que pode ensejar novas reflexões acerca da compreensão e da interpretação textual, que já se sabe, são habilidades importantes à vida de modo geral. Para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a leitura e a compreensão no Brasil, de modo geral, têm mostrado indicadores que dão conta de um desenvolvimento insatisfatório nesse quesito, sobretudo, no que tange à leitura, em que cerca de 50% dos alunos brasileiros, não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio.

O PISA 2018 revelou ainda que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao nível de escolarização e de proficiência em leitura. Talvez, os baixos índices em testes de compreensão e interpretação, sejam reflexo de concepções limitadas de compreensão, pois muitos professores, concebem compreender apenas como decodificar ou apenas como inferir, ou ainda confundem os conceitos de compreensão e interpretação que, embora próximos, são diferentes um do outro, conforme veremos no tópico 2.5 deste trabalho, sobre as diferenças entre compreensão e interpretação.

Tudo isso leva ao risco de o leitor focar apenas na superfície literal das palavras do texto ou, então, de colocar no texto, inferências não autorizadas por este, de modo que tanto decodificar como inferir, assim como compreender e interpretar, são habilidades complementares e necessárias para a construção do sentido do texto.

Ainda com relação às avaliações em larga escala, achamos oportuno expor, mesmo que resumidamente, a conjuntura do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019) que, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), alcançou o resultado que segue nas três esferas: federal, estadual e municipal, sendo que as esferas estadual e municipal dizem respeito ao estado do Piauí e ao município de Teresina, respectivamente:

QUADRO 01: Resultados e metas IDEB/BRASIL – Piauí – Teresina

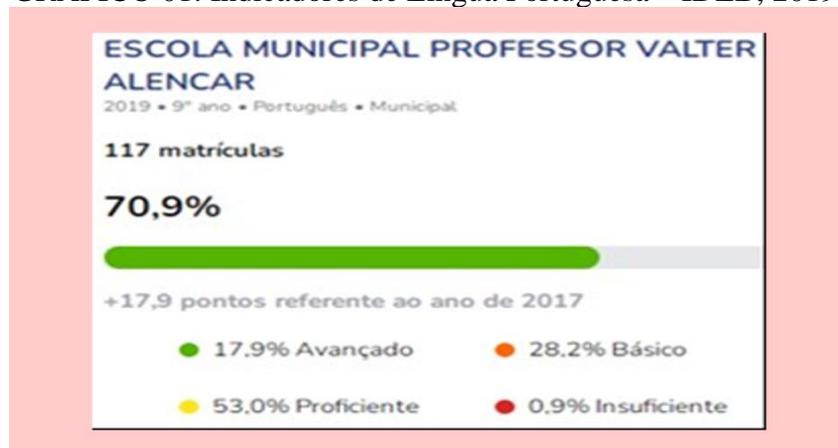
Anos Finais do Ensino Fundamental																	
	IDEB Observado								Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	
Dependência Administrativa																	
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1	
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	6,4	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,3	
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	4,6	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2	

	IDEB Observado								Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Estado	2,8	3,2	3,5	3,8	3,8	3,9	4,2	4,8	2,8	2,9	3,2	3,8	4,0	4,2	4,5	4,8	
PIAÚI	3,9	3,9	4,7	4,4	4,3	5,2	5,0	5,3	3,9	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	

FONTE: IDEB/INEP, 2019.

Conforme os registros destacados acima, percebemos que, diferentemente do Brasil, o estado do Piauí e o município de Teresina, atingiram as metas projetadas para o ano de 2019 na prova Brasil, como se pode ver no gráfico 01:

GRÁFICO 01: Indicadores de Língua Portuguesa – IDEB, 2019.



FONTE: IDEB 2019, INEP.

Nesse cenário de Prova Brasil, a Escola Municipal Professor “Valter Alencar”, apresenta-se com a maioria dos estudantes no nível proficiente, o que significa que, em Língua Portuguesa, os estudantes estão numa situação razoável. Achamos pertinente situar a escola alvo da pesquisa, também nessa seara, conforme segue gráfico com a evolução dos resultados no IDEB:

GRÁFICO 02: Evolução IDEB-E. M. Prof. Valter Alencar



FONTE: IDEB 2019, INEP.

O gráfico acima mostra as projeções previstas para a Escola Municipal Professor “Valter Alencar”, ao longo de uma série de 8 edições da Prova Brasil, de modo que destacamos a meta de 2019, que foi superada em pelo menos 2 pontos, ficando acima da média nacional e estadual, para escolas de mesma categoria.

O ensino de Língua Portuguesa que se realiza nas escolas, atualmente, destaca o texto como unidade básica de construção do significado, pois entende que o texto é o lugar em que o processo de comunicação se efetiva de forma concreta, como já recomendavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Daí o interesse nos processos de leitura, interpretação e compreensão de textos por parte dos profissionais que trabalham esse ensino. Some-se a isso, o fato de a compreensão ser uma importante ferramenta para o exercício da cidadania numa sociedade cada vez mais letrada. Silva (1999) afirma que “a sociedade brasileira não está solicitando leitor ingênuo e reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzem novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania”. Ainda a esse respeito, Rojo (2002) afirma que ser letrado na vida e na cidadania, no sentido de ler e compreender de modo eficiente:

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Rojo, 2002, p.01,02).

Como se nota, a aquisição das habilidades de leitura de forma proficiente, é condição indispensável para o exercício da cidadania, pois, munido dessas habilidades, o indivíduo pode viver de forma a construir sua autonomia em contextos de sociedades letradas.

A partir desse entendimento, este trabalho em tela partiu da seguinte questão de pesquisa: De que maneira se pode contribuir para a compreensão e interpretação de textos em turmas finais do Ensino fundamental, considerando: A) a presença dos horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia; e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático.

Importa dizer ainda que este estudo assume uma concepção de linguagem como interação e de texto como evento comunicativo, assim, compreender não é a mesma coisa que decodificar palavras e frases do texto (Marcuschi, 1998, p. 229), embora, decodificar seja uma etapa importante para o processo de compreensão, que não deve ser descartada. Observamos que ela, sozinha, não é suficiente para a realização da compreensão, já que compreender é uma atitude coletiva de interação entre autor, texto e leitor (Koch; Elias, 2016). Assim, como objetivo geral para essa pesquisa, procura-se analisar como se dá a abordagem da compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa e para avaliar se o objetivo primordial será alcançado, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: (i) I- Investigar o trabalho com a compreensão textual a partir da análise de questões (do livro didático) voltadas para alunos do 9º ano do Ensino fundamental; (ii) Examinar a compreensão dos alunos participantes da pesquisa por meio atividades propostas, com base nos descritores de leitura e compreensão textual da prova Brasil; (iii) Elaborar uma proposta de intervenção que contribua didaticamente para a compreensão e interpretação de textos considerando: A) a presença dos horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático;

Uma vez traçados os objetivos, com o intento de construir um estado da arte, observamos alguns trabalhos que tratam da compreensão textual no livro didático. Realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e de repositórios institucionais, como o da Universidade

Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), levando em conta os descritores, “compreensão textual” e “interpretação textual”, “Livro didático”, com recorte temporal situado entre os anos de 2011 e 2021, na data de 20 de julho de 2021, encontramos os seguintes trabalhos, que dialogam com a nossa pesquisa:

QUADRO 02: Enumeração de trabalhos sobre a temática

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	GÊNERO	IES	ANO
1 - A inferência no livro didático: análise de atividades de compreensão e interpretação textual	Célia Márcia Gonçalves Nunes Lôbo	Dissertação	UFCG	2012
2 - Interpretação/Compreensão: Um olhar sobre as práticas de leitura propostas no livro didático de língua portuguesa	Grisiê de Mattos Gründling	Dissertação	UNISC	2013
3 - Atividades de Compreensão no livro didático	Luzia Francisca dos Reis Rodrigues	Dissertação	UNIFRAN	2013
4 - Interpretação de questões textuais em livro didático de português do Ensino Fundamental II: A mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos	Izaaque Paulino Coelho	Dissertação	UFT	2015
5 - O Gestrar II de Língua Portuguesa: uma investigação das atividades de compreensão textual	Adriano Rodrigues Santa Cruz	Dissertação	UFBA	2017
6 - Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa	Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães	Tese	UFPE	2017
7 - Construção de inferências no livro didático: o que propostas de atividades nos contam	Gabriel Augusto Scheffer	Dissertação	UFFS	2018
8 - Estratégias de ensino de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa no ensino fundamental II	Taís Leonardelli Socoloto	Dissertação	IFES	2019
9 - A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo	Otávio Felipe Carneiro Wesley Mateus Dias	Artigo	UEL	2020
10 - Estratégia Leitora como um caminho para a melhora da compreensão do gênero notícia dos	Edison Deny Telles Nunes	Dissertação	PUC-SP	2020

alunos dos 3ºAnos				
11 - Compreensão de fábulas e histórias por crianças do ensino fundamental	Priscylla Emeline Silva Duarte	Dissertação	UFPE	2020
12 - Dizer com imagens e palavras: um olhar sobre a leitura de figurinhas no whatsapp e as estratégias de compreensão leitora para a geração de sentidos	Larissa Vitória Oliveira Melo, Roberta ShirleyJany de Araújo, Maria Angélica Freire de Carvalho	Artigo	UFPI	2020
13 - Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais	Vera Wannmacher Pereira	Artigo	PUC-RS	2020
14 - Compreensão Textual: de pistas linguísticas aos efeitos de sentido	Karine Duarte Souza Andrade	Dissertação	UFF	2021

FONTE: Banco de teses e dissertações da Capes e repositório institucional da UEL, UFPI, PUC-RS.

A pesquisa que subsidiou este estado da arte também nos permitiu observar que compreensão de textos tanto orais quanto escritos ou multimodais, tem sido objeto de investigação por parte de diversos pesquisadores das mais variadas áreas da Ciência em todo o Brasil, nos últimos anos, especialmente da linguagem, dada sua relevância social e também a complexidade que circunda esse tema. Assim, construímos o estado da arte tencionando apresentar um panorama dessas pesquisas no Brasil, situando a nossa como um estudo que visa a contribuir com esse debate.

Desse modo, passamos a destacar alguns trabalhos constantes no estado da arte, dadas as contribuições ensejadas dentro do tema da nossa pesquisa, como Guimarães (Universidade Federal de Pernambuco, 2017), com a tese “Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa”, em que averiguou a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de leitura e de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental (EF). O trabalho constatou que as duas coleções, por ela analisadas, trabalharam, predominantemente, com um perfil de um leitor genérico e estereotipado que se identifica com as informações trazidas pelos elementos de contextualização, os quais direcionam ativações de modelos de contexto que naturalizam discursos do senso comum e deixam de divulgar outros.

Destacamos ainda o trabalho de Scheffer (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018), que estudou atividades de leitura avaliando a compreensão de textos, dada as propostas para o desenvolvimento e construção de inferências-conectivas e elaborativas, em livros de

LP do 9º ano do ensino fundamental recomendados pelo PNLD 2017. Os resultados obtidos a partir da realização da pesquisa citada, evidenciaram, com base na análise quantitativa, que os livros didáticos estudados de LP, contemplam, em todas as atividades selecionadas para o estudo, uma quantidade, que julgamos considerável, de questões de compreensão textual, que propõem ao aluno-leitor a construção de uma inferência conectiva ou elaborativa para interpretar as informações do texto.

Ainda sobre o leque de trabalhos que abordaram o tema da compreensão textual, Socoloto (Instituto Federal do Espírito Santo, 2019), com o trabalho “Estratégias de ensino de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa no ensino fundamental II”, em que procurou: a) compreender as causas das dificuldades dos alunos quanto à compreensão de enunciados de exercícios; b) entender as habilidades e competências de leitura dominadas pelos discentes; c) desenvolver propostas de atividades que propiciem aos estudantes as habilidades de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa. A autora conclui, por meio dos questionários aplicados, que a compreensão de textos, quando da leitura por parte dos alunos, é prejudicada, principalmente, por não conhecerem o(s) significado(s) de palavras que aparecem em sua estrutura. Ela pode comprovar ainda outras duas hipóteses: a de que as famílias não dão o devido incentivo aos alunos quanto ao estudo e a de que o problema do vocabulário limitado decorre da ausência de bibliotecas com acervos atrativos para os alunos.

Outro trabalho foi o de Nunes (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020), com a dissertação “Estratégia Leitora como um caminho para a melhora da compreensão do gênero notícia dos alunos dos 3ºAnos”, em que procurou contribuir com novos estudos sobre o desempenho dos alunos de ensino médio em relação à interpretação de textos, ou melhor, ao processo de aquisição da competência leitora, sobretudo, do gênero textual notícia. Já no que tange aos objetivos específicos, estes caracterizam-se por: (i) Rever aspectos históricos das mudanças no processo da prática de leitura juntamente com aspectos sociais; (ii) Caracterizar as dificuldades de leitura de alunos dos 3ºanos do ensino médio; (iii) Analisar as respostas dos alunos após a leitura de uma notícia para a qual já havia sido dada a composição textual, confrontando e discutindo os resultados obtidos a partir da leitura dos alunos. O autor verificou que os resultados obtidos indicavam que há uma grande dificuldade de leitura de notícias jornalísticas pelas duplas de informantes da pesquisa, sinalizando que a leitura, realmente, não vem sendo tratada de forma adequada na escola brasileira. Após a explicação do gênero notícia jornalística e de sua composição textual, os alunos informantes ainda continuaram a ter muitas dificuldades, o que, segundo o pesquisador citado, atesta a

necessidade de se rever, nas escolas, o ensino de leitura dos gêneros textuais e do processamento da informação pelo leitor.

Um outro trabalho foi o de Lima (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020), com o trabalho “Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: da leitura escolar à leitura da vida”, em que problematizou o papel do LD na escola e seu uso pelo professor, promoveu discussões a partir de atividades de interpretação e compreensão dos corpora selecionados, bem como apresentou uma abordagem do gênero *tirinhas* numa perspectiva discursiva por meio das análises, colocando para a reflexão o caráter discursivo ideológico presente no gênero que, muitas vezes, é silenciado. Sugeriu ainda um roteiro possível de leitura voltado às *tirinhas*, por fim, a pesquisadora acredita que a prática de leitura de *tirinhas* no LD, com base no olhar discursivo, enseja a construção de inúmeros efeitos de sentido e de novas interpretações e, através disso, compete ao professor fazer com que as salas de aula seja um ambiente no qual se propicie ao aluno construir-se como leitor crítico e reflexivo.

Destacamos ainda o trabalho de Duarte (Universidade Federal de Pernambuco, 2020) que, em sua dissertação de mestrado “Compreensão de fábulas e histórias por crianças do ensino fundamental”, examinou a compreensão de fábulas por crianças, a fim de verificar se havia diferença entre compreender fábula e outros textos narrativos, no caso, histórias. Investigou também se existem aspectos da compreensão que vão mudando ao longo do desenvolvimento, com o aumento da idade e da escolaridade dos sujeitos pesquisados. Concluiu que as crianças de 1º e 3º ano apresentaram dificuldade em reproduzir a lição moral das fábulas e que as crianças demonstraram compreender melhor histórias a fábulas, quando da tarefa de reprodução ou recontação.

Desse modo, nesse caminho da pesquisa sobre compreensão textual, é válido destacar Araújo; Melo; Carvalho (Universidade Federal do Piauí, 2020) que, com o artigo “Dizer com imagens e palavras: um olhar sobre a leitura de figurinhas no WhatsApp e as estratégias de compreensão leitora para a geração de sentido”, apresentaram um olhar sobre a leitura de Figurinhas no WhatsApp e as estratégias de compreensão leitora presentes no processo de construção de sentidos delas e o seus contextos de circulação. Os resultados dão conta, entre outras coisas, de que fatores como a cultura, o contexto, a idade, e o grau de escolaridade, os conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos, dentre outros, foram vistos como aspectos pontuais para o estabelecimento das inferências (dos autores e leitores) para a construção dos sentidos possíveis nas Figurinhas.

No mesmo sentido, estudos de Carneiro; Dias (Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, 2020), no artigo “A compreensão responsiva no gênero

discursivo texto dissertativo-argumentativo”, em que investigou como se dá a compreensão responsiva em textos dissertativos – argumentativos, produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, em processos de escrita e reescrita. Ao final, os autores verificaram que a compreensão responsiva se dá como uma resposta ao comando de produção.

Ainda no âmbito da compreensão, Rosa (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019), com a tese “Compreensão leitora e consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura – um estudo com alunos de ensino fundamental/9º ano e ensino médio/3º ano”, avaliou a relação entre desempenho em compreensão leitora e em consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura. Verificou também desempenho em compreensão leitora e a consciência textual de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; as características dos hábitos de leitura desses estudantes; o desempenho desses alunos em Atenção Concentrada e Atenção Alternada; as correlações entre compreensão leitora, consciência textual, atenção e hábitos de leitura, evidenciados pelos estudantes, conforme dados coletados. Seus estudos revelaram que alguns sujeitos demonstram ter consciência sobre a falta de atenção durante a leitura, conforme responderam no instrumento de Hábitos de Leitura. Porém, como não houve correlação significativa entre os resultados dessas variáveis, não cabe afirmar que a falta de atenção em testes específicos para medi-la, pressupõe o desempenho dos sujeitos em instrumentos de Compreensão Leitora e Consciência Textual.

Nesse contexto, foi possível observar que os trabalhos citados abordam de forma profícua a compreensão textual em diversos aspectos. Em alguns, o foco são as atividades do livro, em outros, o diálogo entre prática do professor e abordagens trazidas pelo livro didático, mas é importante ressaltar que um dos trabalhos, “Estratégias de ensino de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa no ensino fundamental II.” De Taís Ileonardelli Socoloto (Universidade Federal do Espírito Santo, 2019), merece especial atenção, por trazer aspectos semelhantes com a nossa proposta, no que tange a aspectos temáticos, sobretudo, porque tem foco no aprendizado dos alunos e promove a implementação de uma proposta de intervenção. Ainda mais, o referido trabalho foi desenvolvido no âmbito do Profletras.

Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com a discussão acerca da compreensão e interpretação, somando-se ao universo das pesquisas já feitas a esse respeito, lançando um olhar sobre os exercícios de compreensão e interpretação textual no livro didático, tópico de muita importância para os estudantes, professores e sociedade em geral. O diferencial deste estudo, reside na intenção de buscar com um trabalho dialógico de

compreensão textual no livro didático cotejado com pré-testes e pós-testes de compreensão: A) a presença de dois horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático e nos testes supracitados que antecedem e sucedem a proposta de intervenção constante deste trabalho.

Para atender aos objetivos a que se propõe, esse trabalho se encontra estruturado da seguinte maneira: No primeiro capítulo lançamos noções introdutórias acerca da temática do trabalho e um estado da arte, que retrata o cenário das pesquisas dentro do tema na última década, conforme visto; já o segundo capítulo apresenta as reflexões teóricas a respeito da Linguística Textual, com a apresentação de um breve histórico desse campo de estudos em vários aspectos como leitura, compreensão, diferenças entre compreensão e interpretação, estratégias de leitura e compreensão, e alguns dos seus desdobramentos.

Ainda sobre a estruturação deste trabalho, o mesmo traz no terceiro capítulo, um retrato do livro didático no que diz respeito à abordagem da compreensão textual feita pelas atividades. A metodologia da pesquisa compõe o quarto capítulo, em que é delineada a caracterização, universo e sujeitos, coleta de dados e metodologia das oficinas, assim como os procedimentos de análise. O quinto capítulo traz a análise de dados, o sexto, apresenta as considerações finais e, em seguida, as referências da pesquisa.

2 DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À NOÇÃO DE TEXTO E DE COMPREENSÃO

Este capítulo visa a apresentar reflexões sobre a Linguística Textual, trazendo algumas observações sobre seu surgimento e suas respectivas fases, assim como o conceito de texto na Linguística Textual ao longo de sua trajetória, e também apresenta uma discussão teórica sobre compreensão leitora.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A NOÇÃO DE TEXTO

Com o surgimento da linguística textual por volta dos anos 60 do século XX, verificou-se que esse campo de estudos concentrava a atenção apenas em textos escritos e no processo de elaboração. No entanto, ao final dos anos 1990, os objetivos e interesses da linguística textual tomaram uma dimensão bem maior, abarcando tanto a produção como a compreensão de textos orais e escritos. A Linguística Textual parte do princípio de que a língua não opera nem se realiza em unidades separadas, estanques, como são as categorias estruturais: fonemas, morfemas, palavras e frases isoladas, porém em unidades de sentido, ou seja, em textos, tanto orais quanto escritos.

Conforme parece acontecer com toda ciência que está construindo a trajetória rumo à consolidação, a Linguística Textual passou por inúmeras mudanças, pautando-se em modelos diferentes do ponto de vista teórico, no decorrer das últimas décadas. No panorama atual, a LT é vista como uma ciência em plena maturidade, e a visão dos estudiosos sobre os seus postulados, dá conta de que, são em geral, bem aceitos pelos pesquisadores da área de Linguística, e das ciências da linguagem de modo geral.

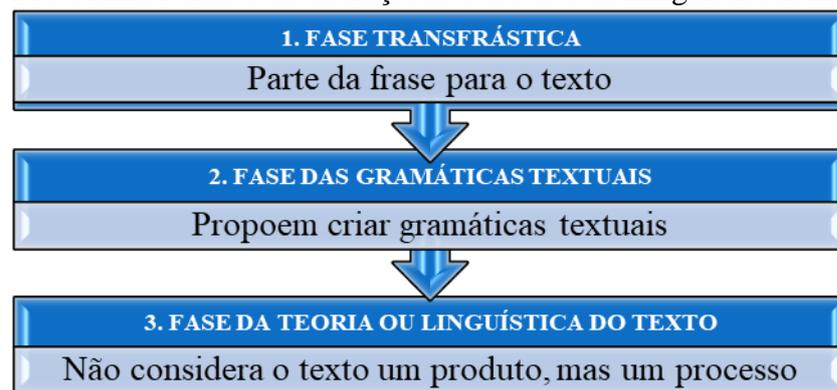
Considerada um ramo de estudos da Linguística relativamente recente, a Linguística Textual, Segundo Koch e Elias (2012), começou a se desenvolver na década de 1960, na Europa, mais precisamente na Alemanha. É possível segmentar a trajetória histórica da Linguística Textual em três grandes fases, que são: 1. análise transfrástica; 2. gramáticas textuais; 3. teoria ou linguística dos textos. Para Koch (1997), uma das principais pesquisadoras brasileiras na área, esses recortes temporais podem ser vistos do ponto de vista conceitual, mas também cronológica dentro da historiografia da LT.

A história da formação do campo de estudos da Linguística de Texto, pode-se dizer que não se deu de forma igual em todos os lugares. Segundo Marcuschi (1998), “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Silva (2015) corrobora

com essa ideia, ao afirmar que, apesar de organizados de forma sequenciada, esses momentos não podem ser vistos como alternados, em que um deles, em determinado tempo cronológico, é superado pelo outro, mas pelo contrário, o desenvolvimento da Linguística textual não ocorreu de forma homogênea e linear.

Mesmo assim, é possível identificar três momentos distintos que abarcam posições teóricas bastante diferentes entre si (Bentes, p.260). Apesar de não ser consenso entre os estudiosos, as fases, do ponto de vista cronológico, porque passou a LT, não representaram uma fronteira rígida. Isso quer dizer que não há uma cronologia que marque a existência e fim de uma fase, mas pode se dizer apoiado em Bentes (2001) “que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussuriana”. A seguir, comentamos as três fases da Linguística textual conforme a figura:

FIGURA 01: Fases da evolução dos estudos da Linguística Textual



FONTE: professor pesquisador com base em Koch (2002)

Na primeira fase, *a transfrástica*, de acordo com Koch (2002), o texto é concebido como uma “frase complexa”, “signo primário” (Herman, 1968) “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (Hartmann, 1968), “sequência coerente de enunciados” (Isenberg, 1971), “cadeia de pressuposições” (Bellert, 1970). A esse respeito, Bentes (2001), afirma que a análise transfrástica foi o primeiro momento dessa evolução da LT voltado para fenômenos que não conseguiam ser explicados apenas pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que fossem limitadas ao nível da frase.

Nesse caso, as análises estariam para além da frase, partindo da frase para o texto. Fávero e Koch (2012) consideram que nesse primeiro momento, ainda que tenha havido a superação dos limites da frase, o que de certa forma abriu caminhos para uma gramática do texto, não se pode afirmar, por exemplo, que se tenha atingido um tratamento autônomo do

texto, ou ainda que se tenha chegado a um modelo teórico, capaz de elaborar um tratamento homogêneo para os fenômenos investigados.

A segunda fase, a *das gramáticas do texto*, surgiu conforme Fávero e Koch (2012), com a intenção de pensar os fenômenos linguísticos dos quais a gramática do enunciado não dava conta, afirmam que o que torna legítima nesse momento a gramática textual, é o fato de haver uma descontinuidade entre os conceitos de enunciado e texto, uma vez que ambos diferem entre si do ponto de vista qualitativo e não somente quantitativo.

Nesse sentido, o texto é muito mais que uma mera sequência de enunciados e que, para se compreender ou produzir textos, o usuário da língua precisa lançar mão de uma competência específica: a competência textual que é, por exemplo, diferente da competência frasal ou linguística, em sentido estrito, como descrito por Chomsky (1965). Assim, todo falante de uma língua tem habilidade para distinguir um texto harmônico de um amontoado incoerente de enunciados, e isto é também uma competência linguística, num sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear, resumir e perceber se um texto está completo, incompleto, de dar um título, ou de dar um título a partir do texto. Segundo Koch (2022), Fávero e Koch (2012), essas habilidades apresentadas pelos falantes, justificam a construção de uma gramática textual naquele momento. As mesmas autoras apontam as tarefas básicas de uma gramática do texto:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade (*texthaftigkeit*);
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) diferenciar as várias espécies de textos (Koch, 2022, p.21).

Essas qualidades representam as finalidades básicas de uma gramática de texto, ela precisa atender a todos esses objetivos para poder ser considerada uma gramática textual. Segundo Fávero e Koch (2012), um exemplo destacável de gramática de texto foi o de Petőfi, segundo o qual a gramática textual apresenta uma base textual não fixada linearmente, pois a base textual consta de uma representação semântica indeterminada, com respeito às manifestações lineares das sequências dos enunciados do texto. Petőfi defende que, com esse modelo de gramática, é possível realizar: a) análises de textos, b) síntese de textos e c) comparação de textos, e que embora com essa abrangência de características, a gramática de texto constitui somente um dos componentes da teoria do texto.

Um terceiro momento da Linguística Textual adquire, segundo Koch (2012), uma relevância especial; o trabalho com o texto em seu contexto de situações pragmáticas. Os estudos, nesse caso, vão desde o texto ao contexto, sendo que esse último, é tido como o leque de condições exteriores ao texto, no que diz respeito à produção, a recepção, e a interpretação do texto. Ainda na terceira fase, conforme Fávero e Koch (2012), surgiram as teorias de texto que receberam contribuições relevantes de teorias, como a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos. Mas em contrapartida, ocorreu a incorporação da pragmática aos estudos em linguística, o que desencadeou concepções diversas por parte de vários autores da Linguística de Texto. Segundo as autoras, alguns estudiosos (como Dressler, por exemplo), consideram a pragmática somente como um componente que se soma, a posteriori, a um modelo de gramática textual que já o precede, abarcando somente a situação comunicativa em que o texto está situado contextualmente. Já Schmidt considera que inserir a pragmática corresponde à evolução da linguística textual rumo a uma teoria pragmática do texto, que parte do ato de comunicação com todos os seus condicionantes: pressupostos psicológicos e sociológicos, numa determinada situação de comunicação.

Uma vez discutidas as fases ou momentos da evolução da Linguística Textual, consideramos importante debater um dos conceitos-chave para a Linguística de Texto, que é a *noção texto*. No decorrer da trajetória da Linguística Textual, desde seu surgimento, até o momento atual, a noção de texto foi sendo atualizada, isso decorre das diversas posições teóricas vigentes em cada um desses momentos, pois como observou Silva (2018), “ao longo da história da Linguística Textual, o texto, seu objeto de estudo e de análise, foi concebido de formas diversas”. Desde o surgimento da Linguística Textual até os dias atuais, foram formuladas concepções variadas para a noção de texto” (Silva, 2018. p. 99). Assim, expomos a seguir, uma síntese teórica dessas concepções, constante de Koch (2022), a autora observa no que diz respeito às reformulações da noção de texto, que esse conceito foi sendo alterado ao longo da evolução da Linguística de Texto.

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);

6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sócio-cognitiva-interacional) (Koch, 2022, p.12)

As concepções citadas são reflexos das fases por que passou a Linguística textual, elas foram forjadas no interior de algum desses momentos, embora não haja uma fronteira nítida entre cada concepção. Mesmo assim, é possível dizer que elas tenham, inclusive, sido contemporâneas em algum momento e que tenham estado interligadas. A respeito das concepções de texto constante de Koch (2022), Silva (2018) afirma o seguinte:

Essas concepções foram estabelecidas em um ou noutro momento da Linguística Textual e, em alguns casos, podem ser melhor visualizadas ou compreendidas quando são relacionadas com um dos ou com os três momentos antes descritos – porém, estando elas imbrincadas, não se pode afirmar, com grau de precisão, quando uma passou a ser utilizada em detrimento da outra. De todo modo, essas concepções revelam o quanto a Linguística Textual tem avançado e, também, se mostrado passível de diálogo com outras ciências ou vertentes teóricas no sentido de compreender o seu objeto de investigação, o texto, em seus mais diferentes aspectos e matizes constitutivos (linguísticos, gramaticais, semióticos, semânticos, pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivos e, também, interacionais). (Silva, 2018.p.99).

Depreende-se do excerto de Silva (2018), que as concepções de texto não ocorreram de forma estanque, mas estabeleciam diálogo entre si na busca de elaborar uma noção de texto que fosse capaz de atender as demandas dos usuários da língua. A esse respeito, outros autores também deram suas contribuições como Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008) e Val (1999), que concordam que o texto é a unidade básica, o objeto particular da investigação da Linguística textual e não mais a palavra isolada, ou a frase, como fora em momentos anteriores. Mas os textos, por serem esses, a forma específica de a linguagem se manifestar, tanto nas suas modalidades oral ou escrita, é uma unidade de sentido. Percebemos que a comunicação linguística, assim como a produção discursiva como um todo, não ocorre de forma isolada, assim como ocorre com as estruturas da língua, mas através dos textos. Marcuschi (2008) considera ainda, que o texto pode ser considerado um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico, o texto seria uma (re) construção do mundo na medida em que o reordena e o reconstrói. Marcuschi (2008) e Beaugrande

(1997) concordam que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, ou seja, tratam o texto numa perspectiva sociodiscursiva. Marcuschi (2008.p.73), define a LT como o “estudo das operações linguísticas, discursivas, e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Para Cavalcante e Pauliukonis (2018, p.06), afirmam que para a

Linguística Textual, a ideia de que o texto é um evento comunicativo cuja unidade de sentido, ou coerência, é construída conjuntamente entre os participantes dessa enunciação, que acontece sempre integrada a um contexto social específico. É por meio de textos que as pessoas se comunicam, por isso todo texto é um “ato de comunicação”, o qual se processa por meio de um “contrato comunicativo”, ou seja, por meio de um código de condutas que regula o processo de interlocução.

Essa afirmação revela o crédito da concepção textual para compreendermos como os textos são construídos e interpretados em diferentes contextos. De acordo com as autoras, a Linguística Textual nos mostra que o texto não é simplesmente uma sequência de palavras e frases, mas um evento comunicativo que necessita da participação ativa dos interlocutores na construção do seu sentido. Esse ponto de vista ainda reconhece que os contextos de situação e histórico em que o texto é produzido e interpretado, é fundamental para compreendermos o seu significado efetivo. A Linguística Textual nos leva a entender o texto como um evento comunicativo complexo e dinâmico que só pode ser adequadamente analisado e interpretado a partir de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar.

Importa destacar sob uma ótica mais recente que Cavalcante e Pauliukonis (2018, p.08), apresentam que “noção de texto tem sido discutida por vários autores sob enfoques diversos e complementares, como encontramos em Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008), Fiorin e Platão (2002), Koch e Travaglia (2011), Antunes (2009), Cavalcante (2012), Werneck et al. (2011), Pauliukonis et al. (2006; 2007)”. Esse é um assunto que não se esvazia, elas asseguram que, em razão da complexidade da noção de texto e do ato de ler e interpretar, provavelmente, esse possa estar entre as mais desafiadoras demandas do ensino de leitura e de produção textual na atualidade.

As autoras seguem afirmando que caso a língua seja encarada numa perspectiva dialógica, os participantes da interação devem ser tomados enquanto atores sociais que constroem os sentidos e as referências e, simultaneamente, sofrem os efeitos desses sentidos criados por eles no contexto histórico de que fazem parte. Assim,

esse caráter, a um só tempo, sociocognitivo e discursivo está, pois, embutido na própria concepção de texto (muito devedora dos estudos seminais de Beaugrande e Dressler, de Halliday & Hassan e de Van Dijk), que inclui as noções de cultura e de processamento mental como duas instâncias constitutivamente interligadas (CAVALCANTE e PAULIUKONIS, 2018, p.08).

Recuperando o pensamento de Koch (1997), as autoras dizem que para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana.

2.2 LEITURA E COMPREENSÃO

O que é leitura? A resposta a essa pergunta depende da concepção de leitura que se adote. Para Martins (1994), a leitura seria uma atividade de compreensão de expressões formais e simbólicas, independentemente da linguagem empregada. Isso quer dizer que tanto pode a leitura se dá em relação a algum código escrito, como também a outras manifestações da atuação humana na sociedade, estaria configurada como um acontecimento histórico, estabelecendo assim, uma relação histórica entre o leitor e aquilo que se lê. A autora, ainda se reporta às duas principais concepções de leitura que embasam a maioria dos estudos teóricos acerca da leitura, que são:

1) Leitura como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista – skinneriana); 2) Leitura como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológico) (Martins, 1994, p. 31).

Observamos que esses dois grupos que agregam as demais concepções de leitura, não precisam ser vistos como dicotomias, mas como processos complementares, afinal, são

atividades interdependentes. Não é possível compreender um texto escrito sem fazer a decodificação, assim como de nada adiantaria decodificar se fosse para compreender.

A leitura não pode ser vista tão somente como a retirada de sentidos preexistentes da superfície de um texto, isso levaria a leitura a uma simplificação exagerada, pois não se trata simplesmente de calcular os sentidos exatos que um autor/escritor deseja transmitir ao seu leitor/interlocutor, a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos. Para Marcuschi (2008), ler é um ato de produção de sentido que nunca é definitivo e completo.

A compreensão está associada a estruturas cognitivas internalizadas, porém, não individuais e únicas, pois a nossa apreensão da realidade, as nossas sensações e percepções, são em grande parte guiadas pelo nosso conjunto sociocultural de experiências internalizadas ao longo da vida. Por isso mesmo, o papel do leitor é decisivo na construção do sentido do texto, pois o mesmo precisa lançar mão de estratégias sofisticadas de seleção, antecipação, inferência e verificação, para poder, mediante seus objetivos de leitura, construir sentidos para o texto. Assim, tendo em vista a postura que assume - se nesse trabalho, de considerar leitura como uma atividade de produção de sentido, destaque-se o que preconiza a BNCC no eixo leitura a esse respeito:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 67).

Conforme destacado no excerto da BNCC, a leitura sempre ocorre de modo a atender a algum objetivo previamente traçado pelo leitor, que pode ser de diversas naturezas, a depender da concepção de leitura, de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Segundo Koch e Elias (2007, p.10-13), o conceito de leitura, os objetivos de leitura e o modo como se lê, são atividades orientadas por concepções de leitura distintas, as autoras situam a discussão em torno de três concepções, as quais citamos na tabela a seguir:

A compreensão textual, ramo abarcado pela LT, apesar de ser um tema que já vem sendo abordado em vários trabalhos no Brasil e no exterior, se mostra bem atual, dada a sua complexidade e importância social. A experiência com a compreensão textual, ocorre em diversos contextos, que vão desde a vida cotidiana até situações mais formais da vida social. É

na escola que a compreensão textual precisa ser sistematizada, ocorre que é justamente na escola que, muitas vezes, os exercícios de compreensão, “não passam de uma descomprometida atividade de cópia e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (Marcuschi, 1996, p. 69).

Ainda sobre compreensão, é importante destacar que, em geral, o leitor parte de informações que estão na superfície do texto, mas também de informações não textuais, aquelas que os leitores inserem no texto mediante seu conhecimento de mundo, da situação contextual etc. Com isso, produzem-se sentidos, que também não serão únicos, já que compreender não é uma atividade de precisão (Marcuschi, 1996, p.74). Logo, percebe-se que a compreensão textual extrapola os limites da materialidade do texto e se faz de modo dialógico, coadunando-se as informações textuais, não textuais e do leitor.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008, p.248) aponta dois grandes paradigmas de compreensão, quais sejam: a) compreender é decodificar; b) compreender é inferir, que seriam associados, respectivamente, às concepções de linguagem como código e como atividade sociointeracionista. Um aspecto importante para a compreensão, é a noção de língua e de texto que se adota, assim, quando se adota, por exemplo, o paradigma da compreensão enquanto ato de decodificar, traz-se junto a noção de língua como código, e de texto, como um produto pronto e acabado, como um container, de onde se retira significados que estão ali apregoados, esperando por um leitor que os decifre objetivamente.

Por outro lado, quando se considera o paradigma da compreensão enquanto atividade inferencial, a língua passa a ser vista como atividade sociointerativa e cognitiva, que considera o texto como evento comunicativo aberto, em que o sentido é construído interativamente. Não existe um sentido único, mas possibilidades de construção de sentidos, que serão contextualmente situados e levarão em conta as condições de produção. Assim, um mesmo texto pode oferecer múltiplas alternativas de interpretação, e para tal, considera-se a interação com o leitor, que ativa seus conhecimentos prévios a respeito da língua e do tema para calcular um sentido dentre os possíveis.

Ainda a respeito da leitura, Silva (1999) apresenta as concepções de leitura sob a ótica de duas tendências: concepções redutoras da leitura e concepções interacionistas. No âmbito das concepções redutoras, estão aquelas que desprezam os elementos fundamentais da leitura, reduzindo a sua complexidade processual, por outro lado, também, Silva (1999) destaca a concepção interacionista da leitura, que trata a leitura sem simplismos e permite perceber sua complexidade. O autor identificou, pelo menos, seis concepções de leitura que atuam de forma reducionista, das quais passamos a falar a partir da vertente que considera que “ler é

traduzir a escrita em fala”. Para esta vertente de leitura, o que importa é oralizar o texto, e ler se resume a ler em voz alta, atender a regras de entonação frasal, obedecer às pausas, pontuações etc. Em razão de o professor se dedicar apenas à eloquência ou a expressividade verbal, o conteúdo da compreensão das ideias suscitadas pelo texto, é desprezado, já que o mais importante parece ser o método, e não a compreensão, o mais importante é a oralização dos símbolos e, por isso, não há compreensão nem preparação prévia para compreensão do texto.

Uma outra forma de conceber a leitura é a de que “ler é decodificar mensagens”. Nessa concepção, o processo de leitura tem seus componentes: autor-texto e leitor, equiparados aos componentes de um canal de comunicação: emissor-mensagem e receptor. Essa maneira de considerar a leitura representa inúmeros problemas, pois o leitor passa a ter um papel passivo diante dos textos, pois têm seu conhecimento prévio descartado e, por isso, são vistos como entidades vazias de conhecimentos e sentimentos, e que só devem meramente, decodificar as mensagens repassadas pelos textos.

Outra aceção de leitura é aquela que considera que “ler é extrair a ideia central do texto”. Nesses termos, o leitor precisa identificar, encontrar a parte central do texto, de forma que essa atividade de leitura leva a crer que existe um trecho mais importante, que precisa de destaque. As formas de organização dos textos, são plurais, de modo que, nem sempre, a ideia principal é tão nítida em um trecho específico do texto. É necessário relacionar várias partes de um texto para se construir um sentido satisfatório.

Há também, a concepção de leitura que apregoa que “ler é seguir os passos da lição do livro didático”. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade que, segundo Silva (1999), favorece a utilização ingênua do livro didático, pois segue a sequência: 1- leitura do texto, sobretudo enquanto decodificação, apenas; 2- sublinhamento de palavras desconhecidas; 3- verificação de vocabulário; 4- questionário de compreensão e interpretação; 5- gramática e 6- redação. Essa sequência padrão engessa o trabalho com a leitura e faz com que o estudante imagine erroneamente que ler é oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender o código e depois redigir, na verdade é também isso, mas não somente, não há necessidade dessa sequência rígida e o fim maior da leitura é produzir sentidos.

Ainda há também a concepção de que “ler é apreciar os clássicos”. Sem desmerecer os clássicos, é pouco para um leitor contemporâneo limitar-se aos clássicos, que têm sua relevância, porém, há uma diversidade de textos muito grande, e não há um leitor que interaja com um só gênero ou tipo textual. Assim, essas concepções reducionistas limitantes, na medida em que tratam aspectos pontuais da leitura, que são relevantes, mas não dão conta do

que se espera de um processo de leitura eficiente, e ainda podem afetar a formação dos leitores de modo negativo, na medida em que desprezam a interação autor-texto-leitor. Silva (1999) aborda as concepções de leitura sob o ponto de vista da interação. O autor destaca que, apesar dos avanços, é importante lembrar que a leitura é uma prática social e histórica e que, por isso, no decorrer do tempo, vem passando por transformações, o caso, por exemplo, dos novos formatos de leitura em tela, imposto por demandas sociais da atualidade, o que enseja também novos desafios para professores e escola. Importante destacar que para Silva (1999), “ler é uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”.

A concepção como interação é diferente das concepções redutoras tanto no âmbito das definições quanto da densidade conceitual, essa última é mais complexa e completa, e pode atender mais satisfatoriamente aos objetivos de leitura dos discentes. Do ponto de vista da interação, temos 3 concepções, segundo Silva (1999), “*Ler é interagir*”, para essa visão de leitura, o leitor, por meio dos seus conhecimentos que podem ser de natureza conceitual, linguística, afetiva, atitudinal, etc, interage com o texto, recriando referenciais pela dinamização do seu repertório, o leitor e o texto atuam um sobre o outro mutuamente.

Já na concepção interacionista que considera que “*ler é produzir sentido*”, o texto é o lugar dos múltiplos sentidos entre os leitores, e ainda, que os textos não têm sentidos a priori, e que os leitores construirão o sentido mediante seu repertório de conhecimentos e experiências, que é diferente para cada leitor podendo ensejar sentidos múltiplos, inclusive para o mesmo texto. Por último, na concepção de que “*ler é compreender e interpretar*”, o autor assegura que a leitura requer um projeto de compreensão e um processo interpretativo, pois a leitura se realiza com propósitos e finalidades que dependem do sujeito leitor e do repertório de conhecimentos prévios, para ser bem sucedida e produzir sentidos. Observemos também como se dá as concepções de leitura segundo Koch e Elias (2007):

QUADRO 03: Concepções de Leitura

CONCEPÇÕES DE LEITURA				
Foco no autor	SUJEITO	LÍNGUA	TEXTO	SENTIDO
	Psicológico, individual.	Representação do pensamento.	Produto lógico da representação do pensamento.	Centrado no autor.
Foco no texto	Pré-determinado pelo sistema, assujeitado.	Estrutura, código.	Simples produto para decodificação.	Centrado No texto.
Foco na interação	Ativos, atores, construtores sociais, constroem e são construídos pelo texto.	Interação.	O lugar da interação.	Construído na interação texto-sujeitos.

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir de Koch e Elias (2007).

Passamos a explicar o quadro 03, que diz respeito às concepções de leitura, texto e ensino. Koch e Elias (2007) afirmam que ao se responder a questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler? Precisamos levar em conta as noções de sujeito, de Língua, de texto e sentido adotadas em determinada análise. Com base nas duas autoras, passamos a comentar o quadro 03, que diz respeito às concepções de leitura. Na ordem de cima para baixo, no campo (01) *-foco no autor*, têm-se a Língua como representação do pensamento, o que equivale ao sujeito psicológico, responsável por seu próprio destino e suas vontades, senhor das suas ações. É um sujeito que constrói na sua mente uma representação que deseja que seja recebida, captada tal e qual foi formulada. Nessa perspectiva, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, e o leitor tem meramente o papel passivo de captar as intenções mentais do autor do texto.

A leitura é concebida como uma tradução das ideias do autor, sob essa ótica, a leitura despreza as experiências e conhecimentos do leitor, assim como também a interação autor-texto-leitor e os propósitos formados sócio internacionalmente. O centro do interesse é o autor, suas intenções, já que o sentido está no autor, bastando o leitor detectar suas intenções.

O segundo campo aborda a concepção de leitura que tem o (02) - *foco no texto*. Nessa visão, a língua é considerada do ponto de vista de sua estrutura, como sistema e o sujeito como assujeitado, uma espécie de “não consciência”. A linguagem é vista como código, como um mero instrumento de comunicação, com um sujeito pré-determinado pelo sistema, já o texto é tratado como um mero produto, codificado por um emissor e depois decodificado por um receptor, que precisa tão somente conhecer o código linguístico no qual a mensagem se realiza. Assim, a leitura é uma ação que requer do leitor o foco no texto, em sua linearidade, já que tudo está “dito no dito”. Nessa concepção, é necessário o conhecimento do sentido das

palavras e também das estruturas textuais, a leitura é, pois, uma atividade de reconhecimento e reprodução.

No terceiro e último campo do quadro, apresentamos a concepção de leitura com (03) - *foco na interação autor-texto-leitor*. Ela diverge das duas anteriores de modo substancial, pois considera que a língua é, por natureza, interacional e dialógica, os sujeitos são vistos como atores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente constroem o texto e são por ele construídos. O texto é tomado como o lugar da interação e da formação dos interlocutores. Nessa visão de leitura, são considerados os implícitos, e o contexto sociocognitivo dos sujeitos envolvidos na interação. O sentido é urdido na interação texto-sujeitos e não algo preexistente a eles. A leitura é vista nessa concepção, como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se efetiva com base nos componentes linguísticos postos na superfície do texto, na estrutura do texto, mas que não prescinde da mobilização de um número grande de saberes prévios em interação no interior do evento comunicativo.

A despeito desse leque de concepções que podem nortear a leitura e a compreensão agindo para facilitar ou, em alguns casos até dificultar tal processo, Solé (2014) diz 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, 2014, p. 32).

Entende-se que tanto o conhecimento de mundo, o conhecimento da língua, bem como todas as referências do leitor, funciona como atividades complementares e que levam o leitor a testar inferências, encontrar evidências e, principalmente, não ter medo de validar ou rejeitar hipóteses. A autora coloca em evidência para a leitura e, por conseguinte, para a compreensão, a atividade de decodificação, que assim como as demais formas de acessar o texto, é de suma importância, já que é a primeira que se realiza, e que ajudará a compor com as demais a construção do sentido do texto.

2.3 SISTEMAS DE CONHECIMENTO

Durante a leitura e produção de sentidos, o leitor se vê diante de uma situação na qual ele necessita utilizar de várias estratégias para a interpretação e o entendimento do texto. Para

que se possa chegar à compreensão do texto, o leitor precisa mobilizar três tipos de conhecimentos, os quais Koch e Elias (2007) chamaram: *conhecimento linguístico*, *conhecimento enciclopédico* e *conhecimento interacional*. As autoras afirmam que a partir do momento em que o leitor se vê diante de um texto, nossa memória se utiliza de várias estratégias para que a interpretação e entendimento aconteçam. Para isso, recorremos a três tipos de conhecimento, o Linguístico, o Enciclopédico e o Interacional, que funcionam conectados para que possamos compreendê-lo.

O Linguístico, o primeiro usado quando lemos um texto, abrange o nosso conhecimento gramatical e lexical. Observando as estruturas linguísticas e usando o entendimento da língua, compreendemos o tom que o autor deu ao texto, a coesão utilizada para dar sequência e o uso adequado do texto ao tema. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento do Mundo, dá-se a partir do momento em que o leitor retira de suas próprias vivências pessoais ou com o mundo, o necessário para entender a mensagem do autor com o texto. Já o Conhecimento Interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: Ilocucional; Comunicacional; Metacomunicativo; Superestrutural. (Koch e Elias, 2006, p. 45).

O conhecimento *Linguístico*, o primeiro que usamos ao lermos um texto, diz respeito ao nosso conhecimento gramatical e lexical. Considerando “esse tipo de conhecimento podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. (Koch e Elias, 2007, p. 40).

Outro tipo de conhecimento, segundo Koch e Elias (2007), é o *enciclopédico* ou conhecimento de mundo, que diz respeito ao repertório que o leitor ativa de suas próprias vivências pessoais ou com o mundo, e que aplica na hora de fazer o processamento textual. É um tipo de conhecimento profundamente necessário, pois se ele estiver ausente quando da interação pela leitura, a compreensão do texto fica comprometida. Por último, porém não menos importante, as autoras apresentam o *conhecimento interacional*. Esse tipo de conhecimento diz respeito à interação pela linguagem e agrega outros tipos de conhecimentos: Ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural, sobre os quais passamos a discorrer.

O conhecimento *Ilocucional* é aquele que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”. (Koch e Elias, 2007, p. 46). Esse tipo de conhecimento traz uma espécie de explicação dos seus propósitos e objetivos do produtor do texto que serão captados pelo leitor.

Um outro segmento em que se divide o conhecimento interacional é o *conhecimento comunicacional*, que faz referência

a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto da produção do texto; a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa”. (KOCH & ELIAS, 2007, p. 50).

Nesse tipo de conhecimento, há o predomínio da atenção para a adequação do uso da língua em relação ao papel dos interlocutores, ao conteúdo da mensagem, aos usos das estruturas da língua e também a atenção aos propósitos comunicativos. Ainda dentro no âmbito do conhecimento interacional, apresentamos o que Koch e Elias (2007) chamaram conhecimento *metacomunicativo*, ou seja, a fim de destacar o discurso do autor, ele utiliza-se de ações linguísticas como, construções textuais, introdução de sinais de articulação, apoio textual e comentários sobre o próprio discurso, preparando assim, a clareza do texto para o leitor/interlocutor. Podemos vê-lo em textos multimodais, como quadrinhos ou tirinhas ou ainda em jornais e revistas. O autor utiliza, em algumas circunstâncias, palavras com letras caixa alta, negrito, sublinhadas, ou outras formas que saia do padrão utilizado por ele durante o restante do discurso.

Por fim, apresentamos, com base em Koch e Elias (2007), o *conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais*, que é o tipo de conhecimento que viabiliza situar determinados textos adequados a situações adequadas aos mais variados eventos e situações da vida em sociedade. Abrange ainda saberes sobre macroestratégias, ou seja, unidades globais distintivas entre os vários textos assim como, ordenação ou sequenciação textual ligada aos objetivos desejados.

2.4 DIMENSÕES DA COMPREENSÃO

A compreensão textual envolve três dimensões inter-relacionadas entre si (Spinillo, 2013, p.172): a dimensão social, a linguística, e a cognitiva. A dimensão social diz respeito ao conjunto de experiências socioculturais que o leitor, pertencente a determinado segmento social, apresenta enquanto conhecimento prévio. A dimensão linguística trata da materialidade do texto em seus aspectos linguísticos e estruturais, desse modo, os significados são construídos mediante as relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais que formam o texto. Já a dimensão cognitiva está ligada ao processamento das informações

veiculadas no texto: memórias, monitoramento e inferências. Essas dimensões se mostram complexas e interdependentes para atividades de compreensão textual. Para Marcuschi (2011, p.92), a língua é semanticamente opaca e pode produzir mais de um sentido, de modo que o texto pode se tornar uma armadilha, pois nem tudo o que se quer dizer está inscrito nele objetivamente. O autor afirma que não é possível dizer tudo, já que para isso, seria necessário, segundo ele, produzir grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Por economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte, de modo que para ele, a atividade de compreensão é sempre uma atividade colaborativa de coautoria. Dascal (2006) propõe que se conceba a compreensão em duas modalidades distintas, mas que se completam: compreender e captar. Para o autor; compreender é uma ação pragmática e que envolve a análise da intencionalidade. Não diz respeito apenas à decodificação das palavras para descobrir o significado de sentenças, mas apreender a intenção do falante/autor ao proferir/redigir determinadas palavras em certos contextos específicos. A respeito de captar, Dascal a coloca como sendo uma habilidade de o leitor colocar-se no lugar do autor, identificando problemas de interpretação, incompatibilidades, lacunas a serem preenchidas etc. Para Marcuschi (2011, p.97), compreensão pode ser vista como processo, no qual ele identificou pelo menos quatro aspectos:

FIGURA 02: Processos de compreensão



FONTE: elaborado pelo professor pesquisador com base em Marcuschi (2008).

Marcuschi (2011), considerando o contexto teórico da compreensão enquanto processo, estabeleceu quatro tipos de processo de compreensão, dos quais comentamos a

seguir, de acordo com a sequência que aparece na figura 03. O primeiro campo fala de “*processo estratégico*”, em que a compreensão não se constitui por regras formais e lógicas que trazem resultados automáticos, mas por uma atitude de comunicação que prevê escolhas e alternativas mais produtivas. Por esse motivo, as inferências mais usuais não são as lógicas, mas as semânticas e pragmáticas, ou ainda as cognitivas em geral.

No segundo campo, intitulado na figura de “*processo flexível*”, a compreensão é norteada por uma ideia de que não há uma orientação única para que ela se realize. Nesse ponto de vista, a compreensão tanto pode se dá de modo global (*top – down*), como local (*botton - up*), a depender das demandas dos sujeitos que interagem na situação de comunicação. A compreensão pode partir do todo para a parte ou vice-versa, por esta razão, essa concepção é flexível.

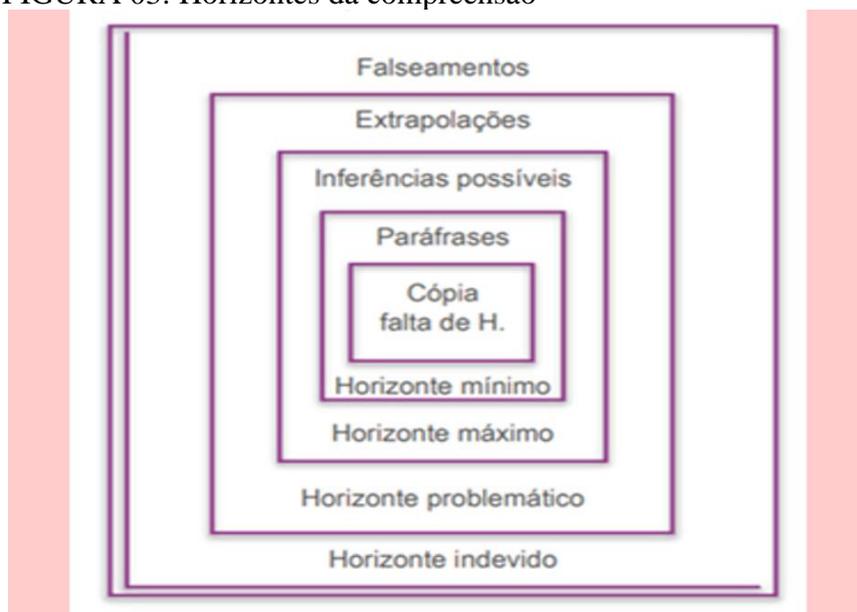
O terceiro campo nos apresenta na figura 01, o “*processo interativo*” de compreensão, que diz respeito às atividades interativas que se realizam face a face, geralmente, guiadas por situações de uso da oralidade. Esse tipo de interação é co-construída, na medida em que os sujeitos interactantes podem negociar com seu interlocutor, reorganizar seu texto, reformular falas, já que esse processo sempre estabelece uma relação de alteridade. Já no campo quatro, temos o *processo inferencial*, que apresenta a noção de produção de sentido que se realiza com atividades de conhecimentos variados, oriundos de diversas esferas: individual, social etc, que são mobilizados durante a interação, a fim de construir a compreensão.

Nesse sentido, o autor concebe a compreensão como processo e assevera que não se trata de uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Apesar disso, mesmo não sendo a compreensão, uma atividade de precisão, ela também não pode ser encarada como pura imprecisão ou adivinhação, pois segundo o mesmo autor, a compreensão é um exercício de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida numa relação de alteridade. Afirma ainda que um texto permite muitas leituras e compreensões, mas que estas não são ilimitadas e, apesar de não ser possível identificar a quantidade de compreensões possíveis para um texto, é possível dizer que existem interpretações que não são possíveis, e algumas podem inclusive, ser equivocadas, incorretas ou impossíveis, considerando que precisam ser autorizadas pelo texto.

Ancorado em Dascal (1981), Marcuschi (2011, p.98) expõe a metáfora da cebola para explicar a compreensão textual, sugere que o texto seja a cebola e que seja considerada da seguinte maneira: as camadas internas seriam informações objetivas, uma espécie de núcleo de informações acessível a qualquer um. Em seguida, as cascas intermediárias, que é suscetível a receber interpretações variadas, porém aceitáveis, como subentendidos e

suposições. A camada seguinte seria a mais longe do núcleo, mais complexa e mais exposta a equívocos, já que corresponde ao domínio das crenças, valores e visões pessoais. Por último, há uma camada que é a mais vulnerável ainda, e sobre ela, podemos discutir, pois está no domínio das extrapolações. O quadro a seguir resume bem a metáfora da cebola:

FIGURA 03: Horizontes da compreensão



FONTE: Metáfora de Dascal (1981, apud MARCUSCHI 2011, p.98).

Marcuschi afirma ainda que se pode ler um texto sob diferentes perspectivas, de diversas maneiras, e essas diferentes maneiras de ler e interpretar o texto, são o que ele chamou de horizontes da compreensão, os quais encontram – se no quadro a seguir, sugerido por Marcuschi:

QUADRO 04: Compreensão como processo (Continua)

PERSPECTIVA		CARACTERÍSTICAS
1	Falta de horizonte	Uma leitura nesta perspectiva apenas repete ou copia o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que decorar um texto não garante compreensão
2	Horizonte mínimo	Teremos o que aqui se chama de leitura parafrástica, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência

		será mínima, e a leitura fica ainda em uma atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras
3	Horizonte máximo	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, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura que inclui as entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição
4	Horizonte problemático	Embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, em que há investimento de conhecimentos pessoais muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da “opinião pessoal” e ali se instala quase que um vale-tudo
5	Horizonte indevido	É área da leitura errada. Por exemplo, suponhamos este texto, saído no Diário de Pernambuco: todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local

FONTE: Marcuschi (2011, p. 99) adaptado.

A partir do diagrama anterior ao quadro, podemos perceber que a leitura e a compreensão, são atividades tão correlatas, ao ponto de a forma como a leitura ser realizada, interferir decisivamente na construção do sentido do texto, ou seja, alterando a atividade de compreensão textual. Marcuschi (2008) explica a figura da seguinte maneira: o *texto original* diz respeito ao texto tal como recebemos para ser lido. As inúmeras maneiras de ler esse texto constituem os *horizontes* ou perspectivas múltiplas. Iniciando-se do centro para as extremidades da figura, temos um segmento chamado *falta de horizonte*; uma leitura sob essa ótica, limita-se a repetir ou a copiar as informações ditas explicitamente no texto. Em uma leitura dessa natureza, não é possível a garantia de que haverá compreensão, já que a repetição de um texto não assegura de que ele possa de fato, ter sido compreendido

No segmento *horizonte mínimo*, a leitura ainda se mostra limitada, uma vez que aqui a leitura realizada, não passa de uma leitura do tipo parafrástica, aquela que se caracteriza por repetir o texto com outras palavras, selecionando o que interessa dizer, e isso pode deixar algo de lado. Em seguida, temos o *horizonte máximo*, que diz respeito às inferências. Esse é o segmento de ativação dos conhecimentos prévios, dos implícitos, dos subentendidos e das hipóteses. É provável que se possa construir múltiplas interpretações

igualmente aceitáveis do ponto de vista dessa abordagem de leitura. Portanto, estamos diante de uma leitura que vai além da decodificação, acessando-se as entrelinhas do texto com intuito de produzir sentidos e significados.

A camada seguinte aborda o *horizonte problemático*. Esse ítem aborda uma leitura em que há um grande número de crenças e valores pessoais, essas visões extrapolam as informações trazidas pelo próprio texto. Trata-se de um nível de leitura localizado no limite da interpretabilidade, propenso a muitos erros e que, por isso, é considerado descartável e inadequado, já a escola considera este horizonte, como “opinião pessoal”. E por último, apresentamos o *horizonte indevido*, essa forma de se conceber a leitura apresenta tantos problemas que pode é vista como uma leitura errada.

Para o momento atual de evolução dos estudos da LT, fica claro que, dentre os horizontes de compreensão textual apresentados na figura, uma leitura realizada no âmbito do *horizonte máximo*, em que o processo inferencial se faz presente, está mais alinhada às melhores condições de se realizar o processo de compreensão de modo eficiente, que produza sentidos mais pertinentes.

2.5 INFERÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA

Para Marcuschi (2011, p.94), a teoria da compreensão se apresenta em duas vertentes: (1) compreender é decodificação ou (2) compreender é inferir, sendo que cada uma dessas maneiras de se conceber a compreensão está atrelada a uma noção de língua, compreensão como decodificação entende a língua como código, já compreender como atividade inferencial, encara a língua como atividade, como interação. Conforme o autor, as teorias fundadas no paradigma da decodificação tratam a língua como sistema de representação de ideias, e o texto é visto como um repositório de informações, em que compreender seria tão somente identificar e extrair informações textuais, ou seja, compreender seria apenas decodificar objetivamente as informações inscritas no texto, uma espécie de tradução exata do que há no texto, materialmente falando.

Por outro lado, importa também falar como se daria, segundo o mesmo autor, a compreensão calcada em atividades cooperativas e inferenciais. Para ele, tais atividades tomam o trabalho com a compreensão de forma construtiva, como atividade criativa e um processo sociointerativo, em que o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, mas numa relação interativa entre os três e se dá numa relação de negociação.

Para o entendimento da compreensão, é imprescindível entender a noção de inferência. Segundo Coscarelli (2002), as inferências são informações que o leitor adiciona ao texto, para a autora, as inferências podem ser de muitos tipos e podem ser feitas em diferentes momentos da leitura do texto, e para realizá-las, o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, assim como dados da situação comunicativa que, juntos, ajudam ele a fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto. Na intenção de estabelecer uma noção clara do que vem a ser inferência, buscou - se apoio em Coscarelli que afirma o seguinte

Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele. (Coscarelli, C. V.2002. p. 02).

Percebe-se que o conceito de inferência é abrangente e, por isso é, em alguns momentos, objeto de dissenso entre os autores que se ocuparam de conceituá-la, já que para alguns, inferências são feitas apenas no discurso escrito (McLeod, 1977) e, para outros, as inferências são feitas quando o leitor ativa informações implícitas no texto (Morrou, 1990).

Os estudiosos concordam que há conceitos de inferência que são muito amplos, carecendo de limites para evitar generalizações. Com isso, propõem que sejam estabelecidas algumas condições para a delimitação desse conceito. Para Coscarelli (2002), uma delas seria a condição de a informação não-explicita no texto, ser acrescida a ele pelo leitor, e a segunda, seria de que esse acréscimo fosse feito respeitando - se as indicações do texto, e não seguindo cegamente as vontades do leitor. Em alguns casos, é preciso procurar os limites que o próprio texto pode estabelecer para aquilo que seja ou não uma inferência possível. Para Coscarelli (2002), os estudos sobre inferências carecem de uma sistematização em relação aos nomes dados aos tipos de inferências, às classificações. Assim, a autora afirma que é comum a classificação em dois tipos: conectivas e colaborativas, as quais a autora define da seguinte forma:

Inferências conectivas

Inferências conectivas são aquelas feitas pelo leitor para ligar informações de diferentes partes de um texto com a finalidade de manter ou construir a coerência. As inferências feitas quando uma determinada informação só pode ser ligada a outra por meio de uma operação inferencial são conectivas. Caso elas não sejam feitas, haverá problema na compreensão do texto.

Essas inferências estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos.

Exemplos típicos de inferências conectivas é o que acontece no exemplo (1):

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

Inferências elaborativas

Uma inferência é elaborativa se não desempenha nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto. Como se pode ver no exemplo (2):

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

(Inferência elaborativa: provavelmente um técnico instalou.) (Coscarelli, 2002. p. 04).

Os dois tipos de inferência podem funcionar de forma complementar para a construção da compreensão textual, sendo que o primeiro, inferência conectiva, atua para formar a coerência textual; já o segundo, inferência elaborativa, apesar de contribuir para a compreensão, não é um tipo de inferência necessário, ou seja, esse tipo de inferência pode ocorrer ou não, ele não influi na coerência do texto, apesar de facilitar a compreensão. Para Charaudeau (2018), um dos grandes problemas para a análise da compreensão e da interpretação textual, é o de saber se o sentido do qual o texto é detentor, existe no texto por si mesmo, independentemente de suas condições de produção, ou seja, se o texto fala por si só, ou se depende das referidas condições, como o registro da voz de outro. Segundo o mesmo autor, ao citar Roland Barthes, afirma que esse aborda questões de mesma natureza, quando afirma a existência de um *ça parle*- referência a um texto sem autoria, e também a um *je parle* em que se tem a voz de um enunciador. Charaudeau (2018, apud Pauliukonis, 2019, p.775) considera que para elucidar a questão de saber se se deve considerar a situação em que o sentido do texto foi produzido, ou o sentido textual fora da situação, o autor propõe especificar sua concepção de texto.

Nesse sentido, texto teria o sentido de uma resultante – no mesmo sentido atribuído pela Física a esse termo, que afirma ser um processo de transição e sentido entre dois parceiros que se ligam por uma finalidade de ação. Trata-se de uma co-construção de sentido que só se realiza no final do ato interativo. O autor diz ainda que nesse processo interagem dois parceiros, e que cada um cumpre um papel que lhe é próprio, quais sejam: o de enunciador, sujeito comunicante, um produtor de sentido, colocador em cena de um sentido a

ser reconhecido por um outro sujeito, ao qual o autor chamou de sujeito interpretante que, por sua vez, de posse de um ato de comunicação já significado, atribui a ele novo sentido, através de novo ato interpretativo.

O autor assevera ainda que a construção do sentido num texto pode se dar de modo *centrípeto* - que permite caracterizar os elementos com seus traços distintivos específicos, garantindo a expressão de um sentido literal, explícito, o sentido de língua. Um processo em que, segundo Pauliukonis, articulam-se sentido e formas e se constitui o processo de semiotização do mundo, as operações se dão por critérios de coesão. Por outro lado, segundo a autora, os parceiros, no ato de comunicação, precisam construir sentidos que deem conta da intencionalidade, considerando aspectos linguísticos (*langue*) e discursivos (*parole*), seguindo um processo inferencial de sentido *centrífugo* - que espalha, que se relaciona com outras sequências e outras palavras, e como está relacionado a atividades de ordem intertextual e interdiscursivas, os sujeitos passam a construir um sentido indireto, implícito, contextualizando um sentido de discurso que pode ser medido pela coerência.

Segundo Marcuschi (2006), inferência é aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas. Spinillo (2013, p. 179. apud Pereira; Baretta; Borges, 2021. p.04) destaca que:

Compreender textos é um processo inferencial por excelência. Uma vez que nem tudo no texto está explicitado, o estabelecimento de inferências se torna uma atividade essencial, um processo de alto nível responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando a não explicitude das informações nele veiculadas. Assim, compreender o sentido do texto é uma atividade que não depende só do leitor ou só do texto, mas da interação entre autor-texto e leitor, para se chegar a um sentido possível, autorizado pela materialidade linguística do texto.

2.6 DIFERENÇA ENTRE COMPREENDER E INTERPRETAR

Segundo Charaudeau (2018, apud Pauliukonis, 2019, p.780), o ato de interpretação está associado ao reconhecimento do processo de construção do sentido feito pela instância de produção e, ao mesmo tempo, sua recriação pela instância de interpretação, mas acentua que tudo se realiza por processos inferenciais. Percebe-se que há uma parceria entre o comunicante e o interpretante para se chegar a uma interpretação, que não é única, mas possível dentro de um movimento de parceria e alteridade. Ainda conforme o autor, a compreensão traz em si a marca da intersubjetividade entre um sentido intencional, o que o

“eu” quis significar, e um sentido reconstruído pelo sujeito interpretante, ao que Charaudeau chamou efeitos visados e efeitos produzidos no discurso. Para a compreensão do texto, é necessária uma parceria entre sujeito comunicante e sujeito participante, pois deve haver um esforço mútuo para a efetivação da comunicação por meio da co - construção do sentido do texto.

A compreensão e interpretação, embora sejam termos que são, em alguns momentos, utilizados no dia a dia, como sinônimos por professores, não são a mesma coisa, mesmo que, muitas vezes, o próprio livro didático os apresente como sendo equivalentes. Leffa (2012, p. 254-260) afirma que a interpretação de texto tem como base conceitual, a compreensão e que etimologia, ainda que não seja um recurso muito confiável para instituir o significado das palavras, pode ser útil ao traçar uma explicação que, mostre a diferença entre compreender e interpretar. “Compreender” vem de duas palavras latinas: “cum”, que significa “junto” e “prehendere” que significa “pegar”.

Compreender é “pegar junto”, e pode ser entendida como abarcar, envolver, abranger, incluir. A autora ainda coloca que outra acepção de compreender é entender, perceber, alcançar com a inteligência. Segundo o mesmo autor, etimologicamente, a palavra “interpretar” vem do latim “interpres”, que se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Ele ainda afirma que do ponto de vista da leitura, há um pressuposto que se deve considerar: o significado daquilo que é lido não está na cabeça do interpres, do adivinho, mas contido no objeto. Assim, compreender e interpretar são conceitos que se aproximam e se distanciam em determinados momentos, são atividades complementares e de acordo com Leffa:

Compreender é relacionar. Essas relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do objeto de leitura e fora dele, dentro do leitor e fora dele. Vê-se um texto, uma imagem, uma música, um vídeo e qualquer outro objeto de leitura, como um quebra-cabeça que precisa ser montado em suas partes para se chegar à compreensão em sua totalidade. Interpretar, por outro lado, é explicar para o leitor de que modo cada quebra-cabeça pode ser montado. Dos inúmeros procedimentos possíveis, destacamos três para nossa análise: interpretação como paráfrase, como réplica e como dialética. Mostramos que a paráfrase é o procedimento mais direto e objetivo: o trabalho do intérprete é produzir outra versão do mesmo objeto de leitura, com a finalidade de explicar ao leitor/aprendiz de que modo esse objeto deve ser compreendido. (Leffa, 2012.p.16).

Na mesma linha de Leffa, Pauliukonis (2021, p. 85-86) estabelece a diferença entre compreender e interpretar, na medida em que afirma que compreender, diz respeito a uma

operação globalizante de produção de sentido; já interpretar, segundo a autora, consiste num conjunto de operações inferenciais, se considerarmos que as inferências são operações que ajudam a construir a compreensão. Assim, compreensão é um conceito mais amplo que engloba a interpretação e ambas, compreensão e interpretação, funcionam complementarmente para a construção do sentido do texto.

2.7 ESTRATÉGIAS TEXTUAIS DE COMPREENSÃO

Às maneiras de processar a compreensão, Rojo (2004), chamou de capacidades de compreensão ou estratégias de compreensão, e enumerou as seguintes: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais. Rojo (2004) chamou de estratégias de compreensão ou capacidades de compreensão, as habilidades conforme quadro explicativo a seguir:

FIGURA 04: Estratégias de compreensão



FONTE: Elaborado pelo pesquisador com base em Rojo, (2004).

Com base em Rojo (2004), passamos a comentar as estratégias traçadas pela autora como sendo estratégias de compreensão ou ainda capacidades de compreensão, inicialmente, no campo (A). A “ativação de conhecimentos de mundo” é apresentado por Rojo (2004) como sendo uma das estratégias de compreensão que, segundo a autora, ao realizar essa habilidade, o leitor ativa e mobiliza todo o seu conhecimento prévio acumulado ao longo das experiências

de vida e os coloca em interação com o texto, para preencher lacunas deixadas pelo autor e, a partir daí, construir o sentido e a compreensão. Contudo, o leitor precisa ter as referências necessárias à construção desse sentido, mas caso lhe falte alguma referência, ele mobilizará outras estratégias inferenciais com vistas a encontrar um sentido.

Um outro destaque é para o campo (B) em que trazemos a “Antecipação de conteúdos ou propriedades do texto” estratégia em que segundo Rojo (2004), o leitor precisa levantar hipóteses sobre o conteúdo apresentado no texto, sobre a estrutura formal do texto e sobre a parte do texto está por vir. Isso, segundo a autora, o faz ganhar velocidade e otimizar o processamento do texto, essa atividade ocorre durante todo o ato de leitura.

Na estratégia “*Checação de hipóteses*”, presente no campo (C) da figura 03, a autora afirma que leitor vai o tempo inteiro baseado na sua criatividade, inventando hipóteses que podem ser confirmadas ao longo da leitura, ou rejeitadas, se caso forem rejeitadas ele reelabora novas hipóteses, até construir uma compreensão possível. Em seguida, ainda na figura 03 campo (D), trazemos o que Rojo (2004) chamou de “*Localização ou cópia de informação*”, estratégia na qual, segundo a autora, o leitor, em algumas situações de leituras: no trabalho, nos estudos, buscar informações relevantes, consultas a compêndios e enciclopédias, ou até mesmo na *internet*, ele as armazena, seleciona, sublinha cópia, como como uma maneira de otimizar o acesso à informação, é também uma estratégia bem básica de leitura.

No campo (E) da figura 03, temos a estratégia de “*Comparação de informações*”. Segundo essa estratégia, ao longo da leitura, o leitor compara o seu repertório de conhecimentos de mundo com informações do texto, de outros textos, de modo a construir o sentido do texto, ele lê o texto fazendo ligações com outras leituras, vivências e experiências. Temos ainda, no campo (F), a estratégia de “*Generalizações*”, que diz respeito a (conclusões gerais sobre algum fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): a autora afirma que uma das estratégias que mais colaboram para bons resultados de leitura, é a generalização principalmente sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. É impossível para qualquer leitor armazenar o texto na memória. É possível reter partes, trechos, citações.

Por último, nos campos (G) e (H) da figura 03, trazemos as estratégias de inferências locais e inferências globais, respectivamente, às primeiras Rojo (2004), chamou lacuna de compreensão, provocada por algum vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, afirma ainda que exerceremos estratégias inferenciais e que, às vezes, descobrimos o sentido pelo contexto imediato do texto, são inferências locais em razão de estarem situadas na frase, no período, ou

até mesmo no parágrafo, já a produção de inferências globais, apontam que nem tudo está no texto, não está o dito no dito, pois o texto tem uma carga de implícitos e também de pressupostos, nessa estratégia o leitor mobiliza os conhecimentos de forma mais complexa, tanto os de mundo quanto cognitivos, a fim de compreender de forma mais proficiente.

2.7.1 Outras estratégias de compreensão e Leitura

Tendo em vista os posicionamentos teóricos de Isabel Solé (2012), abordaremos a respeito das *estratégias de leitura*, que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 2012, p. 69-70). Tais procedimentos ou estratégias devem ser considerados em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. Para Solé (2012), como as estratégias de leitura são procedimentos, é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos, não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora, que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto. E uma construção feita de forma autônoma.

A autora, ao citar Palincsar e Brown (1984), afirma considerar mais adequado pensar naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos devem possibilitar quando lemos e também no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar, pois os autores apontam algumas atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias de leitura. A autora tentou “precisar as questões que formulam ou deveriam formular ao leitor, cuja resposta é necessária para poder compreender o que se lê” (Solé, 2012, p.99). Solé (2012), aponta as seguintes atividades que deverão ser realizadas mediante as estratégias de leitura:

1 - Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: 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 (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. 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?

5 - Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. 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?

6 - Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. 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? (SOLÉ, 2012, p.100).

As atividades apontadas de 1 a 6 acima, visam a subsidiar o leitor na hora da construção dos sentidos do texto que lê, elas ajudam a fomentar a compreensão do texto lido. No entanto, elas não são, conforme a autora, uma prescrição, já que a leitura é um processo flexível e dialógico. A seguir, trabalharemos as vertentes de estratégias que são sugeridas por Solé (2012), em três momentos, antes, durante e depois, de que falaremos mais à frente.

Os estudos e discussões encabeçados por Solé (2012) estão calcados na abordagem interacionista de leitura. Essa concepção está ancorada em duas outras grandes abordagens de ensino da leitura: aquelas consideradas ascendentes (*Bottom-up*) e as consideradas descendentes (*Top Down*). As concepções de leitura consideradas ascendentes (*Bottom-up*) apresentam como principal característica, o foco no texto, isto é, lança o olhar para as habilidades de decodificação do leitor, que favorecem a compreensão do texto, segundo essa acepção. Assim, a urdidura do sentido acontece em razão de um processo de retirada de informações do texto realizada pelo leitor, essa abordagem desconsidera as condições de produção e o leitor enquanto sujeito que interage com o texto para a produção de sentido. Já a outra perspectiva, ao contrário da anterior, também apontada por Solé (2012), é chamada descendente (*Top Down*), pois está centrada no leitor. O ato de ler, nessa visão, é encarado como um processo de atribuição de significados realizado pela pessoa que lê. O leitor é valorizado como sujeito ativo na produção de significados do texto, o texto não ocupa uma

posição de centralidade, já que esse lugar cabe ao leitor, visto como um ser sócio-historicamente construído e que pensa ativamente a realidade, de modo autônomo. Solé (2012) coloca as estratégias de leitura compartimentadas em três momentos conforme já tangenciado anteriormente, quais sejam: antes da leitura, durante a leitura, sobre os quais passamos a discorrer a seguir:

Antes da Leitura, autora identificou as estratégias mobilizadas pelos estudantes antes da leitura como: *motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o texto*. Toda leitura precisa ser movida por algum objetivo, mas para se chegar a esses objetivos de leitura, é necessário que haja uma motivação prévia, assim como também é importante aguçar os conhecimentos prévios do estudante, é necessário que os alunos sejam levados pelo professor a ver que a leitura é algo envolvente, desafiador, mas, sobretudo, uma atividade possível e necessária. Traçar os objetivos de leitura dentre os muitos possíveis, criar uma ligação afetiva, ler por prazer, para localizar alguma informação, para revisar um assunto, para seguir uma instrução ou para aprender algo novo são algumas possibilidades da leitura.

Já durante a Leitura, as estratégias elencadas por Solé (2012) mobilizadas pelos alunos durante a leitura são as seguintes: *ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever*. É importante dizer que não existe uma hierarquia entre essas estratégias, pois elas podem ser alteradas de acordo com os interesses do leitor assim como também de acordo com o texto lido naquele momento. A ideia principal é que sejam consideradas atividades de leitura compartilhada, que exigirão mais esforço por parte do leitor, à medida que ele busque manter o controle do seu processo de compreensão.

Por último, Solé (2012) apresenta as estratégias que devem ser empregadas *após a leitura: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas*. Percebemos com isso, que há estratégias passíveis de serem utilizadas momentos diferentes na a fim de construir a compreensão como por exemplo, a de formular perguntas e resumir, que são utilizadas durante o processo de leitura. Depois da leitura é fundamental que o estudante consiga produzir sentido, dá sentido ao que leu, que possa compreender o que leu.

3 O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, sem pretensões de esgotar o tema, mas com o fito em situar a discussão em torno do livro didático, assim como de um breve histórico do PNLD, trazemos uma discussão sobre o livro didático, sobretudo, o de Português, assim como abordamos possibilidades alternativas ao livro didático e o lugar que a compreensão textual ocupa neste tipo de material.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO: TRAJETÓRIA DO PNLD NO BRASIL

O itinerário histórico da política do livro didático no Brasil vem sendo investigado por diversos estudiosos e é tema de diversos trabalhos como Bunzem e Rojo 2008, por exemplo, que no livro *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*, organizado por Costa Val e Beth Marcuschi, delineiam aspectos relevantes do livro didático que o trouxeram ao panorama atual.

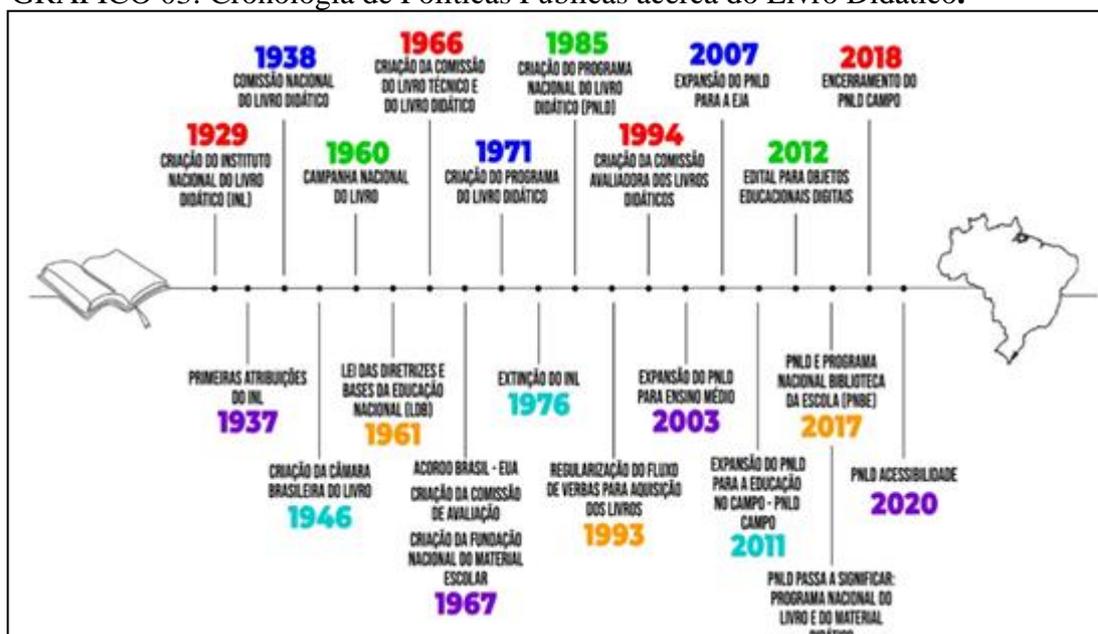
Segundo análise de Silva (2019), a maioria dos trabalhos traz uma narração do percurso histórico do PNLD, considerando, principalmente, a legislação e os documentos elaborados no âmbito do estado e que buscam reger as ações e orientações para a execução dessa política no país. A autora segue afirmando que a história do livro didático está ancorada em aspectos políticos e foca muito mais em decretos e leis, sem, no entanto, abordar de maneira mais profícua, os condicionantes históricos dos quais decorrem as demandas por implantação de programas direcionados à aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos e professores.

Muitos dos estudiosos consultados por Silva (2019), destacam inquietações que desencadearam o esboço de uma política nacional do livro didático, O livro didático no Brasil possui um histórico rico e complexo. No período colonial, os livros utilizados nas escolas de artilharia eram importados de países europeus, como a França e Portugal. A produção nacional de livros didáticos teve início somente no século XIX, mas ainda era limitada e dependente de importações. Foi apenas a partir do final do século XIX e início do século XX, que houve um maior impulso na produção nacional de livros didáticos. Com o crescimento da população escolar, houve uma maior demanda por materiais educacionais. Nesse contexto, surgiram editoras brasileiras que passaram a produzir livros didáticos voltados para as diferentes etapas da educação básica. Para Silva, Iara 2019, durante o período da ditadura militar (1964-1985), o livro didático passou a ser utilizado como instrumento de difusão de

ideologias e valores governamentais. Houve um controle rigoroso sobre o conteúdo dos livros, visando alinhar a educação à visão política do regime.

A partir da redemocratização, na década de 1980, houve uma maior diversificação na produção de livros didáticos, com uma pluralidade de abordagens pedagógicas e temáticas. Foram estabelecidas políticas públicas para a avaliação e distribuição dos materiais didáticos nas escolas públicas. A seguir, apresentamos uma imagem que delinea esse a trajetória das políticas de implantação do livro didático que “se inicia no final da década de 1920, passando pela ditadura militar, período de mudanças importantes para os livros didáticos, até chegar no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política atual vigente” (Mazzi e Amaral-Schio, 2021, p.90). o gráfico a seguir, sintetiza com uma linha do tempo, os vários momentos importantes por que passou o livro didático, desde a criação do INL, Instituto nacional do livro (1929) até a criação do PNLD em 1985 e todos aperfeiçoamentos pelos quais passou o programa.

GRÁFICO 03: Cronologia de Políticas Públicas acerca do Livro Didático.



FONTE: MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos

O Livro didático, desde 1985, com o advento do PNLD, que se tem o mais amplo programa Nacional de distribuição gratuita de livros didáticos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), ao longo dos anos e, sobretudo, das últimas décadas, os livros didáticos passaram por transformações para acompanhar os estudos linguísticos mais modernos e poder atender aos anseios de um contexto escolar de rede pública, que ainda hoje tem o livro didático como o principal, senão o único material pedagógico. Segundo Rangel (2020), a

partir dos anos 2000, houve uma sensível mudança para melhor nos manuais de língua Portuguesa, mas, por outro lado, ainda persistem algumas contradições como, por exemplo, o caráter rígido e prescritivo das propostas didáticas, sem falar que se mostram ideologicamente questionáveis, o que segundo o autor, tudo isso somado, faz do livro didático um material limitador que poda atitudes autônomas e originais dos professores.

3.2 A COMPREENSÃO DO TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Pesquisas de Marcuschi (1996 a 1999) mostraram que os livros didáticos utilizados na escola, em sua maioria, trabalham exercícios de compreensão de forma descomprometida e como uma mera “atividade de cópia”, pois os exercícios, que se pretendem de compreensão, nos livros didáticos, não se mostraram capazes de estimular a reflexão crítica, colocando o estudante apenas para copiar, decodificar, retirar informações genéricas da superfície do texto. Com essas características, os livros, quando abordam a compreensão nesses moldes, deixam de treinar o raciocínio, o pensamento crítico, e as habilidades argumentativas.

Mesmo depois de mais de vinte anos do advento do PNLD no Brasil, ainda persistem algumas questões que precisam ser pensadas, observa-se que os livros didáticos mudaram bastante - e para melhor. Mesmo assim, ainda existem correntes pedagógicas que consideram os Livros didáticos de Língua Portuguesa, além de ideologicamente questionáveis, pouco ou nada pertinentes às atuais necessidades de ensino-aprendizagem. Uma das principais críticas endereçadas ao Livro Didático de Português, recai sobre a padronização e a rigidez de algumas propostas didáticas, encaradas, muitas vezes, de maneira prescritiva. As críticas são, principalmente, decorrentes da função do livro que, segundo estudiosos, passa a ser visto como manual a ser seguido. Isso faz com que o professor tenha inibidas as suas ações criativas e inovadoras, de modo que o livro de Português passa a ser um instrumento limitador da autonomia e da criatividade docente.

Considerando as mudanças que, nas últimas décadas, aconteceram no panorama educacional brasileiro, o PNLD se depara, hoje, com uma série de situações problema que sinalizam novas possibilidades de atuação para que o livro de Português possa se adequar às mudanças advindas do próprio contexto educacional, assim como discutir as mudanças necessárias para essa adequação.

No contexto educacional contemporâneo, alguns estudiosos defendem a necessidade de reformulação do PNLD ancorados, sobretudo, no intento de superação das fronteiras

pedagógicas típicas de um processo de transição entre distintos modelos educacionais. As demandas sociais vigentes impõem que sejam revistos esses paradigmas. Essas novas exigências encontram-se refletidas tanto nas necessidades sociais quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz algumas novidades para o cenário educacional brasileiro, entre elas o aprofundamento do trabalho com gêneros multissemióticos e digitais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico traçado, a fim de desenvolver esta pesquisa, explicitando os seguintes direcionamentos da pesquisa quanto ao tipo (natureza, abordagem e objetivos), ao universo, às categorias de análise, assim como os procedimentos de coleta e tratamento dos dados adotados.

Nessa pesquisa, optamos por realizar a análise das questões de compreensão e interpretação no exemplar do livro didático de Língua Portuguesa da coleção, *Português conexão e uso*, considerando: A) a presença de dois horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático;

O autor assevera que essa tipologia sugerida se baseia numa série de posturas teóricas, sobretudo, relacionadas à teoria da leitura e compreensão dentro da linguística de texto não estruturalista, contemplando o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem o texto e os sentidos produzidos nele ou a partir dele, são fenômenos colaborativos, dinâmicos e não produtos estáticos previamente fixados pelo autor. Considerando o que apregoa Solé:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz-leitor e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz, precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (Solé, 2014, p.25).

Seguindo essa orientação, e com base nas análises das questões do livro analisado, implementamos um pré-teste de compreensão, baseado nos principais descritores da Prova Brasil: I procedimentos de leitura, Implicações do suporte, do Gênero/e ou Enunciador na compreensão do texto, Relação entre os textos, Coesão e Coerência no Processamento do Texto, a fim de avaliar se os objetivos de compreensão delas eram viáveis e, posteriormente, com base nas respostas dos estudantes, formulamos questões de compreensão, as quais foram aplicadas, discutidas e ensejaram os exercícios de compreensão textual que serão apresentados a seguir na proposta de intervenção:

QUADRO 05: Etapas e procedimentos da pesquisa (Continua)

ETAPAS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA
1 ^a	Análise de questões de compreensão e leitura propostas no livro didático.
2 ^a	Elaboração de proposta de Intervenção com base no resultado na análise das questões do livro didático mediadas pelas habilidades de leitura e Compreensão da Prova Brasil.
3 ^a	Aplicação da proposta de intervenção.

FONTE: Autoria própria

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de responder à questão norteadora desta pesquisa, optamos pela pesquisa de natureza aplicada que, segundo Prodanov, Freitas (2013, p. 51), objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Adotada em razão de a investigação pressupor a elaboração de uma proposta interventiva a ser aplicada posteriormente. Quanto à forma de abordagem do problema de pesquisa, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas de natureza interventiva.

A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a compreensão leitora no livro didático de Português do 9º ano do Ensino fundamental. Observamos como esse tipo de conteúdo vem sendo trabalhado e em que medida esse trabalho colabora para a construção dos sentidos em textos lidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Teresina (PI), a partir da aplicação de uma proposta de intervenção em sala de aula, visando contribuir para a formação de leitores eficientes, que possam usar suas habilidades de leitura e compreensão para interagir socialmente e compreender o mundo à sua volta, exercendo assim a sua cidadania. Como nosso foco está na análise da compreensão de textos realizada pelos alunos, esta investigação situa-se entre as pesquisas no âmbito da Linguística Textual, conectada com o ensino de língua portuguesa.

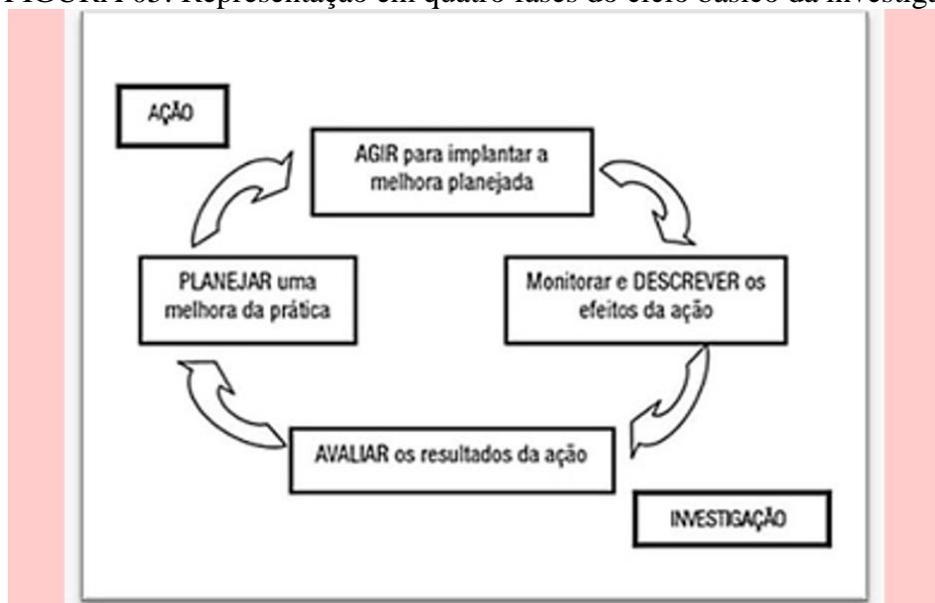
Com vistas a responder à questão norteadora desta pesquisa, optamos pela pesquisa de natureza **aplicada** que, segundo Prodanov, Freitas (2013, p. 51), objetiva gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Conforme já dito, em razão de a investigação pressupor a elaboração de uma proposta interventiva. **Quanto à forma de abordagem do problema de pesquisa, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas de natureza interventiva.**

Segundo Flik (2007, *apud*, Paiva, 2019, p.14), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real, com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes, música). Também se chama pesquisa interpretativa ou naturalística.

Diante do exposto, asseveramos que quanto à abordagem do problema, essa pesquisa está configurada como **qualitativa**, na medida em que tenciona compreender, descrever e explicar o fenômeno textual da compreensão no livro didático quando da interação com os discentes das turmas selecionadas para integrar esse estudo, a saber, duas turmas de 9º ano da Escola Municipal professor Valter Alencar.

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (Thiollent, 2011).

FIGURA 05: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação ação.



FONTE: TRIP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p.446).

Considerando o excerto e a figura, situamos nossa pesquisa do ponto de vista dos procedimentos técnicos, entre as pesquisas ação, na medida em que prevê um agir do pesquisador, com a intenção de alterar a realidade dos alunos, no sentido de mitigar as dificuldades encontradas por eles no que diz respeito a ler e a compreender textos. Já em relação aos objetivos, segundo Gil (2002), é possível classificar as pesquisas em três grupos:

- Pesquisas exploratórias: estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p.02);
- Pesquisas descritivas: as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Serão inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p.02).

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa é uma pesquisa explicativa, já que se fundamenta na subjetividade dos fenômenos, tendo em vista que o pesquisador interpreta os fenômenos e busca lhes dar significados, envolve experiências individuais e coletivas, é por isso, uma pesquisa qualitativa, tendo em vista a interdependência entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado. Segundo Paiva (2019), esse tipo de pesquisa tem como característica, o uso de um único grupo, geralmente, já existente, para verificar se houve alguma mudança após um tratamento. O tipo mais comum manipula uma variável dependente e utiliza pré-teste e pós-teste. No caso da nossa pesquisa, utilizamos de um pré-teste de compreensão, baseado nos principais descritores da prova Brasil, no que diz respeito às habilidades de leitura e compreensão.

4.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

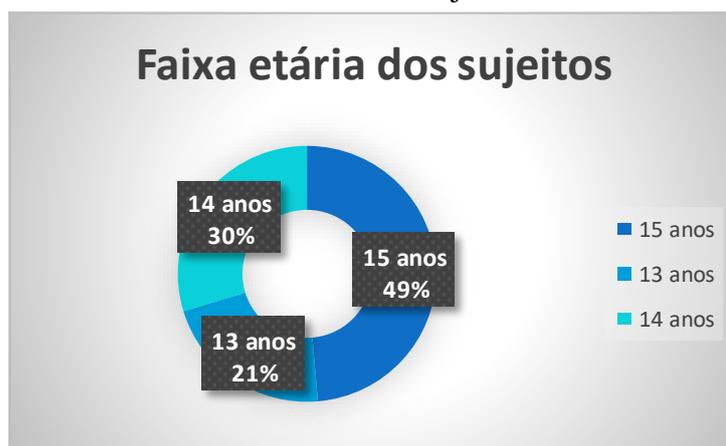
O presente trabalho de pesquisa foi implementado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, de uma escola pública da rede municipal de Teresina, no Piauí, no bairro Planalto Uruguai, na região do Vale Quem Tem. O bairro da escola é considerado de classe média e conta com uma creche, duas escolas de Ensino Fundamental (uma atende o primeiro ciclo, a outra, o segundo ciclo), igrejas e vários comércios; é um bairro com mais de vinte mil habitantes, estando 26,8% desse total na faixa etária de 0 a 14 anos (Censo IBGE 2018).

A escola, em atividade desde 1994, funciona atualmente, com turmas do Ensino Fundamental II, nos turnos manhã e tarde, de forma integral e com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno. Em 2018, iniciou suas atividades como escola de tempo integral, permanecendo com os alunos das 7h30 da manhã até as 16h30 da tarde, perfazendo

um total de 9 horas de permanência na escola, alternando atividades de aula, atividades recreativas como dança, música, teatro e atividades esportivas. Atualmente, constitui um quadro de 46 professores, 05 gestores, 06 profissionais administrativos, 05 merendeiras, 06 zeladores e 02 vigias para assistir mais de 632 alunos, distribuídos entre diurno e noturno. Conta com uma estrutura física de 1.200 m², com 15 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 cantina refeitório, laboratório de ciências e laboratório de matemática e 1 sala de recursos multifuncionais. A instituição foi avaliada pelo MEC em 2019 com média de 6,6, no último IDEB, portanto, acima da média da rede municipal, que naquele ano, foi de 6,4, o que a situa entre as escolas com uma nota razoável no contexto da cidade de Teresina.

A pesquisa qualitativa foi realizada no 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Professor “Valter Alencar”, na cidade de Teresina (PI), ao longo do ano letivo de 2022. A escolha da escola e da turma não foram aleatórias, ocorreram em razão de ser a escola em que o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa, há pelo menos uns 10 anos, o que faz com ele perceba, ao longo desses anos, pouco afinco no que tange à leitura e também um desinteresse pelo livro didático. Essa pesquisa contou com um universo de uma turma com cerca de 37 alunos, entre a faixa etária dos 13 aos 15 anos, conforme mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 04: Faixa etária dos sujeitos



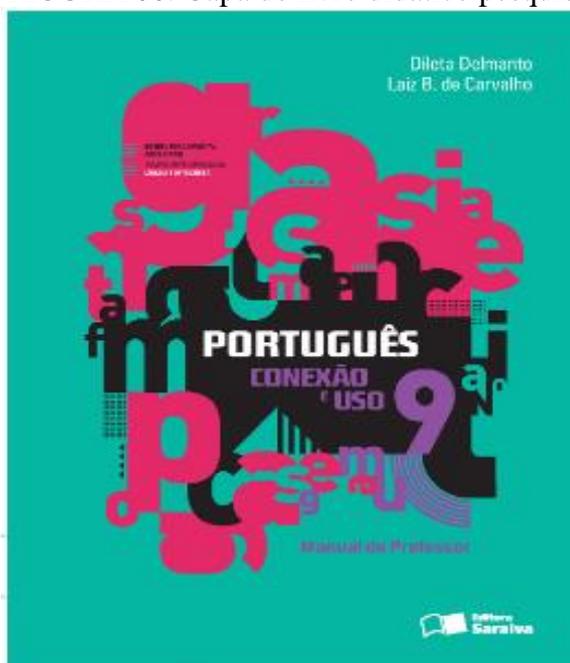
FONTE: autoria própria (2023)

Nessa classe, os alunos não apresentam distorção idade-série, tem-se alguns eventos de indisciplina, mas no geral é uma turma em que foi possível a implementação das atividades da proposta interventiva. A turma é bastante heterogênea no quesito leitura e interpretação textual, alguns se mostraram mais fluentes e outros sequer se habilitaram a ler em

determinadas situações em que foram requisitados. Todos os alunos da turma alvo da pesquisa, têm acesso ao livro didático de Língua Portuguesa, que é um livro escolhido pelos professores da escola, têm acesso à biblioteca da escola que conta com alguns títulos atuais, e um número pequeno deles tem o hábito de pegar empréstimo de livros na biblioteca.

Nesse contexto em que o pesquisador atua há 7 anos, apesar da disponibilidade de recursos importantes, é grande o número de estudantes com dificuldades de leitura, interpretação e até de decodificação. Como já citado, nosso universo de pesquisa é composto também pelo livro do 9º ano da coleção *Português, Conexão e uso*, da edição de 2018 das autoras: Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho:

FIGURA 06: Capa do livro didático pesquisado



FONTE:

Disponível

em:

<<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3763487/>> acesso em 15 agosto. 2022.

Este livro integra uma coleção destinada a estudantes do 6º ao 9º ano, que é composta por quatro Livros do Estudante, quatro Manuais do Professor, quatro Manuais do Professor Digitais e quatro Materiais Digitais Audiovisuais, distribuídos em quatro volumes, um para cada ano escolar, compreendendo, assim, os anos finais do Ensino Fundamental. A coleção, em consonância com a BNCC, busca trabalhar os eixos Oralidade, Leitura, Produção de texto (oral e escrito) e Análise linguística/semiótica. Estes, por seu turno, são explorados por meio de práticas linguageiras relacionadas aos diferentes campos de atuação da atividade

humana, também conforme preconiza a BNCC: jornalístico-midiático, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública.

4.3 COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O primeiro passo para se iniciar a etapa de coleta de dados, foi o contato com a direção da escola, explicando-se sobre a pesquisa, sujeitos envolvidos e os benefícios advindos tanto para os alunos como para a comunidade escolar. Depois do consentimento da direção da escola, iniciaram-se os procedimentos para a coleta de dados junto à turma. O segundo passo foi informar sobre o conteúdo da pesquisa para os pais, a quem foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Depois de esclarecidos todos os itens do TCLE, passou-se a aplicar as atividades da proposta de intervenção.

Para o trabalho com a compreensão e interpretação de textos no livro didático de Língua Portuguesa, procedeu-se à análise dos exercícios propostos nas seções que abordam a leitura, a compreensão e interpretação de textos no exemplar do 9º ano da coleção *Português, Conexão e uso*, do PNLD 2020. Após a análise das atividades do livro didático, foi lançada uma proposta de intervenção com alguns exercícios de compreensão textual adaptados de sugestões apontadas por Marcuschi (1996), e distribuídos em três oficinas de compreensão e interpretação textual.

A coleta de dados ocorreu por meio de respostas a atividades de compreensão e interpretação de textos, aplicadas aos alunos envolvidos na pesquisa. É válido ainda destacar que as atividades de compreensão e interpretação implementadas, constam do livro didático analisado, a saber, o exemplar do 9º ano da coleção *Português, conexão e uso*. Por último, elaboramos uma proposta de intervenção, que contemple a análise e reflexão em torno da problemática que se coloca ante a compreensão e interpretação de textos no livro didático.

4.4 METODOLOGIA DAS OFICINAS

A metodologia da nossa pesquisa está organizada em torno de oficinas pedagógicas que compõem a proposta de intervenção, a fim de realizar um trabalho que possa associar teoria e prática, promovendo a interação entre os atores envolvidos no estudo, com vistas à troca de saberes, vivências e experiências para a construção de novos aprendizados que venham a agregar ao repertório de conhecimentos e experiências dos discentes e do professor pesquisador. Sobre o trabalho ancorado em oficinas, Paviani e Fontana (2009) afirmam:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. (Paviani e Fontana, 2009, p. 78,79)

A partir do excerto, percebemos que a oficina é uma experiência prática que por favorecer o intercâmbio dos conceitos com ações da vida real, com a prática cotidiana e social, é uma maneira de aprender que coloca o aluno como sujeito da sua aprendizagem, promovendo assim, o protagonismo dos estudantes, o que enseja a construção de conhecimentos de forma autônoma.

4.5 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após a análise da abordagem da compreensão e interpretação presente nos livros didáticos estudados, buscamos elaborar formas de contribuir para a mitigação de problemas relacionados à compreensão e à interpretação textual. Assim, optamos por uma proposta de intervenção com oficinas pedagógicas relacionadas à realidade dos educandos, sobretudo no que diz respeito à compreensão e interpretação textual. A implementação de propostas didáticas de intervenção, pensadas e construídas, considerando os problemas apresentados pelos alunos, pode funcionar, se bem elaboradas, como um recurso a mais para ajudar o professor a chegar aos objetivos almejados.

No ensino que espera dos alunos que leiam de forma eficiente, compreendam de maneira consistente, faz-se necessário o uso de atividades que possam expandir a noção de compreensão e de interpretação, o estudante precisa lançar mão de estratégias como ativar o conhecimento prévio, levantar hipóteses, fazer inferências, enfim, fazer leituras globais e construir sentidos autorizados pelo texto em seus aspectos linguístico-discursivos.

As atividades implementadas nesta proposta de intervenção, vislumbram ser um aporte ao professor, na busca de ampliar a compreensão e a interpretação de textos em geral, subsidiando as reflexões necessárias acerca da compreensão textual, que é uma habilidade imprescindível, e chave para o acesso aos demais saberes das outras áreas do conhecimento, que não o estritamente linguístico assim como o exercício da cidadania.

4.6 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Nossa proposta de intervenção deu-se a partir da organização das atividades por meio de oficinas pedagógicas. As oficinas, metodologicamente pensadas para atender aos educandos, no que diz respeito à compreensão textual no livro didático, por meio das questões propostas, foram distribuídas e denominadas da seguinte forma: Primeira oficina, “Praticando a compreensão inferencial”; Segunda Oficina, “Compreensões possíveis” e; por último, Terceira Oficina “Compreensão na prática”.

Com essas oficinas, realizamos um trabalho baseado nos estudos, principalmente, de Marcuschi (1998, p.04) para quem, “a escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto, ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. As oficinas estão pautadas na noção de texto como evento comunicativo, e não como um repositório de ideias prontas, o texto nessa visão, é o lugar da interação Koch e Elias (2006 p. 10), um produto social em construção.

4.6.1 Primeira oficina pedagógica: “Praticando a compreensão inferencial”

Nessa sessão, tratamos da descrição de como foi organizada a primeira oficina, intitulada “Praticando a compreensão inferencial”, que ocorreu de 10 a 14 de junho de 2022. A nossa proposta já havia sido divulgada previamente nas turmas alvo da pesquisa, de modo que todos os alunos já tinham conhecimento e estavam curiosos acerca do que seria feito na aula. Naquela ocasião, explicamos para os alunos as finalidades da nossa pesquisa, assim como a relevância para eles, enquanto sujeitos em formação, como também para a nossa pesquisa, e para a educação de modo mais amplo.

Após a explicação a respeito de toda a dinâmica das oficinas, os alunos se mostraram interessados em desvelar um pouco mais e em ampliar suas habilidades e capacidades de compreensão. Somos cientes da importância da leitura e da compreensão para a construção da cidadania, para o acesso aos bens materiais e imateriais e para o desenvolvimento autônomo da pessoa de modo integral, em todas as suas dimensões.

As oficinas foram construídas levando em consideração os principais descritores de leitura e compreensão da matriz de referência da Prova Brasil 2019. Cada oficina está organizada em etapas, conforme descrito após o planejamento de cada uma das 3 oficinas que compõem a proposta de intervenção dessa pesquisa, conforme se pode ver a seguir:

QUADRO 06: Descritores para Oficina-01

em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores		8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto		D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão		D3
Inferir uma informação implícita em um texto		D4
Identificar o tema de um texto		D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato		D14

FONTE: Inep-Mec

QUADRO 07: Praticando a compreensão inferencial (Continua)

OFICINA 01		
Professor: Carlos André de Araújo		Série: 9º Ano Turma: C/D
Carga Horária Prevista: 8 h/aulas		Ambiente: sala de aula
Objetivo Geral -Compreender textos da esfera jornalístico-midiática.		
Objetivos Específicos - Localizar informações explícitas em um texto; - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; - Inferir uma informação implícita em um texto; - Identificar o tema de um texto.		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Questões propostas; Textos impressos; Data Show; Cartolina;	Momento de organização da sala de aula, disposição das cadeiras, materiais e motivação da turma.	Mobilização inicial da turma para a participação nas oficinas da pesquisa; - Exposição para os discentes a respeito da relevância da nossa pesquisa que será realizada em sala de aula, importante tanto para o professor como também para os alunos, na medida em que os estudos desenvolvidos trazem contribuições valiosas para todos os envolvidos: para nossa pesquisa e também para formação dos estudantes no que concerne à formação deles enquanto leitores e cidadãos que precisam ler e compreender o mundo a sua volta

FONTE: autoria própria.

QUADRO 08: Praticando a compreensão inferencial (Conclusão)

OFICINA 01		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
		- No primeiro momento, fazer uma breve explicação do que vem a ser compreensão em textos da esfera jornalística, sobretudo

		<p>no gênero notícia, suporte para compreensão nessa oficina, inferência e mostrar alguns exemplos de compreensão inferencial para os alunos, assim como fazer alguns exercícios nos quais os alunos precisem mobilizar inferências para compreender o texto;</p> <p>- Formar Grupos, Ler e discutir um texto do gênero notícia debatendo e explicando características formais e funcionais desse gênero.</p>
--	--	---

FONTE: autoria própria.

Etapas da primeira oficina:

PRIMEIRA ETAPA: 02h/a

Nesse primeiro momento, procedeu-se a uma mobilização inicial sobre a importância de os estudantes participarem das atividades da pesquisa. Foi situado para eles que se trata de um estudo a respeito de leitura e compreensão, falamos o que é ler e compreender de maneira eficaz, assim como os desdobramentos positivos dessa atividade na vida social, nas relações pessoais e familiares, bem como da importância de se compreender bem para uma vida em que se possa usufruir dos bens sócio-culturais e materiais produzidos pelo país de modo cidadão.

Foi realizada a apresentação de um texto do gênero notícia, “Estudante de moda registra BO e diz ter sofrido injúria racial em farmácia na Zona Norte de Teresina”. Nessa ocasião, fizemos perguntas inferenciais a respeito do título da notícia para os alunos: Como você acredita que a estudante alvo da injúria foi abordada? Como será que essa estudante reagiu? Que desfecho vocês presumem para esse fato? Após esse momento de antecipações, formulações de hipóteses, apresentamos a notícia na íntegra e fizemos uma leitura coletiva, ao final da leitura, confrontamos as hipóteses iniciais com os sentidos produzidos ao término da leitura algumas hipóteses se confirmaram e outras foram rechaçadas.

SEGUNDA ETAPA: 02h/a

Nessa etapa, procedemos a uma discussão teórica sobre as características estruturais e funcionais do gênero textual notícia, pois conhecer o gênero do texto que se pretende compreender, é uma das etapas fundamentais para essa compreensão. Conforme define Koch

e Elias (2007), esse seria o conhecimento superestrutural, ou seja, o conhecimento a respeito do gênero e sua adequação às demandas sociais. Por isso mesmo, nessa ocasião, trabalhamos título, subtítulo (lide), corpo do texto assim como a finalidade do texto notícia.

Apresentamos a técnica da pirâmide invertida, que consiste em apresentar primeiro as informações mais relevantes e, na sequência, as informações menos importantes, permitindo que o leitor tenha noção do que será apresentado ao longo do texto, logo após a leitura do primeiro parágrafo. Ao final desse momento, os alunos pegaram textos de outras notícias selecionadas sobre o mesmo tema: preconceito racial, que estavam com seus parágrafos segmentados pelo professor pesquisador, e em cartolinas que indicavam as diversas partes da notícia, como título, lide, corpo do texto, de modo que os alunos, individualmente, foram montando as notícias nas cartolinas, ao final fechamos com o comentário do professor.

TERCEIRA ETAPA: 02h

Nessa etapa da oficina, considerando que já havíamos introduzido o tema e trabalhado características estruturais do gênero notícia, achamos por bem aprofundar o tema “Preconceito racial abordado na primeira notícia, para tal retomamos a primeira notícia trabalhada: “Estudante de moda registra BO e diz ter sofrido injúria racial em farmácia na Zona Norte de Teresina”, no sentido de aprofundarmos um pouco mais o tema, elevando a compreensão leitora dos alunos.

Para tal, elaboramos algumas questões: 01 - Conforme informações presentes na notícia, qual foi o motivo de a estudante sofrer um constrangimento na farmácia?; 02 - Na base desse constrangimento passado pela estudante, está o preconceito que outros casos frequentes de racismo é possível lembrar? 03 - Na sua opinião, o que poderia ser feito para evitar esse tipo de violência? Seria possível a sociedade chegar a um consenso sobre esse assunto? Como? A atividade foi finalizada com a oitiva dos estudantes e com comentários do professor pesquisador, apontando que situações como a vivenciada pela estudante retratada na notícia precisam ser veementemente repudiadas e rechaçadas.

QUARTA ETAPA 02h

Chegamos à etapa final dessa oficina, durante o percurso, os estudantes puderam conhecer o gênero notícia, falar, ouvir, emitir opiniões, e agora nessa quarta, etapa produzirão

um jornal que consiste em um grande cartaz de folhas de cartolina que será apregoado na parede da sala de aula. Esse jornal pode ser utilizado para noticiar fatos de interesse geral, ocorridos dentro ou fora da escola, assim como discutir opiniões, promover a interação e propagar a compreensão dos mais diferentes assuntos.

4.6.2 Segunda oficina: “Compreensões Possíveis”

A segunda oficina ocorreu dia 15 ao dia 20 de junho 2022, iniciada por uma discussão teórica em torno da compreensão do campo de atuação artístico literário. Focalizamos o trabalho com compreensão de textos, trabalhando as características do gênero poema, falamos da finalidade, procedemos à leitura, produção de significados, abordamos condições de produção, linguagem empregada, interlocutores, etc.

QUADRO 09: Descritores para a oficina 02

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores		8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).		D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros		D12

Tópico III. Relação entre Textos		
Descritores		8º/9º EF
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		D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema		D21

FONTE: Inep-Mec

QUADRO 10: OFICINA: “Compreensões possíveis”

OFICINA 02		
Professor: Carlos André de Araújo	Série: 9º Ano	Turma: C/D
Carga Horária Prevista: 8 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo Geral - Compreender textos do campo artístico literário		

<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar um texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc) - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros - 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 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
<p>Questões propostas; Textos impressos; Data Show. Folhas em branco</p>	<p>Momento de organização da sala de aula, disposição das cadeiras, materiais e motivação da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários sobre as características formais e funcionais do gênero POEMA que dará suporte às atividades dessa oficina; - Ativação os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero objeto da atividade, no caso poema, houve uma conversa inicial sobre o gênero, perguntou-se sobre que poemas os estudantes conheciam, de que assuntos tratavam, que autores mais gostavam etc; - Identificação das características do gênero selecionado no momento, finalidade, fatores concorrentes para a produção de significados, assim como as condições de produção, linguagem empregada, interlocutores, etc.; - declamação de um poema; - Fechamento da discussão com os encaminhamentos do professor pesquisador; - Organização de grupos para declamação de poemas.

FONTE: autoria do professor pesquisador.

Etapas da segunda oficina:

PRIMEIRA ETAPA 02h/a

Nesse primeiro momento, o professor pesquisador apresenta o gênero textual poema para os alunos e debate suas características estruturais. Comenta que o poema é escrito em versos, estrofes e que existem formas particulares de poemas, como o soneto entre outras formas. Situa os estudantes em relação ao assunto que será abordado, sob o ponto de vista do tema, pois falará da cidade de Teresina, em razão do aniversário da cidade que ocorre no mês de agosto. Assim, toda essa oficina sobre poema é também temática a respeito da cidade.

Feita essa introdução, inicia-se a exposição por meio de slides sobre o gênero poema e, em seguida, com a turma em círculo, iniciamos um bate papo para sondar os conhecimentos prévios a respeito do gênero em discussão, expor visões dos estudantes sobre o texto literário e explicar as noções de poema/poesia, rima, tipos de rima etc.

Por último, essa atividade termina com a distribuição de diversos poemas (diferentes) impressos para os alunos, com questionamentos gerais que podem ser aplicado a qualquer dos poemas tais como: Qual o tema desse poema? Informe a finalidade do poema lido; O poema que você leu apresenta que tipo de rimas? Troque de poema com o colega do lado e compare oralmente o tema do seu poema com o do dele e destaque diferenças e pontos comuns aos dois poemas. O professor finaliza com as considerações finais.

SEGUNDA ETAPA 02h/a

Essa etapa foi marcada pela atividade que chamamos receita de texto dadaísta, por se assemelhar com as práticas dessa corrente literária que floresceu nas vanguardas européias de literatura. Levamos um saco de tecido, inúmeros textos de diversos gêneros, solicitamos aos estudantes que segmentassem os textos tanto no nível da oração, frase e palavra, segmentação por recorte com tesouras, depois de todos os textos passarem pelo processo, solicitamos que os estudantes pusessem no saco de tecido.

Com os recortes no saco de tecido, embaralhamos para que todas as partes se misturassem, em seguida, com a turma dividida em grupos de 5 alunos, entregamos uma folha de papel em branco a cada integrante do grupo, e colocamos o saco disponível com os fragmentos para que cada grupo, coletivamente montasse o seu poema por meio de colagem, retirando as palavras aleatoriamente e colando na folha em branco. Uma vez montado o poema, os grupos escolhem um participante para ir à frente e declamá-lo. Após a declamação ou leitura dos poemas, o professor pesquisador perguntou o que os estudantes acharam da atividade, ouviu suas impressões e finaliza falando da importância de se compreender que existem muitas maneiras de se conceber o poema: com ou sem rimas, longos, curtos, e os que representam seus temas na forma e no conteúdo. A atividade é finalizada com os grupos colando, cada grupo, o seu poema num mural na sala.

TERCEIRA ETAPA 02h/a

Essa atividade prevê a realização de leitura coletiva de poemas temáticos sobre

Teresina, de autores diversos e, ao final dessa leitura, cada aluno precisará representar por meio de um mapa mental, as principais ideias contidas no poema. Uma vez construído o mapa mental, o aluno apresentará para os colegas explicando como se deu aquela compreensão ali representada.

Ao término da atividade de explicação dos mapas mentais por parte dos alunos, a turma tem um momento livre para opinar a respeito das representações, dizer se ficaram adequadas, apontar o que pode ter sido desprezado nessa representação e, ao fim dessa etapa, o texto do poema original e o mapa mental que o representa, são colocados na parede da sala, um do lado do outro, para que todos apreciem os trabalhos.

QUARTA ETAPA 02h/a

Nessa etapa, os estudantes, que já conhecem um pouco das características do gênero poema, agora precisarão fazer um poema para sua cidade, de modo que lançamos a seguinte proposta: Declare seu amor por Teresina, produza um poema em que você possa destacar suas vivências e experiências pela cidade, o jeito que você se relaciona com as coisas locais, o que mais te fascina na sua cidade, transforme tudo isso num belo poema.

A primeira versão do poema foi produzida pelos alunos, em seguida, fizemos uma reescrita coletiva, com o texto exposto no datashow, sem identificar o nome do autor para evitar possíveis constrangimentos. Pedimos as contribuições da turma no sentido de melhorar cada texto. Terminada a atividade de escrita e reescrita, montamos um mural com os poemas dos alunos para que toda a escola visualizasse.

4.6.3 Terceira oficina “Compreensão na prática”

Na última oficina, propusemos a realização da leitura de diversos textos multimodais, principalmente, aqueles que acreditamos estarem mais ligados ao universo jovem e que, portanto, poderiam despertar mais interesse, são textos que circulam em várias esferas: cotidiana, jornalística, midiática etc. Imaginamos que esse tipo de texto, pode ser muito útil para retomarmos alguns conceitos como compreensão, inferência, leitura e interpretação, assim como podem facilitar que os discentes representem a compreensão que constroem do texto, por meio da realização de produção escrita ou oral. Assim, de início, tivemos o cuidado de trabalhar as características formais e funcionais do gênero que seriam abordados ao longo dessa oficina, conforme descrito nas etapas após o planejamento das oficinas seguir:

QUADRO 11: Descritores para a oficina 03

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores		8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados		D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações		D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão		D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos		D19

FONTE: Inep-Mec

QUADRO 12: OFICINA “Compreensão na prática”

OFICINA 03		
Professor: Carlos André de Araújo	Série: 9º Ano	Turma: C/D
Carga Horária Prevista: 8 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo Geral - Compreender recursos expressivos e efeitos de sentido em textos multimodais.		
Objetivos Específicos -Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; -Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; -Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; -Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos;		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Questões propostas; Textos impressos; Data Show.	Momento de organização da sala de aula, disposição das cadeiras, materiais e motivação da turma	- Motivação inicial, para abordagem de textos multissemióticos; - Realização de análise dos elementos verbais e não-verbais que auxiliam a compreensão do texto multissemiótico; - Socialização na turma, das atividades de compreensão de textos dessa natureza, discutindo-se as linguagens presentes no texto lido e as compreensões que elas suscitam; -Identificar o tema e a finalidade do texto através das múltiplas semioses presentes nos textos multissemióticos; - Comparar os textos multissemióticos para produzir sentidos;

FONTE: autoria do professor pesquisador.

Etapas da terceira oficina:

PRIMEIRA ETAPA 2h/a

Nessa etapa, os estudantes conheceram um pouco sobre os textos multissemióticos, através de uma explicação teórica dialogada. Em seguida, propusemos a leitura de textos multissemióticos como cartaz, tirinha, HQ, campanha publicitária, com o intuito de promover a ampliação dos horizontes de leitura dessa modalidade de textos. Passada essa fase inicial desse momento da oficina, selecionamos alguns textos multimodais e problematizamos com questionamentos, a fim de provocar a reflexão e a produção de sentidos. Por fim foi realizada a socialização das interpretações em sala de aula.

SEGUNDA ETAPA -2h/a

Durante as atividades dessa oficina, implementamos algumas questões propostas com a intenção de fomentar a compreensão nesse tipo de texto. Apresentamos alguns textos multimodais e fizemos as perguntas, que acreditamos ser um roteiro para a compreensão textual.

1. Após observar atentamente as imagens, responda:

- a) Os recursos gráficos e estilísticos utilizados são iguais em todos os textos lidos? O que diferencia uma imagem das demais?
- b) A imagem 1 faz parte da campanha Janeiro Branco, criada em 2014. Que sugestão de sentido temos a partir da imagem das mãos apoiando a metade de um coração com a metade de um cérebro?
- c) Conforme podemos observar, quem está na imagem 02? Em que lugar parece estar? Existem outras pessoas no mesmo lugar? A forma de se mostrar da pessoa denota qual estado de espírito? O que as cores utilizadas sugerem? O que sugere a cor preta, a postura, sentado cabisbaixo com os joelhos dobrados da pessoa que compõe a cena?
- d) Na imagem 03 Qual palavra aparece em destaque? Por que essa palavra aparece em destaque? O que sugere a imagem da criança sorrindo nesse contexto? O que sugere a presença do emoticon no texto? Qual a relação entre a parte verbal e a não-verbal para a construção do sentido do texto? Você acredita que apenas a parte não-verbal atingiria a mensagem que o texto repassa?
- e) Os textos 01, 02 e 03 podem ser classificados como multissemióticos? Por quê?

f) Produza uma frase expressando o que cada imagem traduz. Ao final a resposta a essas questões foi socializada em sala.

TERCEIRA ETAPA -2h/a12

Nessa fase, colocamos um conto para os alunos lerem e, em seguida, procedemos a uma discussão sobre o tema, para que depois os alunos utilizassem o enredo para redigir uma HQ (História em Quadrinhos), fizemos alguns comentários sobre o gênero e sua finalidade, os alunos precisaram seguir os seguintes passos:

- 1 - Ler o conto e se apropriar o enredo, pois seria o mesmo da HQ.
- 2 - Rabiscar como o roteiro seria apresentado.
- 3 - Adaptar os personagens, porque apesar de já existirem no conto, na HQ eles teriam um rosto, seriam uma imagem.
- 4 - Fazer um rabisco mais detalhado.
- 5 - Fazer a redação final.

As intenções finais para as HQs produzidas, é demonstrar a compreensão do texto lido, assim como promover um momento de fruição, quando da leitura e da socialização das mesmas.

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Fez-se uma análise das questões propostas na seção de leitura 1 e leitura 2, nas 4 primeiras unidades do livro em estudo, na sessão de Leitura que abre cada uma das 4 unidades selecionadas para análise considerando alguns aspectos da metáfora de Dascal retomada por Marcuschi (1981): A) a presença dos horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo, em atividades propostas no livro didático, de posse dos resultados das atividades de compreensão propostas no livro didático, foram construídas, à luz dos descritores de compreensão da Prova Brasil 2019, as atividades da proposta interventiva, que por sua vez buscou gerar resultados referentes à compreensão mediante a interlocução com os resultados da análise das questões do livro didático.

5 COMPREENDER E INTERPRETAR: A ARTICULAÇÃO DOS HORIZONTES DA COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Nessa sessão, analisamos as atividades selecionadas da obra: *Português, conexão e uso*, destinada aos alunos do 6º ao 9º ano. Para isso, como objetivo geral dessa pesquisa, procurou-se analisar como se dá a abordagem da compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa, assim como tivemos os seguintes objetivos específicos: (i) Investigar o trabalho com a compreensão textual a partir da análise de questões (do livro didático) voltadas para alunos do 9º ano do Ensino fundamental; (ii) Examinar a compreensão dos alunos participantes da pesquisa por meio atividades propostas com base nos descritores de leitura e compreensão textual da prova Brasil; (iii) Elaborar uma proposta de intervenção que contribua didaticamente para a compreensão e interpretação de textos considerando: A) a presença dos horizontes da compreensão: inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático;

O livro do 9º ano que compõe o *corpus* dessa pesquisa, pertence a uma coleção de livros, destinados às séries escolares finais do Ensino Fundamental, composta por quatro volumes do estudante, quatro manuais do professor, quatro manuais do professor em formato digital e quatro materiais digitais audiovisuais, distribuídos em quatro volumes, um para cada ano de escolaridade, ou seja, às quatro séries finais do Ensino Fundamental.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a coleção está ancorada nos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Produção de texto (oral e escrito) e Análise linguística/semiótica. Estes, por sua vez, são explorados por meio de práticas de linguagem relacionadas aos diferentes campos de atuação da atividade humana, também em consonância com a BNCC: jornalístico-midiático, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública.

Importa destacar que ao longo das análises, fez-se um recorte de atividades do livro em análise, para evitar repetições, já que as atividades são muito similares, e também para atender a nossos objetivos. Desse modo, foram selecionados 16 exercícios do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental *Português, conexão e uso*, com vistas à realização das análises, dentre as propostas de atividades constantes do livro que foram analisadas, encontra-se a seção “Leitura 1/Leitura 2”, em que são apresentados os textos principais de cada unidade.

Essa seção introduz a leitura e tem um caráter de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, o gênero e o tema, assim como também propõe despertar o

interesse do aluno, criar expectativas, levá-lo a levantar hipóteses sobre o texto, o assunto e exercitar de forma profícua uma leitura interativa.

Outro elemento que se deve destacar nestas análises é a seção “Exploração do texto”, em que as autoras objetivaram de múltiplas maneiras ampliar as possibilidades de letramentos e habilidades de interpretação textual. Desse modo, cabe destacar que serão apresentadas a seguir, as seções “Leitura 1 e Leitura 2”, seguidas de comentários analíticos, assim como a seção “Exploração do texto”, em que os exercícios foram destacados do texto para serem analisados. A seguir, serão expostas e comentadas as seções: “leitura 1”, seguida da seção “exploração do texto” e “leitura 2”, também seguida pela seção “exploração do texto”. Ambas as seções de atividades estão destacadas nessas análises conforme aparecem no livro, mas também foram registradas em quadros para que fosse possível imprimir destaque às questões quando das análises.

FIGURA 07: Atividade de leitura 01

Leitura 1 ✘ Não escreva no livro!

Antes de ler

Leia apenas o título do conto reproduzido a seguir.

1. Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
2. Em quais situações é possível ter “Olhos d’água”?
3. Você se recorda de algum momento em que teve “Olhos d’água”? Descreva seus sentimentos e as sensações de seu corpo.

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

Observamos, calcados em Solé (2012), que as questões 01, 02 e 03 acima registradas, são anteriores ao texto, que deve ser lido pelos alunos, conforme a proposta de atividade do livro. Trata-se do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e tais questões trazem uma estratégia própria das questões de compreensão inferencial, pois é possível perceber que a intenção das três questões está focada em criar expectativas, pressuposições, ativação de conhecimentos prévios dos alunos, ativação do conhecimento de mundo dos estudantes sob uma perspectiva subjetiva, mas que também considera aspectos linguísticos e do gênero do discurso conto. As questões 01,02 e 03 da sessão Leitura 01 foram agrupadas na categoria de questões com inferências possíveis, pelo fato de suscitarem compreensão inferencial:

Atividade de Exploração do texto 01

Questão 01. Um conto é breve, ligado a uma única situação ou evento.

a - Qual é o conflito vivido pela narradora em “Olhos d`água”?

b - Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual cena da narrativa pode ser associada ao clímax?

Qual dos recursos não lineares predomina no conto? Justifique sua resposta com exemplos do próprio texto e que o discente pouco participa da produção da resposta

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

Em 01 “b”, temos um caso de questão que classificamos na categoria cópia, pois o estudante já tem no enunciado o conceito do que procura e daí é só transpor a resposta numa atividade de copiar, sem muito esforço. Observemos a questão 02 a seguir:

Questão 2. A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.

a - Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.

b - O que modo a narradora vê a própria mãe?

c - Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 2 foi classificada como sendo uma questão do tipo cópia. Embora isso se verifique bem mais em 2a, os demais questionamentos 2b e 2c também se enquadram nessa categoria, visto que apenas buscam informações básicas, que não aprofundam a compreensão, mas que são facilmente localizadas para ser transpostas como respostas dos alunos aos questionamentos. Nas questões 3a, 3b e 4a e 4b, tem-se a expectativa de levar o aluno a construir a compreensão por meio de um processo inferencial que, conforme Marcuschi (2008), diz respeito à maneira de produção de sentido, que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que múltiplos conhecimentos oriundos de procedências distintas, interagem por meio de formas variadas de raciocínio para se construir uma resposta:

Questão 3. Ao longo do texto, uma pergunta se repete: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?”

a) Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.

b) O que a repetição da pergunta revela sobre o estado emocional da narradora?

Questão 4. No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.

a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?

b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: “Voltei aflita, mas satisfeita.”. Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

Questão 3. Ao longo do texto, uma pergunta se repete: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?”

a) Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.

b) O que a repetição da pergunta revela sobre o estado emocional da narradora?

Questão 4. No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.

a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?

b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: “Voltei aflita, mas satisfeita.”. Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

A questão 05 foi classificada como sendo uma questão do tipo cópia, já que trata apenas da identificação, extração de informações, o que não enseja a produção de compreensão, mas a localização de informações, embora requeira o conhecimento de elementos da narrativa, o que poderia ser considerado na pergunta como um conhecimento prévio, mas ele já é dado no enunciado. Aqui temos em 06a, 06b e 06c questionamentos filiados à teoria, que considera compreender como inferir, que considera a língua como atividade sociointerativa e a noção de texto como evento construído na relação situacional, de modo que provoca no aluno reflexões e descobertas que lhe ajudarão a produzir sentidos baseados nos questionamentos:

Questão 6. Releia o trecho seguinte.

[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...

a) A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições podem ser percebidas nesse trecho?

b) Que efeito essas oposições causam na narrativa?

c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revela sobre a imagem da mãe?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

Novamente, é preciso situar esses quadros. A questão 07 traz a noção de compreensão como extração de informações do texto, o estudante apenas retira do texto e transpõe para a

resposta, sem realizar movimentos de reflexão. É a chamada questão cópia, situada no horizonte mínimo da compreensão. Já a questão 08 faz com que o aluno acesse seu repertório de conhecimentos prévios, tanto do âmbito linguístico como sociocultural, a fim de fazer com que o aluno produza, na interação com o texto, inferências necessárias à compreensão.

TABELA 01: Tipologias de questões analisadas

TIPOLOGIA DE QUESTÕES	LEITURA 01	EXPLORAÇÃO NO TEXTO
Inferências possíveis	01, 02, 03	03, 04, 06, 08
Paráfrase		
Cópia		02, 05, 07
Horizonte mínimo		01
Horizonte máximo		08

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008).

Atividade de leitura 02



Antes de ler

1. Você acha possível escrever contos na internet, utilizando no máximo 280 caracteres?
2. Você já leu algum conto pequeno, escrito em poucas palavras? Onde ele estava publicado?
3. Em sua opinião, reflexões e sentimentos que podem nos fazer ou ter durante uma leitura estão relacionados à extensão do texto? Para você, quais elementos de um texto provocam reflexão?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01, 02 e 03 acima, são todas de cunho pessoal, sendo que a 01 e a 03 são inferenciais, já que remetem a conhecimentos diversos, como os de mundo, de texto e provocam reflexão. Já a 02, apesar de levar o aluno a pensar no suporte textual, situa-se no horizonte mínimo da compreensão, pois não fomenta o aprofundamento da discussão:

Questão 1. *Leia o que diz este estudioso a respeito do tamanho dos minicontos. [...] Autores conceituam e estipulam limites precisos, nascendo assim algumas classificações: nanocontos (até 50 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulando 300 palavras; outros, 600 caracteres). Nada disso é muito rigoroso e depende de critérios editoriais de quem os adotou. [...] SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. Escrevendo o futuro. Disponível em: . Acesso em: 6 set. 2018.*

Considerando essa possível classificação, relacione a qual categoria se encaixam os minicontos lidos.

- a) *Microcontos*
- b) *Minicontos*
- c) *Nanocontos*

Questão 2. *Releia os minicontos e observe seus títulos.*

a) *É possível notar que os títulos condensam informações importantes para a compreensão dos minicontos. Quais são as duas funções que podemos identificar nos títulos dos textos lidos? Explique.*

b) *Escolha dois minicontos, cada um referente a uma função identificada, que possam servir de exemplo para sua resposta ao item anterior. Explique as relações que você estabeleceu entre os contos e seus títulos*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01 e 02 foram classificadas como questão cópia e questão de horizonte mínimo respectivamente. A questão 01a, 01b e 01c foi assim classificada por ser apenas uma atividade que promove a identificação de informações na superfície do texto. Já a questão 02 em 02^a, apresenta uma interrogação típica de compreensão textual, pois problematiza a função do título num texto, e traz essa indagação para o cenário dos minicontos lidos, fazendo o estudante perceber que trata-se de uma informação a mais no texto e não somente um resumo do texto como acontece em alguns textos do gênero conto. As questões 03 e 04a, 04b, 04c e 04d são questões tipicamente inferenciais, a questão 03, por exemplo, permite que o leitor utilize sua imaginação para preencher as lacunas deixadas pelo texto e o insere como coautor do sentido do texto, pois traz consigo a noção de que o sentido não está somente no texto

Questão 3. *Em um miniconto, o narrador deixa ao leitor espaço para que este reflita sobre o que lê e “preencha” os outros sentidos da narrativa.*

Qual é a importância dessa característica na construção de um miniconto?

Questão 4. *Apesar de a concisão ser a marca que mais se destaca, é possível notar explícita ou implicitamente os elementos que compõem a narrativa. Nos minicontos selecionados, é possível inferir esses elementos narrativos. Releia o miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e veja como isso ocorre.*

Se eu soubesse o que procuro com esse controle remoto...

- a) *O narrador menciona um objeto que permite imaginar minimamente o ambiente em que se passa a narrativa. Qual é esse objeto?*
- b) *Descreva como você imagina o espaço narrativo do miniconto.*
- c) *O narrador deixa pistas sobre o tempo da narrativa pelo uso dos tempos verbais. O que podemos compreender sobre a duração da ação?*
- d) *Como você completaria a frase que fica em aberto no miniconto?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

Questão 5. *Releia o miniconto “No embalo da rede”, de Carlos Herculano Lopes. Vou, mas levo as crianças.*

a) *O que poderia significar o título “No embalo da rede”?*

b) *Qual característica é possível inferir sobre o narrador diante da forma como o enredo no miniconto é apresentado?*

Questão 6. *Releia o miniconto “Assim:”, de Luiz Ruffato, e responda às questões seguintes. Ele jurou amor eterno. E me encheu de filhos. E sumiu por aí.*

a) *O foco narrativo escolhido permite que o leitor identifique uma característica de quem narra. Qual é essa característica? Escolha um trecho que justifique sua resposta.*

b) *Identifique os verbos nesse miniconto. A que sujeito correspondem?*

c) *O conto apresenta as reações da personagem ao que lhe acontece? Explique*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

Na questão 05a e 05b, observa-se indagações que promovem o raciocínio lógico, para que o aluno tire conclusões e produza sentidos quando responde os questionamentos. Já na questão 06a, 06b e 06c, ocorre o encaminhamento para que o estudante reconheça, identifique informações e extraia trechos, o que por si só, conforme Marquesi, Pauliukonis, Elias, *et al*, não caracteriza compreensão, pois para as autoras, o aluno precisaria produzir raciocínio lógico, relacionar essas informações e tirar conclusões ensejadas por elas.

Destacamos a seguir as questões 07 e 08 do exercício em análise:

Questão 7. *Releia o miniconto “Fumaça”, de Ronaldo Correia de Brito.*

Olhou a casa, o ipê florido.

Tudo para ela.

Suspendeu a mala e foi.

a) *Para você, qual seria o assunto desse miniconto?*

b) *A concisão característica do miniconto permite que algumas frases possuam mais de um sentido para os leitores. Como você interpreta o trecho “Tudo para ela”?*

c) *Pesquise os sentidos da palavra fumaça. Em sua opinião, por que o autor escolheu essa palavra como título?*

Questão 8. *Releia os contos “No embalo da rede”, “Assim:”, “Só” e “Fumaça” e registre, no caderno, quais das afirmações a seguir podem referir-se a eles.*

a) *Por serem mais curtos, exigem menos precisão por parte do poeta.*

b) *Provocam efeitos de sentido com um número mínimo de elementos.*

c) *Por serem extremamente breves, exigem mais do poeta*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

A questão 07a,07b e 07c, são questões do tipo inferenciais. Nesse tipo de questão, conforme afirmam Marquesi, Pauliukonis, Elias, et al, é possível construir o sentido quando o leitor lança mão de estratégias de reconhecimentos e hipóteses ancoradas no conhecimento de mundo. Já a questão 08a, 08b e 08c, situa-se no âmbito das questões de horizonte mínimo da compreensão, no qual, segundo Marcuschi (2008), a leitura fica em uma atividade de identificação de informações objetivas, que podem ser ditas com outras palavras, mas produzindo-se o mínimo de inferências:

Questão 9. *Considere os elementos de composição dos nanocontos e dos minicontos e compare os contos “Só” e “Avareza”. Só Se eu soubesse o que procuro com esse controle remoto... Avareza Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio. Além do número de letras em cada um, qual é a principal diferença que você nota entre esses dois contos?*

Questão 10. *Releia o miniconto “Avareza”, de Sacolinha, e responda às questões a seguir. Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.*

a) O que se pode concluir sobre a duração do tempo nessa narrativa?

b) O personagem principal é nomeado. Que nome foi dado a ele? Qual efeito seu nome causa no contexto da narrativa?

c) Qual característica marcou a vida do protagonista?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 09, para fomentar a compreensão, lança mão do conhecimento linguístico do discente, quando solicita que leve em conta elementos formais do texto em análise, mas também não despreza as habilidades de síntese e de reconhecimento, como estabelecer comparações, apesar de que comparar por si só, não é compreender na totalidade, mas é um passo para se construir a compreensão. A questão 10a requer do aluno a formação de um raciocínio lógico, pois ele precisa tirar conclusões baseadas nas pistas deixadas pelo autor, completar as lacunas deixadas pelo autor, para que se possa construir um sentido. Já em 10b, temos uma mescla de aspectos de compreensão e reconhecimento, identificação, que terminam por funcionar de forma complementar, já em 10c verifica-se uma pergunta meramente de identificação, o que a insere no rol das questões de horizonte mínimo:

Questão 11. *Considere agora o miniconto “A Tartaruga encantada”, de Sérgio Vaz. Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia. Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu*

próprio quarto. Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar. E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre.

- a) *Que elementos do miniconto remetem aos contos de fadas?*
 b) *As frases que remetem aos contos de fadas foram usadas da mesma maneira que nos textos infantis ou houve reelaboração? Explique.*
 c) *O narrador dá pistas que permitem inferir o lugar onde ele mora. Descreva como você imagina esse local.*
 d) *Há alguma mudança na forma de o narrador registrar o foco narrativo? Que efeito isso causa no texto?*
 e) *O narrador faz uma crítica social. Qual é ela?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

Em 11a e 11b, tem-se questionamentos intertextuais, que farão com que o estudante mobilize seus conhecimentos relacionados a contos, contos de fadas para poder chegar a uma resposta plausível. Já em 11c, tem-se um questionamento de natureza inferencial, pois conforme Marcuschi (2008), não se trata apenas de extrair informações codificadas, ou identificar dados ou sentidos, mas de pensar as pistas dadas pelo quesito para chegar a conclusões, fazer suposições, antecipações etc. Por fim, 11d e 11e seguem a mesma tendência tipológica das questões inferenciais já referidas:

TABELA 02: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 02	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências possíveis	01, 03	03, 04, 07, 09, 11
Paráfrase		
Cópia		01, 06
Horizonte mínimo	02	02, 08
Horizonte máximo		03, 04, 05, 07

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)

Leitura 1

✘ Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você já presenciou, alguma vez, um objeto leve, como folhas secas flutuando no ar? Em caso afirmativo, ao observar esse objeto, conseguiu prever seus movimentos e para onde ele ia?
2. Em alguns momentos de sua vida já se sentiu assim, leveiro como uma folha solta? Ou, então, sólido e duro como uma pedra? Em que situações você se sente mais como folha? E mais como pedra?
3. Olhe à sua volta e preste atenção ao seu redor. Escolha algum objeto da sala de aula (ou da escola) que poderia representar como você se sente neste momento. Converse com os colegas sobre o objeto escolhido e sobre como você se sente.

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01,02 e 03 acima, são todas de cunho pessoal, sendo que a 01 e a 03 são mais inferenciais, já que remetem a conhecimentos diversos, como os de mundo, de texto e provocam reflexão. Já a questão 02, apesar de levar o aluno a pensar sua própria interação com o mundo, situa-se no horizonte mínimo da compreensão, pois não fomenta o aprofundamento da discussão:

Atividade de exploração do texto 3

Questão 01. *Manoel de Barros, considerado “poeta das miudezas”, publicou esse poema pela primeira vez no livro Retrato do artista quando coisa. Você vê alguma relação entre o poema e o nome desse livro?*

Questão 02. *Os dois primeiros versos do poema contêm uma afirmação que contribui para criar toda a sensação que predomina no poema.*

- a) *No primeiro verso, existe uma figura de linguagem que você já conhece. Identifique.*
 b) *Em sua opinião, a palavra noite tem algum significado especial nesse verso?*

Questão 03. *Ao ler o poema, o que você observa sobre o estado de espírito do eu poético: Ele aparenta estar tranquilo ou sofrendo algum tipo de aflição? Procure justificar sua resposta com elementos ou imagens evocadas no poema.*

Questão 04. *O que você entende pela afirmação do eu poético de que é uma “pessoa com alguém dentro”?*

Questão 05. *O eu poético menciona alguns objetos e lugares aos quais ele se compara de alguma forma. Por exemplo:*

- I. Quando muito um lugar de espinhos.
 II. Talvez um terreno baldio com insetos dentro.
 III. Não sou sequer uma tapera, Senhor.*

Explique como essas e outras imagens evocadas pelo eu poético colaboram para expressar a sensação presente no poema todo

As questões 01 e 02 foram classificadas como sendo do tipo questão de inferências possíveis. Na questão 01, por exemplo, a pergunta requer do estudante que perceba que o eu poético se compara a pequenas coisas do cotidiano e, ao fazer isso, o estudante poderá traçar a pertinência do conteúdo do poema com o título do livro do autor citado na pergunta. Já em 02a, o aluno precisa mobilizar o conhecimento linguístico para reconhecer uma determinada figura de linguagem, no caso, uma personificação. Em 02b, apresenta-se na mesma linha só que um pouco mais frágil, já que busca somente a opinião do estudante.

As questões 03 e 04 são ambas do tipo inferencial, mesmo assim, pode-se observar uma diferença no nível. A questão 04 parece requerer uma mobilização maior de

conhecimentos prévios para ser respondida; já a questão 03 não, por esse motivo, ela foi classificada como “inferências possíveis” a questão. Por outro lado, enquadra-se no chamado “horizonte máximo” da compreensão, que é, como afirma Marcuschi (2008), quando se tem a perspectiva que considera o maior número de operações inferenciais.

Essa questão lida com trechos metafóricos retirados do texto base. Para respondê-la, o estudante precisará lançar mão, além do seu conhecimento de mundo, pois precisa saber que um lugar de espinhos é um lugar de sofrimento, assim como todos os elementos citados trazem uma aura de coisas negativas. O aluno também lançará mão do conhecimento linguístico, (saber o que é poema, metáfora, imagem poética), do seu conhecimento sobre o gênero textual poema, (estrutura, finalidade, tipo de linguagem, eu poético) porque, assim, poderá perceber que precisa encarar a linguagem e seus sentidos de modo não literal:

Questão 6. *No poema, há algumas imagens, expressas por meio de metáforas, que traduzem a noção de vazio. Localize algumas delas e procure explicar de que forma o “vazio” se manifesta por meio delas.* **Questão 7.** *Como o eu poético se descreve ao se comparar a um “osso de gado” ou a um “pé de sapato”?*

Questão 8. *Para você, o que tornaria alguém digno de “receber os orvalhos da manhã”?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 06, 07 e 08 segundo a tipologia adotada neste trabalho, configuram-se da seguinte forma: 06 e 08 apresentam-se como questões inferenciais; já a questão 7 como apenas se presta a um exercício de identificação, reconhecimento, foi considerada uma questão do tipo cópia que, segundo Marcuschi (2008), nesse tipo de questão, o estudante faz apenas, quando muito, uma paráfrase, sem produzir sentido, apenas decodifica e repete:

Questão 9. *Além do “vazio”, outra temática explorada no poema é a dificuldade de se alcançar o que deseja.*

a) *Localize um verso que, em sua opinião, traduz essa ideia.*

b) *Por que, para o eu poético, pode ser difícil encontrar-se?*

Questão 10. *O poema de Manoel de Barros não possui título. A ausência de título é um procedimento relativamente comum em poemas, especialmente quando reunidos pelo autor em coletâneas ou em um livro que apresenta uma temática central. Considerando a temática, que título você daria ao poema de Manoel de Barros? Por quê?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 9 e 10 são inferenciais, pois conforme Marcuschi (2008), o processo de compreensão dessa natureza se faz pela construção de sentidos, que não são absolutos, nem únicos, como se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 03: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 01	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências possíveis	01, 02, 03	01, 02, 04, 08, 09, 10
Paráfrase		11
Cópia		02, 07
Horizonte mínimo		
Horizonte máximo		03, 05, 06

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008).

Leitura 2

Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você gosta de ler ou ouvir entrevistas? O que elas têm de atrativo em sua opinião?
2. Você considera que as pessoas se esforçam suficientemente para conseguir atingir seus sonhos? Como o adolescente se enquadra nessa sua avaliação?
3. O que é felicidade para você? De que uma pessoa precisa para ser feliz?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

Nas questões 1, 2 e 3, observa-se que requerem respostas pessoais e esse aspecto valoriza os conhecimentos prévios do estudante, mas não se circunscreve ao âmbito da opinião. O aluno também precisa mobilizar conhecimentos que evoquem sentidos de língua e sentidos de discurso, pois como afirmam Marquesi, Pauliukonis, Elias (2017, p. 51-52), há a articulação do sentido de língua que é transparente e literal, com o sentido de discurso que é de ordem inferencial, o que ocorre nas questões citadas:

Questão 01. *Uma entrevista caracteriza-se por apresentar perguntas e respostas, envolvendo pelo menos duas pessoas: o entrevistado e o entrevistador.*

- a) Como entrevistado e entrevistador são indicados no texto?
- b) Pelo texto reproduzido, o que ficamos sabendo sobre o entrevistado?
- c) E sobre o entrevistador?

Questão 02. *Vamos lembrar? As entrevistas são compostas de três partes principais: I. título; II. apresentação; III. perguntas e respostas.*

- a) Qual é a função da apresentação na entrevista?
- b) Como foi composto o título da entrevista?
- c) Formule uma hipótese: Por que teria sido selecionada essa frase?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

As questões 1a, 1b, 1c e 2a e 2b estão situadas entre as questões de horizonte mínimo. Para essa situação, Marcuschi (2008, p. 258-259) assegura que ocorre uma pergunta que fomenta a leitura parafrástica, ou seja, a pergunta requer que o aluno reproduza, nos moldes de uma cópia, repetindo com outros termos, fazendo meramente uma atividade de identificação de informações. Já no quesito 2c tem-se uma pergunta tipicamente inferencial:

Questão 03. *Entre os temas abordados na entrevista, Cortella nos fala sobre a importância de ser reconhecido pelo que somos. Como ele desenvolve esse ponto de vista?*

Questão 04. *Segundo o entrevistado, que condições nos permitem superar uma vida banal?*

Questão 05. *O que Cortella diz sobre pessoas que têm como objetivo de vida fazer apenas aquilo de que gostam? Que explicação dá para o que afirma?*

Questão 06. *Qual é o papel do sonho em nossos projetos de vida?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 03 apresenta-se como uma questão de compreensão, mas que se limita a identificar informações no texto, de modo que o estudante reconhece e copia ou parafraseia, mas não se aprofunda na discussão. A questão 04 segue a mesma lógica, pois o estudante precisará informar as condições que conseguiu identificar no texto. A questão 05 e 06 oscilam entre as categorias de questão parafrástica ou cópia, na medida em que promovem apenas um exercício de identificação, de extração de sentidos que já estão no texto, sem um trabalho maior de ressignificação por parte do aluno:

Questão 7. *Como você entendeu a afirmação de que parte da nova geração chega mal-educada ao trabalho?*

Questão 8. *No final da entrevista, Cortella relativiza sua avaliação anterior. De que forma?*

Questão 9. *No poema de Manoel de Barros, o eu poético chama a atenção para o que “não é”; ao longo de todo o poema, se materializa, se constrói por meio do “não sou” de forma negativa. Essa é uma visão de mundo que poderia até ser entendida, no limite, como uma busca de identidade. Na sua opinião, de que maneira essa visão se aproxima ou se afasta das posições defendidas pelo entrevistado?*

Questão 10. *Alguma vez você já se perguntou “Como devo ser no meu cotidiano? E em relação a meu futuro, como devo proceder hoje?”. Quando pensa nessas perguntas, que possibilidades de resposta vêm à sua mente?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 07 e 10 foram consideradas de horizonte mínimo, aquele tipo de questão que fomenta a compreensão de textos em patamares muito elementares, embora a questão 10

possa tangenciar uma inferência, na medida em que coloca o aluno para pensar como seria o futuro, mas ela não aprofunda, não vai além dessa projeção. Já as questões 08 e 09 estão no âmbito das questões de paráfrase e inferências possíveis, respectivamente, conforme Marcuschi (2008), que trata as questões parafrásticas como uma cópia com outras palavras sem uma produção de sentidos mais significativa:

Leitura 1

✖ Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você já teve oportunidade de realizar experiências em um laboratório sob a supervisão do professor?
2. Se já realizou alguma experiência, responda às questões a seguir.
 - a) Que tipo de experiência você fez e qual era seu objetivo ao realizá-la?
 - b) Como você registrou o processo realizado? Obteve o resultado que esperava?
 - c) Você teve de expor ao professor ou aos colegas os resultados obtidos? De que maneira fez isso?
3. Já teve oportunidade de ler um texto que expusesse resultados de uma experiência ou pesquisa? Em caso afirmativo, como era esse texto, onde você o leu e a quem era dirigido?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01 e 02 foram consideradas questões de horizonte mínimo, já a questão 03 enquadra-se na tipologia de cópia:

TABEÇA 04: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 02	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências possíveis	01, 022, 03	09
Paráfrase		03, 04, 05, 08
Cópia		01, 06
Horizonte mínimo		02, 07, 10
Horizonte máximo		

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)

Atividade de Exploração do texto 05

Questão 1. Após a leitura do relatório, responda às questões a seguir.

- a) Qual é a finalidade desse relatório?
- b) Qual é o público a que se destina?
- c) Qual a relação entre o título e a experiência realizada?

Questão 2. Nesse relatório:

- a) quem escreveu o texto?
- b) qual foi a experiência realizada? Observação de células do interior da bochecha humana.
- c) qual foi o objetivo da experiência?

Questão 3. Antes da realização da experiência, o que foi necessário fazer? Qual a importância dessa conduta?

Questão 4. *Em relação à etapa dos procedimentos, responda às questões a seguir.*

- a) *Quais foram os passos seguidos para realizar corretamente a experiência?*
- b) *Que resultados foram registrados em relação aos procedimentos realizados*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 01 foi tipificada como questão de horizonte mínimo; já as questões 02 e 04 enquadram-se no grupo das questões cópia, que são, segundo Marcuschi (2008), aquelas que sugerem que o estudante apenas retire informações do texto sem, no entanto, ressignificá-las. Já a questão 03 apresenta-se como inferencial, já que prevê antecipações, predições e reflexões sobre a atividade, inclusive posterior à sua realização:

Questão 5. *O objetivo proposto no início do relatório foi alcançado? Comprove sua resposta com um trecho do texto.*

Questão 6. *Qual foi a intenção da autora do relatório ao expor detalhadamente a forma como a experiência foi realizada? Registrar o processo completo de realização da experiência.*

Questão 7. *Em sua opinião, a linguagem empregada é fácil de ser entendida pelo público-alvo? Explique*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 05 é uma típica questão cópia, pois o estudante fará somente uma atividade de identificação, de reconhecimento. Já a questão 06 e 07 são questões inferenciais, questões que levam a uma leitura mais profunda e, desse modo, produzem compreensão. Essas últimas, as questões inferenciais, conforme Coscarelli (1996), obrigam os leitores a interagir com o texto, uma vez que não encontram nele as respostas prontas, o que possibilita leituras diversas.

Questão 8. *Além do título e da descrição do experimento, que outros elementos podem compor um relatório de experiência científica?*

Questão 9. *Reveja o esquema apresentado no relatório.*

- a) *Qual é a função do esquema inserido pela autora?*
- b) *O esquema cumpriu sua função? Explique.*
- c) *Você sentiu falta de mais imagens para compreender o relatório que lemos?*

Questão 10. Analise a sequência do relatório e responda às questões.

a) A exposição dos procedimentos precisa ser apresentada necessariamente na ordem em que apareceu no relatório que lemos? Explique.

b) Para escrever um relatório de experiência científica, como seu autor deve proceder? Selecione entre as afirmações a seguir as que podem responder a essa pergunta

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

As questões 08, 09, 10^a e 11 são questões que foram classificadas como inferenciais, pois favorecem o uso de algumas estratégias de leitura como levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos de mundo, assim como favorece a mobilização de conhecimentos sobre a língua e os gêneros textuais, na medida em que permite refletir sobre características do gênero relatório, tanto do ponto de vista formal quanto de suas funcionalidades. Já em 10b, embora com a mesma perspectiva de questão inferencial e de compreensão, tem-se um lado mais da identificação e extração de partes do texto para satisfazer objetivamente o questionamento, sem um processo de produção de sentido mais amplo:

TABELA 05: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 01	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências pessoais		03, 07, 08, 09, 10, 11
Paráfrase		
Cópia	03	02, 04, 05, 10b
Horizonte mínimo	01, 02	01
Horizonte máximo		06

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)



Antes de ler

1. Você sabe o que é Etnologia?
2. O que você esperaria ver em um museu de Etnologia?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. Saraiva, 2018.

As questões 01 e 02 foram classificadas conforme categoria de análise desse trabalho como questões inferenciais, pois são de cunho subjetivo e valorizam a experiência individual de leitura e de conhecimentos do estudante, o que proporciona reflexões e compreensão com uma quantidade maior de possibilidades de interpretação:

Atividade de exploração do texto 06

Questão 1. Leia o boxe a seguir.

a) Qual foi o objetivo da visita dos alunos e professores ao Museu?

b) Levando em conta o significado da palavra *etnologia*, o objetivo da visita estava de acordo com a exposição promovida pelo museu? Por quê?

Questão 2. Em uma visita a um museu, é preciso selecionar o que ver.

a) Para conhecer a cultura Wauja, o que os alunos observaram em relação a: I. costumes e crenças? II. tradições?

b) E sobre a cultura Naya, o que observaram nas pinturas?

Questão 3. Uma guia orientou a visita. É importante a presença desse profissional em museus? Explique

Questão 04. Em um relatório de visita também aparecem elementos pré-textuais e pós-textuais.

a) Quais são esses elementos neste relatório?

b) Qual é a função deles?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

Já a questão **02 e 04** situam-se no rol das questões do tipo cópia, já que requerem apenas a localização de respostas para serem A. As questões **01a,01b e 03** foram classificadas como uma questão de inferência possível, embora ela seja capaz de levar o aluno a gerar sentidos em razão de aglutinar vários tipos de conhecimentos do texto, conhecimentos prévios, conhecimentos externos ao texto, ela ainda não produz o horizonte máximo de compreensão, que é um nível mais alto de produção de inferências. Transpostas:

Questão 5. No caderno, indique o assunto, o início e o fim de cada parte do texto, sem considerar os elementos pré e pós-textuais.

a) 1ª parte: Introdução

b) 2ª parte: Desenvolvimento

c) 3ª parte: Conclusão

Questão 06. Releia a conclusão. Ela está de acordo com o objetivo da visita?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

A questão 05 foi considerada uma questão parafrástica, pois conforme Marcuschi (2008), ela apenas exige que o estudante repita o que o texto diz, sem que se acrescente elementos novos. Nesse caso, ele pode até colocar elementos. Já a questão 06, conforme apontado pelo mesmo autor, tem características inferenciais:

TABELA 06: Tipologia de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 02	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências possíveis	01, 02	01, 03
Paráfrase		05
Cópia		02, 04
Horizonte mínimo		06
Horizonte máximo		

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)

Leitura 1

✘ Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Em sua cidade ou em seu estado, ocorrem manifestações da cultura popular que são acompanhadas por músicas? Quais?
2. Os desfiles de escolas de samba no carnaval carioca ganharam tanta popularidade que se transformaram em um dos símbolos da cultura do país no exterior. É forte a presença dessa manifestação popular em sua cidade?
3. Você aprecia o desfile de escolas de samba? Já participou de algum? Se participou, conte a seus colegas como foi a experiência e se gostou dela.

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01, 02 e 03 são questões que foram consideradas, neste trabalho, como questões vinculadas ao horizonte mínimo de compreensão, pois, mesmo acontecendo algum grau de inferência, elas ainda fazem com que o aluno realize uma atividade de identificação de informações. Mesmo assim, por evocar a necessidade de o estudante avaliar, pensar a cultura local e a sua própria interação com essa cultura, pode-se dizer que há, conforme já destacado, uma espécie de inferência mínima nessas questões:

Atividade de Exploração do texto 07

Questão 1. A letra do samba-enredo apresenta um sonho do eu poético. Qual é a principal característica desse sonho?

Questão 2. Localize os versos em que o eu poético diz como eram as pessoas que habitavam o mundo por ele sonhado e escreva-os no caderno. Questão

Questão 3. Como o eu poético se via no sonho?

Questão 4. Na letra do samba-enredo, o eu poético diz como se sente ao descobrir que seu sonho era falso.

a) Como ele se sente?

b) Em que versos faz essa afirmação?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01, 02, 03 e 04 foram classificadas como questões do tipo cópia, pois elas são questões que fomentam apenas o reconhecimento e a transcrição de informações do texto para serem usadas como respostas, desconsideram o conhecimento prévio do estudante e, por isso, parecem não estimular a contento uma atividade de compreensão, já que não geram novas informações.

A fora as questões que foram destacadas, tem-se também as questões 05, 06, 07, 09, 11 e 12, que enquadram -se na categoria de inferências possíveis, pois trata-se de questões que, conforme Marcuschi (2008), geram informações novas a partir de informações que já estão postas, mobilizam estratégias de antecipação, levantamento de hipóteses e, assim, ajudam a construir a compreensão. Nessa mesma linha, com maior teor inferencial, estão as questões 08 e 10, consideradas no horizonte máximo da compreensão, já que sugere levantar hipóteses, fazer deduções e tirar conclusões a respeito do tema abordado:

TABELA 07: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 01	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências pessoais		
Paráfrase		
Cópia		01, 02, 03, 04
Horizonte mínimo	01, 02, 03	
Horizonte máximo		08, 10

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)

Leitura 2

✗ Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você costuma ouvir música? Que estilos prefere e por quê?
2. Você já ouviu algum rap? O que sabe sobre esse gênero musical? Você sabia que o rap, estilo musical apreciado por muitos jovens, é uma manifestação da cultura popular urbana?

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01 e 02 foram consideradas questões de horizonte máximo, pois promovem a reflexão e a mobilização de conhecimentos prévios e valoriza a subjetividade do estudante e, na medida em que o coloca como protagonista no ato de responder aos questionamentos, produzindo informações e portanto, compreensão a respeito do tema abordado.

Atividade de Exploração do texto 08

Questão 01. *Flora Matos é uma MC mulher, algo que ainda não é tão comum.*

a) *Você já a conhecia? Já tinha ouvido “Minha voz” ou outras composições dela? Em caso afirmativo, que impressões você tem sobre a artista e sua produção?*

b) *Você conhece outras mulheres que, como Flora Matos, também se expressam por meio do rap? Em caso afirmativo, cite-as e comente sobre sua obra.*

Questão 02. *Na letra da canção, a expressão “minha voz” apresenta também um sentido metafórico. Qual é esse sentido?*

Questão 03. *Quando você conversa com alguém e diz que a voz da pessoa “está longe”, o que está querendo dizer?*

Questão 04. *Por que, no refrão e em alguns versos, o eu poético afirma que a voz estaria “tão longe”? Onde seria esse lugar “tão longe”?*

FONTE: CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. Português: conexão e uso. **Saraiva**, 2018.

As questões 01, 02, 03 e 04 são as típicas questões inferenciais, pois elas oferecem dados (nome da cantora, estilo musical), para, a partir deles, gerar novos dados. Em 01 são expostas informações sobre a Cantora Flora Matos e, em seguida, são solicitadas outras informações que não estão no texto, mas que o estudante pode acessar seu conhecimento prévio e tentar responder. Na questão 02 ocorre algo parecido, só que nesse caso, o estudante precisará acessar além do conhecimento prévio, seu conhecimento linguístico, para poder responder ao quesito. Em 03 e 04 segue-se questões pessoais e inferenciais dependentes de conhecimentos de mundo para serem solucionadas. A questão 06 do exercício segue o mesmo teor inferencial, ou seja, são fornecidas informações para que o leitor possa construir raciocínios e conclusões novas, conforme Marcuschi, 2008, gerando assim novos conhecimentos e portanto, a compreensão.

As demais questões 05 e 07 foram consideradas questões parafrásticas, pois induzem a produção de paráfrases sem um aprofundamento maior da compreensão, repete-se uma informação com outras palavras:

TABELA 08: Tipologias de questões analisadas

QUESTÕES	LEITURA 02	EXPLORAÇÃO DO TEXTO
Inferências pessoais		01, 02, 03, 04, 06
Paráfrase		05, 07
Cópia		
Horizonte mínimo		
Horizonte máximo	01, 02	

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador a partir Marcuschi (2008)

GRÁFICO 05: Tipologias das questões no livro didático



FONTE: autoria própria

O gráfico acima apresenta a síntese das tipologias das questões analisadas nas atividades. Fez-se uma análise das questões propostas na seção de leitura 1 e leitura 2, nas 4 primeiras unidades do livro em estudo. Na sessão de Leitura que abre cada uma das 4 unidades selecionadas para análise e também na seção explorando o texto, em que foi possível observar que a maioria das questões analisadas, encontravam-se no âmbito das questões inferenciais, mas por outro lado, foi possível constatar também que ainda persiste um número considerável de questões do tipo cópia, aquelas em que o estudante não precisa se esforçar para fazer um trabalho de compreensão mais complexo, já que só precisa buscar informações pontuais na superfície do texto, ou seja, informações óbvias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades modernas, as habilidades de leitura e compreensão de textos são essenciais para o exercício da cidadania e usufruto dos bens culturais, artístico-literários que circulam socialmente, pois desde as atividades mais corriqueiras às atividades mais complexas do dia a dia, os indivíduos precisam lançar mão de hipóteses, inferências, antecipações, predições e decodificações, que se somam para dar significado aos textos e ao mundo à sua volta.

Como nosso propósito foi investigar o trabalho com a compreensão textual, a partir de questões do livro didático voltados para alunos do 9º ano do Ensino fundamental, começamos a traçar estratégias metodológicas de como avaliar as questões do livro didático, para assim, identificarmos em que medida elas ajudam a desenvolver a compreensão que os alunos constroem dos textos lidos.

No universo de possibilidades, optamos por analisar as questões do livro didático, tendo por base alguns aspectos tipológicos trabalhados por Marcuschi (2008), ao retomar Dascal (1981), em que passamos a identificar os horizontes da compreensão nas questões observadas como: A) inferências possíveis, paráfrase, cópia e B) horizonte mínimo e horizonte máximo em atividades propostas no livro didático.

Como nosso primeiro objetivo específico foi investigar o trabalho com a compreensão textual a partir da análise de questões (do livro didático) voltadas para os alunos participantes, organizamos, de forma sistemática, as nossas categorias de análises, e procedemos a um levantamento das questões do livro, enquadrando cada uma das questões alvo em uma ou outra categoria conforme os critérios estabelecidos. Uma vez que as questões estavam agrupadas, 76 no total, pudemos observar que algo da ordem de 42% das questões propostas no livro, exigem em certa medida, algum grau de trabalho inferencial, que é quando se parte de informações velhas para se construir informações novas num determinado contexto.

Observamos ainda que cerca de 11% das questões analisadas, situaram-se no horizonte mínimo da compreensão, um percentual pouco elevado, mas que chama atenção, pois nesse tipo de questão, só se requer que o estudante faça uma leitura parafrástica, mas não se aprofunda, a ponto de produzir informações novas, é somente uma espécie de repetição, uma atividade de identificação de informações superficiais. Já no que diz respeito à categoria de questões cópia, temos 24% das questões nesse segmento, o que chega a ser um dado preocupante, porque nesse tipo de questões, a compreensão é praticamente nula, já que só visa

a uma transcrição de informações, o único trabalho é copiar sem produzir sentidos em torno do que se anota.

No quesito que trata do horizonte máximo da compreensão, as questões estão em torno de 14%, o que significa que há questões que consideram ao máximo as atividades inferenciais no processo de compreensão. Nesse tipo de questão, o estudante vai além dos limites do texto, pois ele mobiliza conhecimentos prévios e os coloca em interação com o texto para produzir informações novas e novos sentidos. Já as questões paráfrases, responderam por 9% das questões propostas, essas são muito próximas das questões cópias, com um diferencial que é repetir o mesmo conteúdo com outras palavras.

Para os outros dois objetivos que dizem respeito a examinar a compreensão dos estudantes e intervir no sentido de melhorar essa compreensão de texto, elaboramos um conjunto de 03 oficinas pedagógicas para fomentar o trabalho com os descritores de compreensão e leitura da prova Brasil. Depois, procedemos a uma interlocução com o que traz os exercícios do livro didático em análise, e percebemos que os estudantes estão mais habituados ao trabalho com questões literais, embora não se furtem ao trabalho com as questões inferenciais.

Outros achado bastante esclarecedores tanto para o professor pesquisador quanto para os alunos, foi perceber que, apesar de haver no livro didático, conforme análise deste trabalho, um grande percentual de questões de compreensão do tipo inferencial, ainda precisamos lançar um olhar especial sobre as outras formas de se trabalhar as questões de compreensão de texto, pois apesar dos avanços no que concerne às tipologias de questões, ainda persistem as questões meramente de copiar, parafrasear, transplantar pedaços do texto ou buscar informações superficiais que não aguçam a criatividade nem o pensamento crítico dos estudantes.

Importa destacar que os achados dessa pesquisa podem subsidiar a prática de outros professores, como também suscitar o debate sobre a compreensão textual no livro didático, e assim, despertar o interesse dos estudantes pelo livro didático e abrir caminhos para novas pesquisas sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Christina. **Linguística textual. Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1, n. 4, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.
- CARNEIRO, Otávio Felipe; DIAS, Wesley Mateus. A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo. **Revista Diálogo e Interação**, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2020.
- COELHO, Izaaque Paulino. **Interpretação de questões textuais em livro didático de português do ensino fundamental II: a mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos**. 2015.
- CONERADO, Simone Aparecida. **Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão de texto**. 2020. Dissertação de mestrado (PPGE-Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
- CRUZ, Adriano Rodrigues Santa. **O gestar II de língua portuguesa: uma investigação das atividades de compreensão textual**.
- DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Trad. Márcia Heloísa da Rocha. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2005.
- DUARTE, Priscylla Emeline Silva. **Compreensão de fábulas e histórias por crianças do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 2012.
- GUIMARÃES, Lílian Noemia Torres de Melo. **Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa**. 2017.
- GRÜNDLING, Grisiê de Mattos. **Interpretação/compreensão: um olhar sobre as práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa**. 2013.
- ANDRADE, KARINE DUARTE SOUZA. **Compreensão textual: de pistas linguísticas aos efeitos de sentido** ' 21/12/2021 158 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá - BCG
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. Cortez Editora, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. Contexto, 2022
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LÔBO, Célia Márcia Gonçalves Nunes (*et al*). **A inferência no livro didático: análise de atividades de compreensão e interpretação textual**. 2012.

GUIMARÃES, Lílian Noemia Torres de Melo. **Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa**. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

MARCUSCHI, Luiz. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, v. 16, n. 69, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. Universidade Estadual Paulista. PROGRAD. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 89-103, 2011

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. **O livro didático de português: múltiplos olhares**, v. 3, p. 48-61, 2003.

MAZZI, L. C., & Amaral-Schio, R. B. (2021). Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **Intermaths**, 2(1), 88-105.

MELO, Larissa Vitória Oliveira; DE ARAÚJO, Roberta ShirleyJany; DE CARVALHO, Maria Angélica Freire. Dizer com imagens e palavras: um olhar sobre a leitura de figurinhas no whatsapp e as estratégias de compreensão leitora para a geração de sentidos. **Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos**, 2020.

NUNES, EDISON DENY TELLES. **Estratégia Leitora como um caminho para a melhora da compreensão do gênero notícia dos alunos dos 3º Anos'** 26/05/2020 PUC – SãoPaulo.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. **Signo (UNISC. Online)**, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RODRIGUES, Luzia Francisca dos Reis. PERNAMBUCO, Juscelino. **Atividades de compreensão de texto no livro didático comprehension activities in the textbook**. **Diálogos pertinentes**, p. 69.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

ROSA, Gabrielle Perotto de Souza da et al. **Compreensão leitora e consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura: um estudo com alunos de Ensino Fundamental/9º ano e Ensino Médio/3º ano**. 2019. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Cristiane da Cruz. **O uso dos descritores da Língua Portuguesa do SAEB como parâmetro para avaliação da compreensão textual: do diagnóstico à intervenção**. 2016. Dissertação de Mestrado (PROFLETRAS-Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SCHEFFER, Gabriel Augusto. **Construção de inferências no livro didático: o que propostas de atividades nos contam**. 2018.

SILVA, Ananias Agostinho. Linguística textual e ensino: coesão e coerência na alfabetização. **Claraboia**, v. 10, p. 95-118, 2018.

SILVA, Ananias Agostinho da. **Representações discursivas sobre lampião e seu bando em notícias de jornais mossoroenses (1927): “O mais audaz e miserável de todos os bandidos” e o seu “grupo de asseclas”**. 2015.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, M. P. E. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. **Compreensão de textos**, p. 171-198, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. v.6. Penso Editora, 2015.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. 2019.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e compreensão: condições para a apreensão dos sentidos textuais. **Gragoatá**, v. 24, n. 50, p. 773-784, 2019.

PEREIRA, Vera Wannmacher; BARETTA, Danielle; BORGES, Caroline Bernardes. Compreensão leitora de alunos do ensino fundamental II: um estudo sobre desempenhos, utilizando diferentes tipos de tarefas e categorias inferenciais. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 66, 2022.

SOCOLOTO, Taís Leonardelli. **Estratégias de ensino de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa no ensino fundamental II**. 2019.

VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth (Org.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; **Autêntica**, 2005, p. 13-45.

ANEXO
ANEXO 01

Leitura 1

 Não escreva no livro!

Antes de ler

Leia apenas o título do conto reproduzido a seguir.

1. Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
2. Em quais situações é possível ter “Olhos d’água”?
3. Você se recorda de algum momento em que teve “Olhos d’água”? Descreva seus sentimentos e as sensações de seu corpo.

ANEXO 02


Exploração do texto

1. Um conto é breve, ligado a uma única situação ou evento.
 - a) Qual é o conflito vivido pela narradora em “Olhos d’água”?
 - b) Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual cena da narrativa pode ser associada ao clímax?
2. A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.
 - a) Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.
 - b) De que modo a narradora vê a própria mãe?
 - c) Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?
3. Ao longo do texto, uma pergunta se repete: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?”
 - a) Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.
 - b) O que a repetição da pergunta revela sobre o estado emocional da narradora?
4. No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.
 - a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?
 - b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: “Voltei aflita, mas satisfeita.”. Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?
5. O tempo, em um conto, pode ser classificado como cronológico ou psicológico.

Para narrar acontecimentos de forma não linear em narrativas, é possível lançar mão de dois recursos:

- **flashback (em inglês, “olhar para trás”)**: recurso literário ou cinematográfico utilizado para contar algo que aconteceu antes do momento em que se narra. Por exemplo, quando um narrador rememora algo que lhe aconteceu na infância.
- **flashforward (em inglês, “olhar para frente”) ou antecipação**: recurso utilizado para antecipar algo que ainda não aconteceu no momento em que se narra. Por exemplo, quando há referência a um fato ainda não relatado, mas conhecido do narrador.

Qual dos recursos não lineares predomina no conto? Justifique sua resposta com exemplos do próprio texto.

6. Releia o trecho seguinte.

[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...

- a) A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições podem ser percebidas nesse trecho?
- b) Que efeito essas oposições causam na narrativa?

- c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revela sobre a imagem da mãe?
- 7.** No conto “Olhos d’água”, a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. No caderno, anote um trecho do conto que confirma isso.
- 8.** Releia o título.
- a) Depois da leitura, como você entende a relação entre os “Olhos d’água” e o contexto do conto?
- b) Coloque-se na posição da narradora que foi questionada pela filha. Como você responderia à pergunta “— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” ou daria continuação ao conto? No caderno, elabore um parágrafo a respeito desse momento entre mãe e filha. Você pode, por exemplo, contar como ela se sentiu: Fechei os olhos e me vi ao lado de minha mãe com seus olhos d’água...

ANEXO 03

Leitura 2

 Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você acha possível escrever contos na internet, utilizando no máximo 280 caracteres?
2. Você já leu algum conto pequeno, escrito em poucas palavras? Onde ele estava publicado?
3. Em sua opinião, reflexões e sentimentos que podemos fazer ou ter durante uma leitura estão relacionados à extensão do texto? Para você, quais elementos de um texto provocam reflexão?

ANEXO 04


Exploração do texto

- 1.** Leia o que diz este estudioso a respeito do tamanho dos minicontos.

[...]

Autores conceituam e estipulam limites precisos, nascendo assim algumas classificações: nanocontos (até 50 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulando 300 palavras; outros, 600 caracteres). Nada disso é muito rigoroso e depende de critérios editoriais de quem os adotou. [...]

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. *Etc. evendo o futuro*. o.

Disponível em: <www.escrevendoozuiuro.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo_1013/a-onda-dos-microcontos>. Acesso em: 6 set. 201...

Considerando essa possível classificação, relacione a qual categoria se encaixam os minicontos lidos.

- a) Microcontos
 - b) Minicontos
 - c) Nanocontos
- 2.** Releia os minicontos e observe seus títulos.
- a) É possível notar que os títulos condensam informações importantes para a compreensão dos minicontos. Quais são as duas funções que podemos identificar nos títulos dos textos lidos? Explique.
 - b) Escolha dois minicontos, cada um referente a uma função identificada que possam servir de exemplo para sua resposta ao item anterior. Explique as relações que você estabeleceu entre os contos e seus títulos.
- 3.** Em um miniconto, o narrador deixa ao leitor espaço para que este reflita sobre o que lê e “preencha” os outros sentidos da narrativa. Qual é a importância dessa característica na construção de um miniconto?
- 4.** Apesar de a concisão ser a marca que mais se destaca, é possível notar explícita ou implicitamente os elementos que compõem a narrativa. Nos minicontos selecionados, é possível inferir esses elementos narrativos. Releia o miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e veja como isso ocorre.
- Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...
- a) O narrador menciona um objeto que permite imaginar minimamente o ambiente em que se passa a narrativa. Qual é esse objeto?
 - b) Descreva como você imagina o espaço narrativo do miniconto.
 - c) O narrador deixa pistas sobre o tempo da narrativa pelo uso dos tempos verbais. O que podemos compreender sobre a duração da ação?
 - d) Como você completaria a frase que fica em aberto no miniconto?

5. Releia o miniconto “No embalo da rede”, de Carlos Herculano Lopes.

Vou,
mas levo as crianças.

- O que poderia significar o título “No embalo da rede”?
- Qual característica é possível inferir sobre o narrador diante da forma como o enredo no miniconto é apresentado?

6. Releia o miniconto “Assim:”, de Luiz Ruffato, e responda às questões seguintes.

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.



- O foco narrativo escolhido permite que o leitor identifique uma característica de quem narra. Qual é essa característica? Escolha um trecho que justifique sua resposta.
 - Identifique os verbos nesse miniconto. A que sujeito correspondem?
 - O conto apresenta as reações da personagem ao que lhe acontece? Explique.
7. Releia o miniconto “Fumaça”, de Ronaldo Correia de Brito.
- Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.
- Suspendeu a mala e foi.
- Para você, qual seria o assunto desse miniconto?
 - A concisão característica do miniconto permite que algumas frases possuam mais de um sentido para os leitores. Como você interpreta o trecho “Tudo para ela”?
 - Pesquise os sentidos da palavra **fumaça**. Em sua opinião, por que o autor escolheu essa palavra como título?
8. Releia os contos “No embalo da rede”, “Assim:”, “Só” e “Fumaça” e registre, no caderno, quais das afirmações a seguir podem referir-se a eles.
- Por serem mais curtos, exigem menos precisão por parte do poeta.
 - Provoam efeitos de sentido com um número mínimo de elementos.
 - Por serem extremamente breves, exigem mais do poeta.
9. Considere os elementos de composição dos nanocontos e dos minicontos e compare os contos “Só” e “Avareza”.

Só

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

Avareza

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

Além do número de letras em cada um, qual é a principal diferença que você nota entre esses dois contos?

- 10.** Releia o miniconto “Avareza”, de Sacolinha, e responda às questões a seguir.

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

- O que se pode concluir sobre a duração do tempo nessa narrativa?
- O personagem principal é nomeado. Que nome foi dado a ele? Qual efeito seu nome causa no contexto da narrativa?
- Qual característica marcou a vida do protagonista?

- 11.** Considere agora o miniconto “A Tartaruga encantada”, de Sérgio Vaz.

Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia.

Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto.

Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar.

E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre.

- Que elementos do miniconto remetem aos contos de fadas?
- As frases que remetem aos contos de fadas foram usadas da mesma maneira que nos textos infantis ou houve reelaboração? Explique.
- O narrador dá pistas que permitem inferir o lugar onde ele mora. Descreva como você imagina esse local.
- Há alguma mudança na forma de o narrador registrar o foco narrativo? Que efeito isso tem no texto?
- O narrador faz uma crítica social. Qual é ela?

ANEXO 05

Leitura 1

 Não escreva no livro! **Antes de ler**

1. Você já presenciou, alguma vez, um objeto leve, como folhas secas flutuando no ar? Em caso afirmativo, ao observar esse objeto, conseguiu prever seus movimentos e para onde ele ia?
2. Em alguns momentos de sua vida já se sentiu assim, ligeiro como uma folha solta? Ou, então, sólido e duro como uma pedra? Em que situações você se sente mais como folha? E mais como pedra?
3. Olhe à sua volta e preste atenção ao seu redor. Escolha algum objeto da sala de aula (ou da escola) que poderia representar como você se sente neste momento. Converse com os colegas sobre o objeto escolhido e sobre como você se sente.

ANEXO 06


Exploração do texto

1. Manoel de Barros, considerado “poeta das miudezas”, publicou esse poema pela primeira vez no livro *Retrato do artista quando coisa*. Você vê alguma relação entre o poema e o nome desse livro?
2. Os dois primeiros versos do poema contêm uma afirmação que contribui para criar toda a sensação que predomina no poema.
 - a) No primeiro verso, existe uma figura de linguagem que você já conhece. Identifique-a.
 - b) Em sua opinião, a palavra **noite** tem algum significado especial nesse verso? Como você o interpreta?
3. Ao ler o poema o que você observa sobre o estado de espírito do eu poético: Ele aparenta estar tranquilo ou sofrendo algum tipo de aflição? Procure justificar sua resposta com elementos ou imagens evocadas no poema.
4. O que você entende pela afirmação do eu poético de que é uma “pessoa com alguém dentro”?
5. O eu poético menciona alguns objetos e lugares aos quais ele se compara de alguma forma. Por exemplo:
 - I. Quando muito um lugar de espinhos.
 - II. Talvez um terreno baldio com insetos dentro.
 - III. Não sou sequer uma tapera, Senhor.

Explique como essas e outras imagens evocadas pelo eu poético colaboraram para expressar a sensação presente no poema todo.
6. No poema, há algumas imagens, expressas por meio de metáforas, que traduzem a noção de vazio. Localize algumas delas e procure explicar de que forma o “vazio” se manifesta por meio delas.
7. Como o eu poético se descreve ao se comparar a um “osso de gado” ou a um “pé de sapato”?
8. Para você, o que tornaria alguém digno de “receber os orvalhos da manhã”?
9. Além do “vazio”, outra temática explorada no poema é a dificuldade de se alcançar o que deseja.
 - a) Localize um verso que, em sua opinião, traduz essa ideia.
 - b) Por que, para o eu poético, pode ser difícil encontrar-se?
10. O poema de Manoel de Barros não possui título. A ausência de título é um procedimento relativamente comum em poemas, especialmente quando reunidos pelo autor em coletâneas ou em um livro que apresenta uma temática central. Considerando a temática, que título você daria ao poema de Manoel de Barros? Por quê?
11. No início da Unidade, na seção *Trocando ideias*, você deve ter discutido com seus colegas sobre ter um projeto de vida. De que forma o poema de Manoel de Barros dialoga com essa ideia?

ANEXO 07

Leitura 2

 Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você gosta de ler ou ouvir entrevistas? O que elas têm de atrativo em sua opinião?
2. Você considera que as pessoas se esforçam suficientemente para conseguir atingir seus sonhos? Como o adolescente se enquadra nessa sua avaliação?
3. O que é felicidade para você? De que uma pessoa precisa para ser feliz?

ANEXO 08



1. Uma entrevista caracteriza-se por apresentar perguntas e respostas, envolvendo pelo menos duas pessoas: o entrevistado e o entrevistador.
 - a) Como entrevistado e entrevistador são indicados no texto?
 - b) Pelo texto reproduzido, o que ficamos sabendo sobre o entrevistado?
 - c) E sobre o entrevistador?
2. Vamos relembrar? As entrevistas são compostas de três partes principais:
 - I. título;
 - II. apresentação;
 - III. perguntas e respostas.
 - a) Qual é a função da apresentação na entrevista?
 - b) Como foi composto o título da entrevista?
 - c) Formule uma hipótese: Por que teria sido selecionada essa frase?
3. Entre os temas abordados na entrevista, Cortella nos fala sobre a importância de ser reconhecido pelo que somos. Como ele desenvolve esse ponto de vista?
4. Segundo o entrevistado, que condições nos permitem superar uma vida banal?

5. O que Cortella diz sobre pessoas que têm como objetivo de vida fazer apenas aquilo de que gostam? Que explicação dá para o que afirma?
6. Qual é o papel do sonho em nossos projetos de vida?
7. Como você entendeu a afirmação de que parte da nova geração chega mal-educada ao trabalho?
8. No final da entrevista, Cortella relativiza sua avaliação anterior. De que forma?
9. No poema de Manoel de Barros, o eu poético chama a atenção para o que “não é”; ao longo de todo o poema, se materializa, se constrói por meio do “não sou” de forma negativa. Essa é uma visão de mundo que poderia até ser entendida, no limite, como uma busca de identidade. Na sua opinião, de que maneira essa visão se aproxima ou se afasta das posições defendidas pelo entrevistado?
10. Alguma vez você já se perguntou “Como devo ser no meu cotidiano? E em relação a meu futuro, como devo proceder hoje?”. Quando pensa nessas perguntas, que possibilidades de resposta vêm à sua mente?

ANEXO 09

Leitura 1

 Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você já teve oportunidade de realizar experiências em um laboratório sob a supervisão do professor?
2. Se já realizou alguma experiência, responda às questões a seguir.
 - a) Que tipo de experiência você fez e qual era seu objetivo ao realizá-la?
 - b) Como você registrou o processo realizado? Obteve o resultado que esperava?
 - c) Você teve de expor ao professor ou aos colegas os resultados obtidos? De que maneira fez isso?
3. Já teve oportunidade de ler um texto que expusesse resultados de uma experiência ou pesquisa? Em caso afirmativo, como era esse texto, onde você o leu e a quem era dirigido?

ANEXO 10

Exploração do texto

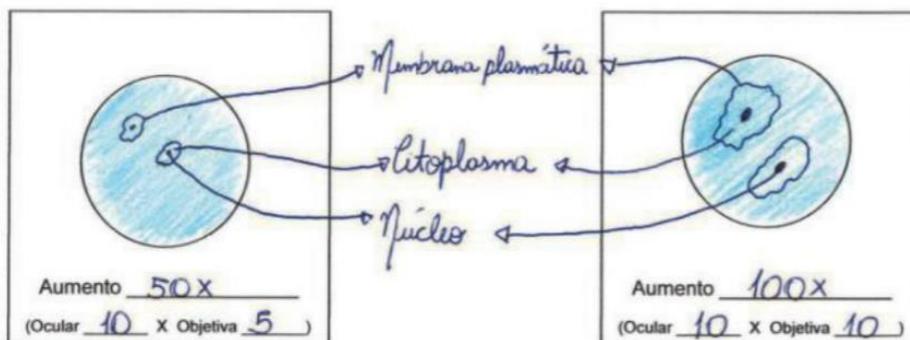
- Após a leitura do relatório, responda às questões a seguir.
 - Qual é a finalidade desse relatório?
 - Qual é o público a que se destina?
 - Qual a relação entre o título e a experiência realizada?
- Nesse relatório.
 - quem escreveu o texto?
 - qual foi a experiência realizada?
 - qual foi o objetivo da experiência?
- Antes da realização da experiência, o que foi necessário fazer? Qual a importância dessa conduta?
- Em relação à etapa dos procedimentos, responda às questões a seguir.
 - Quais foram os passos seguidos para realizar corretamente a experiência?
 - Que resultados foram registrados em relação aos procedimentos realizados?
- O objetivo proposto no início do relatório foi alcançado? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
- Qual foi a intenção da autora do relatório ao expor detalhadamente a forma como a experiência foi realizada?
- Em sua opinião, a linguagem empregada é fácil de ser entendida pelo público-alvo? Explique.
- Além do título e da descrição do experimento, que outros elementos podem compor um relatório de experiência científica?

Em um relatório, antes e depois do texto propriamente dito – em que é descrita a atividade realizada, seus materiais, objetivos e conclusões –, aparecem algumas informações a que chamamos de elementos **pré-textuais** (que aparecem antes do conteúdo principal) e **pós-textuais** (que aparecem depois do conteúdo principal), cuja função é identificar, por exemplo, o assunto do relatório, o tempo, o espaço, os participantes e os responsáveis.

- Reveja o esquema apresentado no relatório.

1ª observação – Objetiva de médio aumento

2ª observação – Objetiva de maior aumento



- Qual é a função do esquema inserido pela autora?
 - O esquema cumpriu sua função? Explique.
 - Você sentiu falta de mais imagens para compreender o relatório que lemos?
- Analisar a sequência do relatório e responder às questões.

10. Analise a sequência do relatório e responda às questões.

- a) A exposição dos procedimentos precisa ser apresentada necessariamente na ordem em que apareceu no relatório que lemos? Explique.
- b) Para escrever um relatório de experiência científica, como seu autor deve proceder? Selecione entre as afirmações a seguir as que podem responder a essa pergunta.
 - I. É preciso ter claro o objetivo e analisar se este foi alcançado.
 - II. Se o objetivo não foi alcançado, é preciso ter claro por que isso ocorreu.
 - III. É preciso relacionar o material que será utilizado.
 - IV. É preciso tomar notas durante a experiência, descrevendo os procedimentos realizados e registrando as observações.
 - V. É preciso ser um observador rigoroso e analisar os resultados para obter conclusões claras.
 - VI. É preciso recordar tudo que aprendeu sobre modos de narrar e organização do texto.

11. Reflita sobre o alcance dos relatórios.

- a) Em sua opinião, a produção de relatórios se relaciona somente a experimentos? Explique sua resposta.

ANEXO 11

Leitura 2

 Não escreva no livro! **Antes de ler**

1. Você sabe o que é Etnologia?
2. O que você esperaria ver em um museu de Etnologia?

ANEXO 12

Exploração do texto

1. Leia o boxe a seguir.

Etnologia é a ciência que faz o estudo de diferentes culturas, buscando estabelecer um paralelo entre elas por meio da apreciação comparativa de costumes, hábitos, religiões, crenças e valores.

- a) Qual foi o objetivo da visita dos alunos e professores ao Museu?
- b) Levando em conta o significado da palavra **etnologia**, o objetivo da visita estava de acordo com a exposição promovida pelo museu? Por quê?



Carmena Soares/ Acervo da fotografia

Museu de Etnologia de Lisboa. Foto de 2018.

2. Em uma visita a um museu, é preciso selecionar o que ver.

- a) Para conhecer a cultura Wauja, o que os alunos observaram em relação a:
 - I. costumes e crenças?
 - II. tradições?
- b) E sobre a cultura iNava, o que observaram nas pinturas?
- 3.** Uma guia orientou a visita. É importante a presença desse profissional em museus? Explique.
- 4.** Em um relatório de visita também aparecem elementos pré-textuais e pós-textuais.
 - a) Quais são esses elementos neste relatório?
 - b) Qual é a função deles?
- 5.** No caderno, indique o assunto, o início e o fim de cada parte do texto, sem considerar os elementos pré e pós-textuais.
 - a) 1ª parte: Introdução
 - b) 2ª parte: Desenvolvimento
 - c) 3ª parte: Conclusão
- 6.** Releia a conclusão. Ela está de acordo com o objetivo da visita? Explique.

ANEXO 13

Leitura 1

 Não escreva no livro! **Antes de ler**

1. Em sua cidade ou em seu estado, ocorrem manifestações da cultura popular que são acompanhadas por músicas? Quais?
2. Os desfiles de escolas de samba no carnaval carioca ganharam tanta popularidade que se transformaram em um dos símbolos da cultura do país no exterior. É forte a presença dessa manifestação popular em sua cidade?
3. Você aprecia o desfile de escolas de samba? Já participou de algum? Se participou, conte a seus colegas como foi a experiência e se gostou dela.

ANEXO 14



1. A letra do samba-enredo apresenta um sonho do eu poético. Qual é a principal característica desse sonho?
2. Localize os versos em que o eu poético diz como eram as pessoas que habitavam o mundo por ele sonhado e escreva-os no caderno.
3. Como o eu poético se via no sonho?
4. Na letra do samba-enredo, o eu poético diz como se sente ao descobrir que seu sonho era falso.
 - a) Como ele se sente?
 - b) Em que versos faz essa afirmação?
5. Nesse samba-enredo, há um eu que sonha e outro que parece viver a realidade sonhada. Qual seria a realidade sonhada (desejada)? Justifique.

Samba-enredo é um gênero artístico-musical, como o choro, o samba, o baião e tantos outros. Nele, letra e música se complementam para organizar o desfile: cada parte tem sua importância na construção de um resultado harmonioso. É composto para uma ocasião específica, o carnaval; está ligado a determinadas comunidades culturais e é veiculado quase sempre na época dos desfiles. São poucos os sambas-enredo que se destacam e ficam na memória ou são gravados por outros artistas.

6. Releia os três últimos versos da letra do samba-enredo, que dão a chave para a compreensão do texto.

Ai de mim!
 Eu sonhei que não sonhava!
 Mas sonhei!

- a) Como você entende o verso “Eu sonhei que não sonhava!”?
 - b) Por que o eu poético diz “Ai de mim!”?
 - c) Como pode ser interpretado o último verso, “Mas sonhei!”?
7. Um samba-enredo pode ser de exaltação (louvar as belezas de um lugar, acontecimento, o valor cultural de um povo, de personagens da História, etc.) ou de crítica (a costumes, à política, etc.). Com qual dessas intenções foi composto o samba “Sonho de um sonho”?
 8. Levante uma hipótese e verifique as de seus colegas: Qual é o papel do samba-enredo em um desfile?
 9. Releia estes versos do samba-enredo.

As mentes abertas
 Sem bicos calados
 Juventude alerta
 Os seres alados

Com base no trecho lido acima e na letra do samba-enredo, como você entende esses versos?

10. Ainda em relação ao trecho, é possível interpretar o verso que diz “Era um por milhares, milhares por um” e deduzir qual é o tipo de sociedade que o eu poético deseja? Explique.
11. Leia o quadro com o significado da palavra **alegoria**.

Alegoria é a representação de conceitos, qualidades e abstrações de forma figurada por meio da qual um objeto ou uma situação pode representar outra.

Por que o samba-enredo “Sonho de um sonho” pode ser considerado uma alegoria?

12. Releia estes versos.

A prisão sem tortura
 Inocência feliz!

O sonho de todos os sambistas é que a “avenida cante” com sua escola. Como pedir liberdade em um regime em que havia prisão e tortura? O que você acha dessa atitude dos sambistas?

ANEXO 15

Leitura 2

 Não escreva no livro! **Antes de ler**

1. Você costuma ouvir música? Que estilos prefere e por quê?
2. Você já ouviu algum *rap*? O que sabe sobre esse gênero musical? Você sabia que o *rap*, estilo musical apreciado por muitos jovens, é uma manifestação da cultura popular urbana?

ANEXO 16



Exploração do texto

1. Flora Matos é uma **MC** mulher, algo que ainda não é tão comum.
 - a) Você já a conhecia? Já tinha ouvido “Minha voz” ou outras composições dela? Em caso afirmativo, que impressões você tem sobre a artista e sua produção?
 - b) Você conhece outras mulheres que, como Flora Matos, também se expressam por meio do *rap*? Em caso afirmativo, cite-as e comente sobre sua obra.
2. Na letra da canção, a expressão “minha voz” apresenta também um sentido metafórico. Qual é esse sentido?
3. Quando você conversa com alguém e diz que a voz da pessoa “está longe”, o que está querendo dizer?
4. Por que, no retrão e em alguns versos, o eu poético afirma que a voz estaria “tão longe”? Onde seria esse lugar “tão longe”?
5. Uma série de metáforas ajuda o eu poético a caracterizar sua própria voz. Escolha algumas delas e explique seus possíveis significados.
6. Nos versos do *rap*, há uma dimensão subjetiva, um desejo de expressão pessoal. Leia o que Flora Matos afirmou em uma entrevista a um portal de notícias sobre a inspiração para escrever. Ativar o Windows

[...]

Sua inspiração para escrever vem de onde?

Vem do que eu estou sentindo, do que estou passando, do que eu vejo acontecer. Não tem aquela pegada de crítica social muito forte. Eu procuro mostrar mais a solução do que o problema. Mas da minha forma, do meu jeito. Prefiro falar do amor do que do ódio, mas também me expesso quando sinto ódio, só que de uma forma mais positiva, mais sutil. [...]

COUTINHO, Gisele; STEFANEL, Xandra. Rapper desde o berço. *Rede Brasil Atual. Revista do Brasil*, n. 33, mar. 2009.

- a) Em sua opinião, a maneira de a artista olhar o mundo e a música a que se dedica está de acordo com o que leu em “Minha voz”? Explique.
 - b) O *rap* é um gênero musical que costuma tratar de temas sociais relevantes para uma determinada comunidade (em geral a comunidade à qual pertence o *raper*). Que tema social pode ser percebido em “Minha voz”?
 - c) Para você, a abordagem de temas como esse se torna mais significativa quando é expressa por uma voz feminina? Justifique sua resposta.
7. Releia esta estrofe.
- Garganta que não inflama
 Voz que me acalanta
 A minha é aquela que tá longe
 Mas tá na onda.
- Com que sentido a gíria “tá na onda” foi empregada?

ANEXO 17



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pós-Graduação de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Av. Dom. Helder Câmara, 2735, Esplanada do Uruguai, Teresina /PI, CEP: 64001-900
 Fone: (86) 3351-2560 Fax: (86) 3351-4076 E-mail: profletras@uern.br - www.profletras.uern.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu/sua filho (a) a participar da Pesquisa *“Compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise das atividades de leitura e produção de sentido”*, sob a responsabilidade do pesquisador *Carlos André de Araújo*, o qual pretende estudar os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção por meio de oficinas pedagógicas a prática de leitura e compreensão de textos dos alunos do 9º ano “C”, para que se possa contribuir com a formação de leitores ativos e proficientes.

A participação do seu/sua filho(a) é voluntária e se dará por meio de encontros em grupos e individuais, caso haja necessidade. Inicialmente explicaremos os fins e meios da pesquisa aos referidos participantes, em seguida, teremos encontros em grupo com eles em sala de aula, com o objetivo de aplicar a proposta didática, momentos de leitura e compreensão textual.

Não haverá riscos decorrentes de participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Depois de consentir o/a seu filho(a) Vossa Senhoria poderá, caso deseje, desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a nenhum dos sujeitos. Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, a identidade não será divulgada. Para qualquer outra informação a Vossa Senhoria poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Av. Dom. Helder Câmara, 2735, Esplanada do Uruguai, Teresina /PI, pelo celular (86)988308775, ou poderá entrar em contato com o PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras da UERN (84) 3351 2560.

Consentimento Pós-Infomação:

Nós, pais dos alunos do 9º ano “C” da Escola Municipal Professor Valter Alencar, fomos informados (as) sobre o que o pesquisador quer fazer e o motivo da colaboração de meu/minha filho(a) e entendemos a explicação. Por isso, eu concordo que meu/minha filho(a) participe do projeto, sabendo que não seremos remunerados por isso e que ele poderá sair quando quiser.

Data: ___/___/___

Carlos André de Araújo

Pesquisador responsável

Profº Dr. Ananias Agostinho da Silva

Orientador