

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

CÉLIA MÁRCIA GONÇALVES NUNES LÔBO

**A INFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO:
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

GOIÂNIA – GO

2012

CÉLIA MÁRCIA GONÇALVES NUNES LÔBO

**A INFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO:
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Língua, texto e discurso

Orientadora: Eliana Melo Machado Moraes

GOIÂNIA – GO

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG mr

L799i Lôbo, Célia Márcia Gonçalves Nunes.
A inferência no livro didático [manuscrito]: análise de atividades de compreensão e interpretação textual / Célia Márcia Gonçalves Nunes Lôbo. - 2012.
xv, 211 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Melo Machado Moraes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras e tabelas.
Apêndices.

1. Livro didático – Interpretação textual. 2. Leitura – Compreensão e interpretação. I. Título.

CDU: 81'253

CÉLIA MÁRCIA GONÇALVES NUNES LÔBO

A INFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO:
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística, defendida no dia 09/08/2012, na Universidade Federal de Goiás e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Melo Machado Moraes (UFG – *Câmpus* Jataí)

Prof. Dr. Francisco Alves Filho (UFPI)

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza (UFG)

*Dedico, de modo mais que especial, em
infinita gratidão:*

*A **Deus**, autor e provedor da minha
vida. Refúgio e fortaleza nos momentos
de aflição. Sem o qual, certamente, eu
não teria conseguido chegar até aqui.
Agradeço-te, meu Deus, por tudo o que
tenho e por tudo o que sou.
Adoro-te, meu Senhor!!!*

*Ao meu esposo, **André Assis**,
companheiro de todas as horas. Não há
palavras para expressar o quanto sou
grata pelo seu auxílio, estímulo, amor,
dedicação, paciência e compreensão
durante toda essa jornada. Seu apoio
foi fundamental nesta conquista.
Te amo muito...*

*Aos meus pais, **Creusa e José Donizete**,
por ter me ensinado o valor do
conhecimento, por sempre ter me
incentivado a estudar, pelo exemplo de
determinação e por tudo o que
representam em minha vida.
Amo vocês...*

Agradeço...

À **Professora Orientadora Eliana Moraes**.

Por ter me feito compreender que um trabalho como este, quase sempre é “solitário e solidário”. Agradeço imensamente por toda a sua paciência, sabedoria e, principalmente, pelo carinho que teve comigo durante todo esse caminho de orientação e desenvolvimento da pesquisa... Te gosto muito!!!

Aos **Professores Agostinho, Francisco Filho e Eliane Marquez**.

Pelas contribuições com reflexões e críticas ao meu trabalho.

À **Alessandra Alves**.

Por ter me ajudado na aquisição da coleção de livro didático utilizada como objeto de análise nesta pesquisa. Obrigada pela torcida e pela confiança.

À **Patrícia** (da Reserva Técnica - SEDUC).

Pelo atendimento, atenção e dedicação prestada durante o levantamento realizado acerca da coleção didática mais utilizada no município de Goiânia.

À bibliotecária **Márcia Calil**.

Pela dedicação, empenho e eficiência na procura por referências via COMUT.

À **Juliane** (da SEDUC-GO).

Pela gentileza e disposição em me atender prestando informações acerca da Avaliação Diagnóstica do Estado de Goiás.

Ao **Professor Guilherme Rios** (UNB/INEP) e à **Luana Bergmann** (INEP).

Pelas contribuições com informações acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SAEB.

À professora **Sandra Ataíde** (UFPE).

Pela generosidade e delicadeza em enviar para mim uma cópia do relatório final da pesquisa de Marcuschi acerca de inferências, sem sequer me conhecer. Fiquei admirada com sua atitude.

À **Rosana**.

Pela ajuda com o Abstract e pela torcida.

*À **Maria Celeste.***

Por ter me encorajado a ingressar no mestrado e a prosseguir nos estudos. Sou infinitamente grata pela confiança, carinho e estímulo.

*À **Marilene e ao Hidelberto.***

Por todo o incentivo desde a época da graduação. Pelo carinho, torcida, confiança e amparo. Não há palavras para expressar o quanto sou grata a vocês.

*Aos meus irmãos **Paulo e Wilhan.***

Pelo afeto, torcida e compreensão. Obrigada pelos momentos em que pude compartilhar com vocês meus anseios e angústias.

*A todos os meus amigos e colegas, especialmente, à **Ana Maria, Lennie Aryete, Maria Letícia e Silvone.***

Pelo estímulo, amizade e companheirismo durante essa trajetória de estudos.

*Aos meus familiares, de modo especial, à **Rozelha, Francisco, Paula, Lidianne e Rafael.***

Pelos votos de confiança e por todo carinho.

*Aos amigos da família **SEMEAR** e aos amigos da família **ICEC.***

Por todo acolhimento, afeto e, principalmente, pelas orações.

*Por fim, a **todos** que, direta ou indiretamente, me apoiaram e durante esse percurso...*

Muito obrigada!!!



“Irmãos, não penso que eu mesmo já o tenha alcançado, mas uma coisa faço: esquecendo-me das coisas que ficaram para trás e avançando para as que estão adiante, prossigo para o alvo, a fim de ganhar o prêmio do chamado celestial de Deus em Cristo Jesus.

Todos nós que alcançamos a maturidade devemos ver as coisas dessa forma, e se em algum aspecto vocês pensam de modo diferente, isso também Deus lhes esclarecerá”.

(Filipenses 3: 13-15)

RESUMO

Esta pesquisa está fundamentada em estudos da Linguística Textual e defende que a habilidade de fazer inferências é parte integrante do processo de leitura e compreensão textual, pois é através dela que o leitor constrói novos conhecimentos a partir da associação de dados e fatos existentes em sua memória. Ao considerar que o livro didático é um instrumento utilizado pelos professores em sala de aula, este trabalho teve como objetivo principal, investigar como os autores do livro didático abordam o trabalho com a habilidade inferencial na coleção de livros mais adotada nas Escolas Municipais de Goiânia-GO, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, *Português: linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2009). Tal pesquisa caracterizou-se com uma abordagem metodológica mista, pois foi realizada uma análise qualitativa e documental e, simultaneamente, também foram utilizados dados quantitativos. Tendo em vista a proposta desse estudo, as questões de compreensão e interpretação de textos presentes nessa coleção foram tomadas como objeto de investigação. Para a delimitação do *corpus*, foram analisadas 779 perguntas de compreensão e interpretação textual. A análise dos dados foi desenvolvida com base nas categorias inferenciais propostas por Marcuschi (2008) e Vidal-Abarca e Rico (2003), bem como nas tipologias de perguntas propostas por Marcuschi (2008), que possibilitou categorizar as perguntas de estudo textual da coleção. Fundamentada nos pressupostos metodológicos referentes ao paradigma indiciário, foi possível encontrar um trabalho com a habilidade inferencial na coleção e discutir alguns dados singulares revelados na investigação do *corpus*. A análise realizada mostrou que o livro didático tem proporcionado trabalhar a habilidade inferencial por meio de textos verbais e não-verbais, sendo que o estudo de textos verbais dispõe de mais questões inferenciais do que os textos não-verbais. Uma análise geral da coleção, somando-se atividades referentes a textos verbais e não-verbais, evidenciou que há maior quantidade de questões inferenciais, que demandam uma leitura situada no horizonte máximo de compreensão, do que questões de ordem superficial.

Palavras-chave: Inferência. Livro didático. Leitura. Compreensão e interpretação.

ABSTRACT

This research is based on studies of Textual Linguistics and argues that the ability of making inference is part of the process of reading and comprehension process, because it is through the inference that the reader constructs new knowledge from the combination of existing data and facts in his/her memory. When considering that the textbook is a tool used by teachers in the classroom, this work had as main objective, to investigate how the authors of the textbook approach to work with the inferential ability in the collection of books most frequently adopted in Municipal Schools in Goiânia-GO, Brazil, from 6th to 9th grade in elementary school, *Portuguese: language*, by the authors Cereja and Magalhães (2009). This research was characterized with a mixed methodological approach, since it was performed a document and qualitative analysis and, simultaneously, quantitative data were also used. In view of the purpose of this study, the issues of understanding and interpretation of the texts in this collection were taken as object of investigation. To define the *corpus*, 779 questions of textual interpretation and understanding were analyzed. Data analysis was developed based on the inferential categories proposed by Marcuschi (2008) and Vidal-Abarca and Rico (2003), as well as the types of questions developed by Marcuschi (2008), which allowed categorizing the questions of textual study of the collection. Grounded methodological assumptions concerning the evidentiary paradigm, it was possible to find a work with the inferential ability in the collection and discuss some special data revealed in the investigation of natural *corpus*. The analysis showed that the textbook has provided the work of the inferential ability through verbal and nonverbal texts, and that the study of verbal texts provides more questions about inferential than nonverbal texts. An overview of the collection, adding to activities related to verbal and nonverbal texts, showed that there are more inferential questions that require a reading lying on the horizon of highest understanding than in questions of superficial order.

Keywords: Inference. Textbooks. Reading. Interpretation and understanding.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

FIGURAS

FIGURA 1.1: <i>QUESTÃO REFERENTE AO DI DA 3ª ETAPA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE 2011 AOS ALUNOS DO 9º ANO DO EF</i>	41
FIGURA 1.2: <i>QUESTÃO DA 3ª ETAPA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE 2011 AOS ALUNOS DO 5º ANO DO EF</i>	42
FIGURA 2.1: <i>METÁFORA DE DASCAL</i>	59
FIGURA 2.2: <i>CATEGORIA INFERENCIAL DE WARREN ET AL (1979) – INFERÊNCIAS LÓGICAS</i>	82
FIGURA 2.3: <i>CATEGORIA INFERENCIAL DE WARREN ET AL (1979) – INFERÊNCIAS INFORMATIVAS</i>	81
FIGURA 2.4: <i>CATEGORIA INFERENCIAL DE WARREN ET AL (1979) – INFERÊNCIAS AVALIATIVAS</i> ..	82
FIGURA 2.5: <i>ESQUEMA GERAL DAS INFERÊNCIAS</i>	83
FIGURA 2.6: <i>QUADRO GERAL DE INFERÊNCIAS</i>	87
FIGURA 2.7: <i>QUADRO COMPARATIVO DOS DOIS MODELOS DE CATEGORIZAÇÃO DE INFERÊNCIAS PROPOSTOS POR MARCUSCHI</i>	88
FIGURA 2.8: <i>SÍNTESE DAS CATEGORIZAÇÕES DE INFERÊNCIAS APRESENTADAS NESTA PESQUISA</i> .	94
FIGURA 2.9: <i>ESQUEMA DA TRAJETÓRIA DO SABER NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA</i>	107

GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1: <i>HORIZONTES DE COMPREENSÃO EM TEXTOS VERBAIS</i>	151
GRÁFICO 3.2: <i>HORIZONTES DE COMPREENSÃO EM TEXTOS NÃO-VERBAIS</i>	151

QUADROS

QUADRO 1.1: <i>SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE SAEB E PROVA BRASIL</i>	25
QUADRO 1.2: <i>2º EIXO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVINHA BRASIL</i>	29
QUADRO 1.3: <i>COMPETÊNCIA DE ÁREA 7 DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM</i>	30
QUADRO 1.4: <i>NÍVEIS 2 E 5 DAS SUBESCALAS DE LEITURA DO PISA</i>	31
QUADRO 1.5: <i>RECORTE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENCCEJA – ENSINO FUNDAMENTAL</i> .	33
QUADRO 1.6: <i>RECORTE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENCCEJA – ENSINO FUNDAMENTAL</i> .	34
QUADRO 1.7: <i>RECORTE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENCCEJA – ENSINO MÉDIO</i>	35
QUADRO 1.8: <i>RECORTE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENCCEJA – ENSINO MÉDIO</i>	36
QUADRO 1.9: <i>ABORDAGEM INFERENCIAL NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</i>	37
QUADRO 2.1: <i>CONCEITOS DE INFERÊNCIA EXTRAÍDOS DO ESTUDO DE DELL’ISOLA (2001)</i>	68
QUADRO 2.2: <i>TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-1990</i>	97
QUADRO 2.3: <i>RESULTADOS DA PESQUISA DE MARCUSCHI REALIZADA ENTRE 1980 E 1990</i>	99
QUADRO 3.1: <i>TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS EXISTENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	115

TABELAS

TABELA 1.1: <i>RESULTADOS DA 2ª ETAPA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</i>	39
TABELA 1.2: <i>RESULTADOS DA 3ª ETAPA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</i>	39
TABELA 3.1: <i>RESULTADOS REFERENTES AS 779 PERGUNTAS PRESENTES NA COLEÇÃO</i>	120
TABELA 3.2: <i>TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS REFERENTES À CRÔNICA APENAS MAIS UM TIROTEIO NA MADRUGADA</i>	126
TABELA 3.3: <i>TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS REFERENTES À PINTURA UMA REUNIÃO DE NATAL</i> ...	136
TABELA 3.4: <i>RESULTADO GERAL DISTRIBUÍDO EM TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS</i>	148
TABELA 3.5: <i>DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS POR VOLUMES DA COLEÇÃO</i>	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ORIGEM E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	20
1.2 MATRIZES DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL E DO SAEB	24
1.3 A HABILIDADE DE INFERÊNCIA EM ALGUNS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	28
1.4 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ESTADO DE GOIÁS	38
1.5 REVISÃO NA LITERATURA	44
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
1.6.1 <i>Paradigma indiciário como método de investigação.....</i>	<i>48</i>
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	53
2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, SUJEITO, TEXTO, GÊNERO E CONTEXTO	53
2.2 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	57
2.3 INTERPRETAÇÃO E/OU COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	62
2.4 O PROCESSO INFERENCIAL	67
2.4.1 <i>O processo inferencial e as noções de pressupostos e subentendidos.....</i>	<i>71</i>
2.5 CATEGORIAS DE INFERÊNCIAS.....	75
2.5.1 <i>Levantamento teórico de categorias inferenciais</i>	<i>76</i>
2.5.2 <i>Categorias inferenciais aplicadas na análise</i>	<i>95</i>
2.6 TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	96
2.7 O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA.....	101
2.7.1 <i>Processos de transposição didática e didatização.....</i>	<i>102</i>
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS	109
3.1 ANÁLISE INICIAL DA COLEÇÃO PARA CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CORPUS	110
3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....	113
3.2.1 <i>Estudo exploratório das questões de compreensão e interpretação.....</i>	<i>114</i>
3.2.2 <i>Análise das tipologias de perguntas.....</i>	<i>122</i>
3.2.3 <i>Aplicação do paradigma indiciário na análise dos dados quantitativos.....</i>	<i>148</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	170
ANEXO A: RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA	171
ANEXO B: MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL E DO SAEB.....	172
ANEXO C: GRÁFICOS COM RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ESTADO DE GOIÁS	174
ANEXO D: ABERTURA DA UNIDADE 4, VOLUME 9.....	180
ANEXO E: ABERTURA DA UNIDADE 3, VOLUME 7	181

ANEXO F: CRÔNICA <i>TÃO FELIZES</i>	182
ANEXO G: CONTO <i>TENTAÇÃO</i>	185
APÊNDICES	187
APÊNDICE A: TABELA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS:</i> <i>LINGUAGENS</i>	188
APÊNDICE B: GRÁFICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS:</i> <i>LINGUAGENS</i>	202
APÊNDICE C: GRÁFICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA SEÇÃO <i>COMPREENSÃO E</i> <i>INTERPRETAÇÃO</i>	205
APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DAS TIPOLOGIAS DE PERGUNTAS NA COLEÇÃO.....	207

INTRODUÇÃO

*“Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco”.*

(João Cabral de Melo Neto – Catar feijão)

No poema de João Cabral de Melo Neto, o autor revela sua concepção do ato criador, mais especificamente, a criação de um poema. Ele faz analogia desse ato criador com a situação de “catar feijão”, em que o “jogar as palavras” constitui o primeiro estágio da criação: a inspiração. Em seguida, vem o processo de seleção, necessário para a escolha dos melhores grãos, que vão compor uma poesia livre do excesso, ou seja, expressando-se pela contenção, suprimindo-se de tudo o que for dispensável, indesejado, superficial e repetido (“leve e oco, palha e eco”). Seu interesse, portanto, está na originalidade da forma e do conteúdo.

Essa é uma metáfora interessante e pode ser estendida à produção de um texto acadêmico, tal como esta dissertação. Primeiramente, é preciso pensar acerca do que pesquisar (inspiração), levando-se em consideração, a originalidade e relevância do estudo. Nesse momento é que são elaboradas as perguntas, hipóteses e os objetivos de pesquisa. Após isso, selecionar o embasamento teórico e os procedimentos metodológicos coerentes ao estudo (catar feijão), para então, realizar a apreciação dos dados. Nesta introdução, portanto, apresento informações acerca desse primeiro estágio do processo de criação da pesquisa.

A pesquisa tem por fundamentação teórica estudos da Linguística Textual realizados por autores como Smith (1989), Koch (1993a, 2000, 2006), Vidal-Abarca e Rico (2003), Dell’Isola (2001) e Marcuschi (1999a, 2008), e defende que as inferências constituem a base para os processos de compreensão e interpretação de textos, pois é através delas que o leitor constrói novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória, isto é, ao falarmos sobre leitura e compreensão/interpretação de textos é relevante lembrar que a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto de interação, ou seja, na relação entre autor e leitor. Esses sentidos atribuídos ao texto resultam de uma retomada de

conhecimentos prévios e de valores que formam a estrutura cognitiva do leitor, e que são ativados no momento da leitura, por meio de diversas estratégias cognitivas. Dentre essas estratégias, as inferências possuem um papel essencial na compreensão de textos, uma vez que, consistem em “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Com isso, a habilidade de gerar inferências no ato da leitura exerce um papel muito importante no processo de compreensão, pois é por meio das atividades inferenciais que a construção de sentidos é estabelecida.

Portanto, essa pesquisa surgiu a partir, principalmente, de uma junção de três fatores manifestados durante a realização de estudos acerca das habilidades de leitura: 1) algumas inquietações acerca dos resultados apresentados por alguns instrumentos de avaliação do ensino que, frequentemente, evidenciam problemas quanto à proficiência dos alunos em relação a habilidades de leitura; 2) a observação de que há uma preocupação evidente nas matrizes de referência desses instrumentos de avaliação quanto à habilidade de inferir; e 3) o entendimento do quão importante é a habilidade inferencial para a formação do leitor.

Logo, a **justificativa**, bem como a relevância, para a realização dessa pesquisa está na contribuição aos professores de língua portuguesa quanto a possibilidade de refletir a propósito do processo inferencial, visto nessa pesquisa como um dos fatores que pode colaborar para a compreensão de algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos, no desempenho das atividades de leitura e compreensão de textos.

Consciente das limitações da função de um livro didático no processo de ensino-aprendizagem e sem eximir a importância da atuação do professor nesse mesmo processo, mas ao mesmo tempo, sem abordar sua participação, a fim de manter o enfoque apenas no livro didático, e também partindo do pressuposto de que o livro didático é o instrumento de ensino-aprendizagem de maior utilização (quando não o único) por parte dos professores em sala de aula, conforme afirmação de Witzel (2002), optei por realizar uma análise da coleção de livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), que foi a mais adotada na segunda fase do ensino fundamental, no município de Goiânia – GO, no intuito de perceber como a maioria dos alunos tem sido orientada no trabalho com a habilidade inferencial a partir do livro didático. A opção pelo município de Goiânia – GO ocorreu pelo fato de ser essa a cidade em que resido e que, provavelmente, será meu campo de atuação como professora.

Este estudo busca responder às seguintes **perguntas de pesquisa**: os autores do livro didático proporcionam trabalhar a habilidade inferencial? Se proporcionam, de que modo?

Eles apresentam questões que envolvem a utilização de habilidades inferenciais para que os alunos as desenvolvam? Como se caracterizam essas questões? Como pode ser observado o trabalho que os autores do livro didático realizam sobre a habilidade inferencial na coleção? Como é a abordagem da habilidade inferencial em textos verbais e não-verbais apresentada pelos autores da coleção em análise?

Tendo em vista o papel que o livro didático tem assumido na sala de aula, bem como os resultados apresentados por alguns instrumentos de avaliação do ensino – em especial, os resultados da Avaliação Diagnóstica de Goiás, sobre os quais traçarei breves comentários no capítulo 1 desse trabalho – que apontam o mau desempenho dos alunos em habilidades designadas a avaliar o processo inferencial na leitura, a **hipótese**¹ que trago acerca das perguntas de pesquisa, ora delimitadas, é a de que, possivelmente, o livro didático tenha se mostrado distante do contexto do aluno, trazendo exercícios destinados à seção de compreensão de textos que pouco estimulam o desenvolvimento de habilidades leitoras. Em outras palavras, os alunos possuem dificuldades em fazer inferências, em compreender além do que está posto na superfície textual porque, provavelmente, os autores do livro didático não têm proporcionado uma abordagem eficaz dessas questões. Ao falar acerca de contexto do aluno, estou me referindo à proposta de Geraldi (2004) que sugere trazer a aula para uma situação próxima da vivência do aluno, contextualizando a aula com o cotidiano, trazendo o problema da realidade para a sala de aula, a fim de ser discutido, para a partir daí ampliar os horizontes de conhecimento do aluno.

Outra **hipótese** que trago é a de que os textos não-verbais colaboram muito mais para o desenvolvimento da habilidade de inferir do que os textos verbais, uma vez que em textos não-verbais, pela ausência da materialidade escrita, muito do que entendemos é “[...] literalmente *posto* por nós [...]”, conforme diz Marcuschi (2008, p. 269, grifo do autor). Além disso, os textos não-verbais contam com uma gama muito grande de trabalho com implícitos, o que favorece o preenchimento de lacunas por meio da ativação de conhecimentos do leitor para a construção de sentidos.

Desse modo, o **objetivo principal** dessa pesquisa é investigar se os autores da coleção de livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) – que segundo informações presentes no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) foi a coleção mais adotada para a segunda fase do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º

¹ Bortoni-Ricardo (2008) afirma que em pesquisas qualitativas trabalha-se com a ideia de assertivas no lugar de hipóteses, porém, como a pesquisa que realizo se baseia nos estudos de Lüdke e André (1986) no que diz respeito às orientações sobre pesquisas qualitativas em educação, e esses autores trabalham com o termo hipótese, decidi, portanto, utilizar hipóteses de pesquisa em vez de assertivas.

ano) nas escolas municipais de Goiânia-GO, para o período compreendido entre os anos de 2011 e 2013 (ANEXO A) – abordam o trabalho com a habilidade inferencial na coleção, e, no caso de proporcionar uma orientação nesse sentido, examinar de que forma os autores do livro didático mobilizam esse trabalho com a inferência no decorrer dos quatros volumes da coleção.

Para isso, esse estudo tem como **objetivos específicos**: a) pesquisar se as atividades destinadas à compreensão e interpretação textual, no livro didático selecionado para análise, permitem aos alunos desenvolver a habilidade inferencial; b) analisar a quantidade de questões que visam trabalhar o processo inferencial dentro da seção do livro didático *compreensão e interpretação* do texto; c) verificar a quantidade de questões inferenciais em cada volume da coleção; e d) perceber se há diferenças, quanto ao desenvolvimento da habilidade inferencial, no trabalho com textos verbais e não-verbais.

Esse estudo adota a concepção de linguagem como lugar de interação, em que o sujeito é visto como uma entidade psicossocial assumindo um papel ativo de ator/construtor social, se constituindo na interação com o outro. A partir dessa concepção, o sentido de um texto se dá numa complexa relação interativa entre texto, leitor e autor, como efeito de negociação. Logo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação. Neste contexto, compreendo a língua não como um sistema apenas, mas sim como um conjunto de atividades sociais e históricas, com as quais orientamos o sentido, sendo, por isso que o processo de compreensão/interpretação não se limita a, simplesmente, extrair informações de um texto, bem como, não ocorre na mesma medida por parte de diferentes leitores, o que implica dizer que a compreensão/interpretação de textos pode sofrer divergências de leitor para leitor.

Esta pesquisa é definida como de cunho qualitativo, por vezes, amparada em dados quantitativos, e toma como *corpus* as questões de compreensão e interpretação textual, referentes a textos contidos no início de cada capítulo dos volumes de 6º a 9º ano da coleção, em uma seção do livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), intitulada *Compreensão e Interpretação*, cujo objetivo é trabalhar o estudo do texto. É importante ressaltar, que esse estudo é caracterizado como uma pesquisa documental, pois o foco da análise que desenvolvo centra-se na abordagem das perguntas de compreensão e interpretação textual que os autores do livro didático realizam, sendo assim, essa pesquisa não trabalha com dados referentes à análise da atuação do professor e nem do aluno em sala de aula.

Para desenvolver o estudo, essa dissertação é composta por três capítulos. No **capítulo 1**, *Origem e construção da pesquisa*, realizo a problematização do estudo, por meio de uma contextualização sobre as avaliações de ensino, em especial acerca da estrutura da Prova Brasil, do SAEB e da Avaliação Diagnóstica do estado de Goiás, e apresento uma análise da Avaliação Diagnóstica de Goiás, aplicada em 2011. Nesse capítulo, também apresento uma breve revisão na literatura acerca de pesquisas que abordam a inferência como objeto de estudo; abordo explicações acerca do tipo de pesquisa que foi realizada, para tanto, apresento algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa, e sobre a pesquisa documental. Além disso, trago breves considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, explicitando de que forma esse método de análise contribuiu para a pesquisa.

No **capítulo 2**, *Pressupostos teóricos*, estabeleço algumas discussões acerca das concepções teóricas que embasam o estudo. Portanto, esse capítulo é destinado a reflexões acerca dos processos de leitura, compreensão e interpretação, e dos conceitos de texto, contexto e inferência, além de outros pertinentes à pesquisa. Trago alguns estudos acerca do processo inferencial e algumas classificações de inferências existentes na literatura sobre o assunto. Devido ao fato dessa pesquisa adotar como objeto de investigação as atividades de compreensão textual, apresento as tipologias de perguntas que fundamentaram a categorização das questões presentes no livro didático e breves informações acerca do processo de implementação do livro didático nas escolas brasileiras, além de outras questões que o envolvem, tais como os processos de transposição didática dos conteúdos e sua didatização.

No **capítulo 3**, *Apresentação do corpus e análise dos dados*, descrevo com maiores detalhes os caminhos pelos quais a pesquisa percorreu no que diz respeito à definição do objeto de estudo e a delimitação do mesmo, bem como, realizo a análise do *corpus*, percorrendo os critérios apontados no primeiro capítulo, e subsidiada pela teoria apresentada no segundo capítulo. Para isso, esse capítulo é constituído por duas seções distintas: a primeira contempla a *análise inicial da coleção para caracterização e delimitação do corpus*, isto é, a forma como a coleção de livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) é caracterizada e organizada; e a segunda expõe a *análise das questões de compreensão e interpretação textual*. Essa segunda parte é subdividida em subtópicos. No primeiro subtópico, efetuo um *estudo exploratório das questões de compreensão e interpretação* com vistas a verificar, quantitativamente, o número de questões que abordam a habilidade inferencial, explicitando também o modo como categorizei cada pergunta. No

segundo, realizo uma *análise das tipologias de perguntas* com exemplos referentes a textos verbais e não-verbais. No terceiro, faço a *aplicação do paradigma indiciário na análise dos dados quantitativos*, apresentando algumas singularidades presentes nos dados quantitativos que revelam detalhes significativos acerca da coleção de livro didático como um todo.

Por fim, apresento as **considerações finais**, retomando as perguntas de pesquisa e discutindo pontos importantes para a compreensão do objeto em estudo nesta dissertação. Após as considerações finais, encontram-se também, gráficos, tabelas e anexos, a fim de que possam ser consultados.

CAPÍTULO 1 – ORIGEM E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

- *O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?*
- *Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.*
- *Não me importo muito para onde..., retrucou Alice.*
- *Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.*
- *...contanto que dê em algum lugar, Alice completou.*
- *Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o Gato, se você caminhar bastante.*

(Lewis Carrol - Alice no país das maravilhas)

Toda pesquisa possui uma origem e também requer um caminho a ser percorrido para alcançar algum resultado. O trecho de *Alice no país das maravilhas*, na epígrafe deste capítulo, transparece um pouco do que entendo por uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, uma pesquisa que se utiliza da abordagem indiciária: o caminho, nem sempre é o mais importante, contando que se chegue a algum lugar. Todavia, para chegar a algum lugar, é preciso caminhar bastante.

Neste capítulo, descrevo um percurso de reflexões que propiciaram a construção dessa pesquisa expondo a problematização do estudo por meio de uma contextualização acerca das matrizes de referência de algumas avaliações do ensino, tais como: Prova Brasil, SAEB, Provinha Brasil, ENEM, PISA, ENCCEJA, dedicando maior atenção à Avaliação Diagnóstica de Goiás, realizada em 2011, por ela estar mais próxima da realidade em que esta pesquisa está situada. Além disso, apresento uma revisão na literatura acerca de trabalhos semelhantes ao desenvolvido nesta pesquisa. Também trago os procedimentos metodológicos adotados, mais especificamente, o tipo de pesquisa que foi realizado, e algumas considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, explicitando a forma com que esse método de análise contribuiu para a pesquisa.

1.1 Avaliações de ensino

Nos últimos anos o governo federal tem lançado mão de uma série de avaliações para diagnosticar e até mesmo mensurar o nível de letramento dos alunos do ensino fundamental, médio e superior. Conforme afirma Horta Neto (2007), ao fazer uma retrospectiva que vai

desde o surgimento dessas avaliações até as suas institucionalizações como política de Estado, deparamo-nos com uma trajetória resultante de um longo processo de estudos e de experiências concretas de avaliações desenvolvidas tanto no Brasil, assim como em outros países.

Segundo o autor, as primeiras experiências com avaliações no intuito de perceber o desenvolvimento dos alunos no sistema educacional ocorreram nos Estados Unidos, na década de 30. Com o passar do tempo, a avaliação vai se aprimorando até ser incorporada e difundida por organismos multilaterais, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que acaba por “[...] influenciar a agenda educacional dos países, culminando com a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990” (HORTA NETO, 2007, p. 12), cuja meta primordial era a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta².

No Brasil, as primeiras discussões acerca da implantação de um sistema de avaliação em larga escala aconteceram nos anos de 1985 e 1986. No mesmo período, estava em curso o Projeto Edurural, um projeto de educação desenvolvido no Nordeste brasileiro, financiado com recursos do Banco Mundial, cujo objetivo era “[...] determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e estudar o custo-eficácia dos insumos educacionais” (RODRIGUES, 2007, p. 16). Crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental foram avaliadas nos anos de 1981, 1983 e 1985.

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro e oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, a partir da experiência com o Projeto Edurural, o MEC (Ministério da Educação) instituiu em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que, posteriormente, passou a ser denominado SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cuja primeira avaliação ocorreu em 1990. A segunda ocorreu em 1993, e desde então, a cada dois anos, ininterruptamente, um novo ciclo acontece.

Em 1997, foram elaboradas as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, “[...] com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação” (BRASIL, 2011b, p. 9-10). A elaboração

² Maiores informações acerca da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, podem ser encontradas em BOTEGA, L. da R. *A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990*. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=22%3Aa-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-990&Itemid=15>. Acesso em: 15 out. 2011.

das Matrizes seguiu um processo que consistia em uma ampla consulta nacional nas matrizes curriculares das escolas de ensino fundamental e médio “[...] incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar” (BRASIL, 2011b, p. 10). Nessa análise, também foram examinados os livros didáticos mais utilizados nas séries que seriam avaliadas. Um levantamento dos conteúdos ministrados nas escolas foi realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia do governo responsável por

[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (BRASIL, 2011b, p. 6).

Em 2001, as Matrizes de Referências sofreram algumas alterações devido à ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa atualização, foi realizada a mesma consulta semelhante à desenvolvida em 1997.

Em 2005, o SAEB transformou-se num sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira mantém a mesma característica e objetivos do SAEB; a segunda, também conhecida como Prova Brasil, avalia apenas as escolas públicas do ensino básico e permite a divulgação dos resultados por municípios e por escolas (BRASIL, 2011b; HORTA NETO, 2007). As médias de desempenho nessas avaliações, bem como as taxas de aprovação dos alunos, subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Além do SAEB e da Prova Brasil, existem diversos outros instrumentos que o Governo – considerando os níveis estadual, nacional e internacional – tem desenvolvido no intuito de verificar a qualidade da educação e indicar melhorias no ensino. Dentre esses instrumentos, a título de exemplos, temos: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) cujas avaliações são aplicadas a alunos de 15 anos, a cada três anos e abrange as áreas de linguagem, matemática e ciências; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado anualmente a alunos, que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que tem por objetivo aferir as “[...] competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram acesso

aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria” (BRASIL, 2011b, p. 7); a Provinha Brasil, aplicada no início e no término do ano letivo a alunos do 2º ano de escolarização, no intuito de avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas em escolas públicas brasileiras; entre outros.

Temos no estado de Goiás, criada recentemente, a Avaliação Diagnóstica, aplicada a alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Essa avaliação apresenta o mesmo desenho da Prova Brasil, porém é independente do IDEB, isto é, não há relação entre ambos, pois a Avaliação Diagnóstica do estado de Goiás considera apenas um dos indicadores avaliados pelo IDEB, que é a proficiência dos alunos nas áreas de Português e Matemática; já o IDEB, além do desempenho dos alunos (avaliado pela Prova Brasil e SAEB), considera também o indicador de fluxo escolar (avaliado pelo Programa Educacenso).

Todos esses instrumentos de avaliação têm chamado atenção dos professores de modo geral para refletir sobre os dados e resultados que eles apresentam. Esses resultados sinalizam, com frequência, o mau desempenho dos alunos em algumas habilidades, principalmente, no que se refere à leitura. Dentre as habilidades relativas aos procedimentos de leitura, nesta pesquisa há o interesse em estudar sobre a habilidade inferencial, que é avaliada, de forma específica, por dois descritores diferentes dentro da Matriz de Referência no ensino fundamental: o *descriptor 3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão)* e o *descriptor 4 (inferir uma informação implícita em um texto)*. Ou seja, existem dois descritores que têm o objetivo explícito de avaliar a habilidade de fazer inferência.

Somado a isso, ao analisar as características dos demais descritores da Matriz, percebi a existência de alguns que, mesmo não tendo por objetivos avaliar a habilidade inferencial, também trabalham essa habilidade e poderiam ser utilizados para tal finalidade, tais como: *D6 - Identificar o tema de um texto; D11/D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (inferência de conexão textual); D9/D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema; D8/D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D12/D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; D7 - Identificar a tese de um texto; D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; entre outros.*

No próximo tópico, apresento algumas considerações acerca das matrizes de referência da Prova Brasil e do SAEB.

1.2 Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SAEB

Tendo em vista que a Avaliação Diagnóstica de Goiás foi elaborada tendo como modelo as avaliações da Prova Brasil e do SAEB, foi importante pesquisar acerca desses instrumentos de avaliação, bem como os demais instrumentos citados anteriormente, até para entender como a inferência tem sido abordada nessas avaliações. Portanto, os esclarecimentos que realizei acerca da Matriz de Referência da Prova Brasil e do SAEB, nessa seção, tiveram como embasamento os seguintes documentos oficiais: *Matriz de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil* (e também do SAEB) (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2011b) e *Língua portuguesa: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental* (BRASIL, 2009). Além desses documentos, encontrei informações muito relevantes no site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/>).

Esses documentos consistem em publicações que visam proporcionar uma reflexão sobre as habilidades básicas avaliadas na Prova Brasil e no SAEB, bem como sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula. Assim, com tais publicações almeja-se:

[...] contribuir para que o professor, os demais profissionais da área de educação e a sociedade, como um todo, possam conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de itens que constituem seus testes, associados a uma análise pedagógica de itens baseada no resultado do desempenho dos alunos (BRASIL, 2011a, p. 5).

Segundo explicações repassadas a mim, via e-mail, por Luana Bergmann, do INEP, essas publicações não consistem em “[...] um instrumento de divulgação dos resultados referentes a uma determinada edição” (SOARES, 2012), mas sim pretendem auxiliar a compreensão das características da Prova Brasil e do SAEB, bem como informar sobre o sistema de avaliação. Em outras palavras, “[...] não se trata de uma publicação de resultados referentes a um ano ou outro” (SOARES, 2012).

Mediante as informações transmitidas por tais documentos podemos compreender melhor acerca do que o Ministério da Educação entende a respeito de cada habilidade de leitura, mais especificamente, o que se entende por habilidade inferencial, a qual interessa ao estudo dessa pesquisa, bem como perceber quais os tipos de inferências que são mais

cobrados e como são avaliados. Por meio dos comentários apresentados na análise pedagógica dos itens³, também são repassadas aos professores sugestões para melhor desenvolver cada habilidade avaliada.

O SAEB é um instrumento de avaliação que utiliza uma metodologia diferente daquela empregada pelo professor em sala de aula (BRASIL, 2009) porque é elaborado e aplicado, não com o objetivo de avaliar alunos individualmente, mas sim, com foco na avaliação de redes ou sistemas de ensino. Portanto, os resultados dessa avaliação consistem em importantes indicativos referentes ao desempenho em língua portuguesa e matemática, dos alunos de ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM). Esses indicativos contribuem para sinalizar e aferir o grau dos problemas de aprendizagem da educação básica brasileira a fim de proporcionar, principalmente aos professores, orientações sobre os aspectos que necessitam ser melhorados, auxiliando na formação de uma escola de qualidade.

Apesar de bastante semelhantes, a Prova Brasil e o SAEB possuem algumas particularidades que as distinguem. No intuito de melhor perceber essas diferenças, a seguir apresento um quadro⁴ (Quadro 1.1) que traça um paralelo das principais semelhanças e diferenças entre ambas as avaliações:

Quadro 1.1

Semelhanças e diferenças entre SAEB e Prova Brasil

SAEB	PROVA BRASIL
Primeira aplicação ocorreu em 1990.	Criada em 2005.
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia estudantes de 5° e 9° anos do ensino fundamental e também estudantes do 3° ano do ensino médio.	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5° e 9° anos.
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.

³ “Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova” (BRASIL, 2011a, p. 17).

⁴ Esse quadro está disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>>. Acesso em: 06 out. 2011.

A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.
Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

Como pode ser visto no Quadro 1.1, a Prova Brasil e o SAEB possuem o mesmo objetivo: avaliar competências e habilidades construídas e desenvolvidas no processo educativo, detectando a aprendizagem em leitura e em resolução de problemas. Contudo, embora o SAEB avalie tanto alunos da rede pública quanto da rede particular, o que não é feito pela Prova Brasil, a Prova Brasil ainda permite um olhar mais detalhado, uma vez que retrata a realidade de cada escola, em cada município, ao passo que o SAEB realiza apenas uma avaliação amostral.

A elaboração da Prova Brasil e do SAEB ocorrem a partir da observação das Matrizes de Referência, que contêm as orientações para a elaboração das questões, bem como os conteúdos e a descrição das habilidades a serem avaliadas em cada disciplina e série. As Matrizes de Referência não podem ser confundidas com as Matrizes Curriculares Nacionais, uma vez que não englobam todo o currículo escolar.

A composição das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e foi realizada a partir de uma análise nacional das matrizes curriculares de 5º e 9º ano do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio, das redes municipal, estadual e privada de ensino, no intuito de sintetizar o que havia de comum entre elas. Além disso, foi incorporada a análise de professores, pesquisadores e especialistas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o exame dos livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Portanto, as Matrizes de Referência consistem em um recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil, e funcionam como o “[...] referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2011a, p. 17).

As Matrizes de Referência estão subdivididas em tópicos ou temas, que por sua vez, são distribuídos em descritores. Cada descritor trata de “[...] uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas

competências⁵ e habilidades⁶” (BRASIL, 2011a, p. 18). Sendo assim, os descritores apontam habilidades gerais que se esperam do aluno, bem como embasam a construção dos itens de testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme pode ser visto no ANEXO B, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estrutura-se em seis tópicos, sendo eles: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Variação linguística. Dentre esses tópicos, são listados 15 descritores destinados ao 5º ano do ensino fundamental, e 21 descritores ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Esses descritores “[...] aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas” (BRASIL, 2011a, p. 20-21).

No conjunto das habilidades avaliadas no Tópico I, referente aos *Procedimentos de leitura*, a habilidade de realizar inferência foi a que mais me despertou a atenção, pois essa habilidade é avaliada por dois descritores diferentes dentro do mesmo tópico, sendo eles: *D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* e *D4 – Inferir uma informação implícita em um texto*. A seguir, são apresentadas explicações acerca desses descritores, a fim de que possamos compreender melhor o modo como a habilidade inferencial é avaliada mediante tais descritores:

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O grau de familiaridade com uma palavra depende da frequência de convivência com ela, que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura, de um modo geral, e, por conseguinte, à frequência de leitura de diferentes gêneros discursivos. Por isso, a capacidade de inferir o significado de palavras – depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a inferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão (BRASIL, 2009, p. 16).

⁵ A noção de competência adotada pelos instrumentos de avaliação Prova Brasil e SAEB está fundamentada em Perrenoud (1999, p. 7), que a define como sendo a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

⁶ A respeito da noção de habilidades, esses instrumentos de avaliação esclarecem que elas surgem como fruto de transformação das competências já adquiridas e fazem referência, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Da mesma forma que se depreende o sentido implícito de uma expressão, há uma complexidade um pouco maior quando se pensa em inferência de informações. Este descritor requer do leitor uma capacidade de construir a informação que está subjacente ao texto, partindo do contexto e das pistas linguísticas que o texto oferece. Trata-se, na verdade, do desvendamento do que está subjacente, posto que há um balanceamento entre as informações de superfície do texto e aquelas que serão resgatadas nas entrelinhas do texto. Não é possível explicitar 100% as informações, sejam elas quais forem. Por isso, pode-se dizer que existem graus diferentes de implicitudes do texto (BRASIL, 2009, p. 16).

Por meio do *descritor 3* avalia-se a habilidade de o aluno realizar inferências quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto. A habilidade de inferência consiste em estabelecer relações entre informações trazidas pelo texto e informações que já são conhecidas pelo leitor (conhecimentos prévios) a fim de chegar a novas informações que não estão marcadas explicitamente no texto. Esse descritor exige que o aluno tenha conhecimento de que uma palavra ou expressão pode assumir sentidos diferentes tendo em vista o contexto⁷ em que está sendo utilizada, isto é, “[...] o que sobressai aqui não é apenas que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas do item trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisada” (BRASIL, 2011a, p. 59).

O *descritor 4*, assim como o *descritor 3*, objetiva avaliar a habilidade dos alunos em fazer inferência. O que diferencia um descritor do outro é que, enquanto o *descritor 3* avalia a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro de um contexto, o *descritor 4* se atem na avaliação da habilidade de inferir uma informação implícita no texto, logo, exige dos alunos uma leitura um pouco mais atenta da macroestrutura do texto e de seu sentido global. Considerando o que já foi dito acerca do processo inferencial no *descritor 3*, é importante ressaltar que, no momento da leitura, a efetivação da compreensão textual depende da realização de articulações entre as proposições explícitas do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Essa integração de informações propicia a identificação de sentidos que se encontram nas entrelinhas no texto, ou seja, favorece o preenchimento de vazios textuais.

1.3 A habilidade de inferência em alguns instrumentos de avaliação

Além da Prova Brasil e do SAEB, realizei um levantamento nas matrizes de referência de outros instrumentos de avaliação com o objetivo de verificar se a habilidade de inferência está presente e como ela é incorporada nessas matrizes. Nesse levantamento,

⁷ Maiores discussões a respeito da noção de contexto serão desenvolvidas no capítulo teórico.

destaquei apenas os descritores cujo trabalho com a habilidade inferencial é específico, isto é, quando o foco do descritor é avaliar a habilidade de inferência.

A *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* da Provinha Brasil (2011) é composta por dois eixos. O primeiro é denominado *Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita* que, de acordo com a própria descrição apontada, apresenta descritores relacionados a habilidades da escrita. O segundo é intitulado *Leitura*, no qual a habilidade referente à inferência está localizada no *descritor 10, Inferir informação*, conforme pode ser visto no Quadro 1.2:

Quadro 1.2

2º eixo da Matriz de Referência da Provinha Brasil

2º EIXO	Leitura
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Fonte: Provinha Brasil (2011).

O *descritor 10* da Provinha Brasil indica que sua finalidade é a de avaliar a habilidade de inferir informação, contudo, na coluna designada para detalhamento dessa habilidade, o documento apenas repete “inferir informação” e não esclarece como se constitui a avaliação desse descritor. De certo modo, os descritores *D7 – Reconhecer assunto de um texto* e *D8 – Identificar a finalidade do texto*, da Provinha Brasil, também possibilitam avaliar a habilidade inferencial, mesmo que esse não seja seus objetivos imediatos.

Na *Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, do ENEM (2011), encontrei a habilidade de inferência sendo avaliada dentro da *Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas* em que aparece a habilidade *H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de*

seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados, conforme pode ser visto no Quadro 1.3:

Quadro 1.3

Competência de área 7 da Matriz de Referência do ENEM

<p>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p> <p>H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>
--

Fonte: ENEM, ([2010?]).

A Matriz de Referência do ENEM apresenta a inferência relacionada à identificação do público alvo e dos objetivos do produtor do texto. Essa identificação passa pela observação e análise de procedimentos argumentativos utilizados no texto. Nesse caso, percebo certa semelhança ao descritor *D8* da Provinha Brasil, que avalia a capacidade do aluno de reconhecer a finalidade do texto.

Quanto ao PISA, “[o]s resultados das provas são apresentados em uma escala geral de Leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão)”. Cada uma dessas três subescaladas é desdobrada nos seguintes níveis de proficiência:

- ◆ Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- ◆ Nível 2: **inferir informações em um texto**, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- ◆ Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- ◆ Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- ◆ Nível 5: **organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto**, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Portanto, na Matriz de Referência do PISA, a habilidade de inferência, está localizada, explicitamente, no Nível 2, *inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal* e no Nível 5, *organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar*. Em ambos os níveis, a inferência relaciona-se à abstração de informações, assemelhando-se ao descritor D4 da Prova Brasil e do SAEB. O Quadro 1.4 apresenta as subescalas de leitura presentes na Matriz de Referência do PISA, e mostra com maiores detalhes como a habilidade de inferência é abordada por esse instrumento de avaliação.

Quadro 1.4
Níveis 2 e 5 das subescalas de leitura do PISA

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópicos familiares. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.

4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Fonte: PISA 2000 (2011, p. 31).

Pelo que pode ser visto, as informações na Matriz de Referência do PISA são mais explicativas. No Nível 2 a habilidade inferencial relaciona-se ao reconhecimento da ideia central do texto e trabalha aspectos como o estabelecimento de relações intertextuais e a ativação de conhecimentos de mundo no processo de compreensão textual. O Nível 5, ao tratar da compreensão de textos não familiares e de conceitos contra-intuitivos, visa avaliar a habilidade do aluno de gerar inferências como um processo de preenchimento de lacunas, assemelhando-se mais à habilidade de inferir o sentido de termos e expressões, tal como o *D4* da Prova Brasil. A inferência, nesse caso, funciona como ponte de ligação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos para a produção de sentidos do texto.

A Matriz de Referência do ENCCEJA (Ensino Fundamental e Médio) é composta por duas vertentes. Em uma delas estão presentes os *eixos cognitivos*, ou seja, as cinco competências do sujeito: *CI - domínio de linguagens*, *CII - compreensão de fenômenos*, *CIII - enfrentamento e resolução de situações-problema*, *CIV - capacidade de argumentação* e *CV - elaboração de propostas*; na outra estão as *competências de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Na matriz do ensino fundamental, encontrei a habilidade de inferência abordada em dois eixos cognitivos e em duas competências de linguagens.

No eixo cognitivo *CI – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica*, há a habilidade *H6 - Inferir a função de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) pela interpretação de elementos da sua organização*, disposta na competência de linguagem *F2 - Construir um conhecimento sobre a organização do texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna*, conforme pode ser visto no Quadro 1.5:

Quadro 1.5

Recorte da Matriz de Referência do ENCCEJA – Ensino Fundamental

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.	H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.	H2 - Distinguir os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.
F2 - Construir um conhecimento sobre a organização do texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.	H6 - Inferir a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.	H7 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.
F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.	H11 - Identificar em manifestações culturais elementos históricos e sociais.	H12 - Identificar as mudanças/permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.

Fonte: Murrie (2002, p. 134).

Nessa habilidade, a inferência é utilizada para apreender a funcionalidade de um texto, assemelhando-se ao descritor *D8* da Provinha Brasil e à *H23* do ENEM, apresentados anteriormente, com a diferença de que na *H6* do ENCCEJA, trata-se de textos em língua estrangeira.

Ainda na matriz do ensino fundamental, no eixo cognitivo *CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema*, na área de competência de linguagem *F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos*, está localizada a habilidade *H33 – Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto*, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.6:

Quadro 1.6

Recorte da Matriz de Referência do ENCCEJA – Ensino Fundamental

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.	H31 - Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.	H32 - Identificar referências intertextuais.	H33 - Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto.
F8 - Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito lingüístico.	H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).	H37 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro.	H38 - Reconhecer no texto a variedade lingüística adequada ao contexto de interlocução.
F9 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	H41 - Reconhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos, demonstrando domínio do léxico da língua.	H42 - Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados recursos lingüísticos.	H43 - Reconhecer pressuposições e subentendidos em um texto.

Fonte: Murrie (2002, p. 134).

Nessa habilidade a inferência é usada com o propósito de abstrair as “intenções do autor”, mediante análise de marcas deixadas no texto. Percebe-se aqui o mesmo foco trazido pela habilidade *H23* da matriz do ENEM que visa inferir no texto os objetivos de seu produtor. Essa questão de analisar as “possíveis intenções do autor” entra numa discussão considerada polêmica na Linguística Textual. Falar de apreender a “intenção do autor” em um texto é o mesmo que desconsiderar as leituras críticas que o leitor quisesse fazer desse texto. Logo, percebo na habilidade *H33*, avaliada pelo ENCCEJA, a seguinte contradição: como trabalhar a habilidade inferencial voltada para uma questão que não oferece abertura para a realização de inferências?

Na matriz do ensino médio, também encontrei a habilidade de inferência abordada nos mesmos eixos cognitivos do ensino fundamental, contudo, em duas competências de linguagens distintas. No eixo cognitivo *CI – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica*, está presente a habilidade *H6 - Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes*, na competência de linguagem *M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*, conforme o Quadro 1.7:

Quadro 1.7

Recorte da Matriz de Referência do ENCCEJA – Ensino Médio

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
M1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.	H2 - Identificar os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.
M2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H6 - Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes.	H7 - Identificar as marcas em um texto em LEM que caracterizam sua função e seu uso social, bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.
M3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H11 - Identificar aspectos positivos da utilização de uma determinada cultura de movimento.	H12 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

Fonte: Murrie (2002, p. 140).

Nessa habilidade ocorre a avaliação da realização de inferências lexicais, assemelhando-se ao descritor *D3* da Prova Brasil que visa abordar a habilidade de inferir o sentido de palavras e expressões, com a distinção de que a habilidade *H6* do ENCCEJA refere-se ao estudo de textos em língua estrangeira.

No eixo cognitivo *CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema*, na competência de linguagem *M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*, está a habilidade *H33 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados*, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.8:

Quadro 1.8

Recorte da Matriz de Referência do ENCCEJA – Ensino Médio

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
M7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H31 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.	H32 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos, recursos linguísticos etc, identificando o diálogo entre as idéias e o embate dos interesses existentes na sociedade.	H33 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
M8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, e reconhecer as categorias explicativas básicas da área, demonstrando domínio do léxico da língua.	H37 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as diferentes variedades e identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos.	H38 - Identificar pressupostos, subentendidos e implícitos presentes em um texto ou associados ao uso de uma variedade linguística em um contexto específico.
M9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H41 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.	H42 - Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias de comunicação e informação.	H43 - Associar as tecnologias de comunicação e de informação aos conhecimentos científicos, aos processos de produção e aos problemas sociais.

Fonte: Murrie (2002, p. 145)

A habilidade *H33*, da matriz do ensino fundamental do ENCCEJA, é idêntica à habilidade *H23*, da matriz do ENEM, pois tem o objetivo de avaliar a habilidade de inferir as “intenções do autor”.

Pela análise das matrizes de referência dos instrumentos de avaliação aqui apresentados, é possível constatar que a inferência é avaliada de diferentes modos em cada um deles, mas, simultaneamente, há semelhanças entre entres na abordagem inferencial. A fim de melhor visualizar essas interseções e diferentes abordagens, elaborei o Quadro 1.9. Nesse quadro apresento três abordagens, as quais denomino como: 1) *inferência lexical*, que se relaciona à inferência do sentido de palavras e expressões; 2) *inferência textual*, que se refere à inferência de informações implícitas no texto; 3) *inferência textual-contextual*, que diz

respeito à inferência associando informações do texto com o contexto desse texto, do autor e do leitor.

Quadro 1.9

Abordagem inferencial nos instrumentos de avaliação

	INFERÊNCIA LEXICAL	INFERÊNCIA TEXTUAL	INFERÊNCIA TEXTUAL-CONTEXUAL
PROVA BRASIL / SAEB	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	–
PROVINHA BRASIL	–	D10 – inferir informação	D8 – Identificar a finalidade do texto
ENEM	–	–	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados
PISA	Nível 5 – organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar	Nível 2 – inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal	–
ENCCEJA	H6 - Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes (EM)	–	H6 - Inferir a função de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) pela interpretação de elementos da sua organização (EF) H33 – Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto (EF) H33 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados (EM)

Pelo apresentado, a inferência está presente na matriz de referência de todos esses instrumentos de avaliação. Toda essa documentação é relevante para a percepção de que a habilidade inferencial é fundamental no exercício de compreensão textual.

1.4 Avaliação Diagnóstica do Estado de Goiás

Devido à Avaliação Diagnóstica do Estado de Goiás estar mais próxima à realidade desta pesquisa, nesse item, realizo uma discussão acerca dessa avaliação, estabelecendo um contraponto entre a habilidade de localizar informações explícitas no texto, vista como uma aptidão básica de leitura, e as habilidades inferenciais, que exigem uma leitura mais reflexiva. Essa discussão tem por objetivo apresentar detalhes de como esse instrumento de avaliação de ensino tem abordado as habilidades de leitura.

Conforme já foi dito, a Avaliação Diagnóstica de Goiás apresenta o mesmo desenho da Prova Brasil e do SAEB, ou seja, segue a mesma Matriz de Referência desses instrumentos de avaliação, portanto os descritores que avaliam a habilidade de inferência também são os mesmos (*D3* e *D4*).

Segundo informações repassadas pela Subsecretaria Metropolitana de Goiânia (SRE Goiânia), a Avaliação Diagnóstica do Estado de Goiás começou a ser aplicada no ano de 2011 e a sua primeira etapa ocorreu como uma experiência, por isso não foram divulgadas as provas e nem os gráficos dos resultados obtidos. Não considero essa justificativa plausível, pois a atitude de não divulgar os resultados do 1º bimestre deixa transparecer que a Subsecretaria Metropolitana de Goiânia esteja querendo esconder alguma realidade não muito favorável. Também não consegui obter a prova aplicada no 4º bimestre de 2011. Portanto, tive acesso apenas às provas e aos resultados das avaliações aplicadas no 2º e 3º bimestre⁸.

Esses resultados me foram passados em formato de gráficos, os quais estão disponíveis no ANEXO C desse trabalho. Os resultados representam valores aproximados e referem-se apenas à porcentagem de acertos atingida pelos alunos. No intuito de proporcionar melhor visualização desses resultados, com foco voltado para o interesse dessa pesquisa, elaborei a Tabela 1.1 e a Tabela 1.2. Por meio dessas tabelas, é possível ter uma percepção do desempenho dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas duas etapas (2º e 3º bimestre) de aplicação da prova, no que se refere às habilidades de

⁸ As provas das quais retirei os exemplos que serão apresentados logo adiante estão disponíveis no site: <<http://www.see.go.gov.br/imprensa/documentos/>>. Acesso em: 31 out. 2011. Os resultados dessas avaliações foram conseguidos por meio de e-mail enviado a mim pelo pessoal da Subsecretaria Metropolitana de Goiânia.

localizar informações explícitas e de realizar inferências no texto. Conforme pode ser visto nas tabelas, os resultados são referentes ao Estado e à Subsecretaria Metropolitana de Goiânia (representada por SRE Goiânia, nas tabelas).

Existem habilidades que foram avaliadas por mais de uma questão na prova, nesse caso, dispus nas Tabelas as porcentagens referentes a todas as questões que avaliavam as habilidades dos descritores *D1*, *D3* e *D4*. Por isso que algumas linhas da Tabela apresentam duas porcentagens, pois se referem às duas questões (itens) presentes na prova que estão avaliando o mesmo descritor.

Tabela 1.1
Resultados da 2ª etapa da Avaliação Diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2ª ETAPA						
Descritores	<i>D1: Localizar informações explícitas em um texto</i>		<i>D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</i>		<i>D4: Inferir uma informação implícita no texto</i>	
	Estado	SRE Goiânia	Estado	SRE Goiânia	Estado	SRE Goiânia
5º ano do EF	-	-	47,3%	48,7%	51,6%	53%
9º ano do EF	-	-	40,2%	41,9%	50,8% 52,6%	56,1% 52,6%
3º ano do EM	64,6%	67,7%	42,6%	45,7%	72,4%	75,6%

Tabela 1.2
Resultados da 3ª etapa da Avaliação Diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 3ª ETAPA						
Descritores	<i>D1: Localizar informações explícitas em um texto</i>		<i>D3: inferir o sentido de uma palavra ou expressão</i>		<i>D4: inferir uma informação implícita no texto</i>	
	Estado	SRE Goiânia	Estado	SRE Goiânia	Estado	SRE Goiânia
5º ano do EF	80,4% 69,9%	80,4% 23,3%	78,3% 55,1%	78,3% 52,9%	52,9% 78,3%	23,3% 80,4%
9º ano do EF	29,2%	31,5%	75,5%	77,8%	61,6%	63,9%
3º ano do EM	82,2%	84,5%	59,7%	61,9%	66,4%	70,9%

Geralmente, um texto traz informações que estão localizadas em sua superfície (informações explícitas) e/ou que se situam subentendidas (informações implícitas). O *descritor 1 (D1)* busca avaliar a habilidade referente à capacidade do aluno para encontrar

uma informação que consta explicitada no texto, seja de forma literal ou revelada por meio de paráfrases. Portanto, consiste em uma habilidade bastante elementar “[...] avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto” (BRASIL, 2011a, p. 25).

A distinção entre o *descriptor 1* e os *descritores 3 e 4* é bastante evidente. A habilidade de inferir sentidos de palavras e expressões (*D3*), bem como a de inferir informações implícitas no texto (*D4*), exige que o aluno realize uma leitura reflexiva do texto, desvendando sentidos que não se encontram explícitos na base textual, mas que podem ser recuperados por meio de atividades inferenciais, realizando uma associação entre o que está dito no texto com o que se conhece sobre o tema levando a formulação de novos sentidos ou chegando a conclusões sobre os mesmos. Sendo assim, percebemos que há uma gradação da complexidade de cada um desses descritores, isto é, enquanto o *descriptor 1* avalia uma habilidade básica, os *descritores 3 e 4* avaliam uma habilidade que exige do aluno maior criticidade na leitura.

Na segunda etapa da Avaliação Diagnóstica do estado de Goiás, a habilidade de localizar informações explícitas no texto foi avaliada apenas na prova aplicada aos alunos do 3º ano do ensino médio. Nenhum item da prova aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental tinha por objetivo avaliar a habilidade referente ao *descriptor 1*.

A habilidade de localizar informações explícitas em um texto é uma habilidade básica. Logo, seria de se esperar que os alunos do 3º ano do ensino médio apresentassem resultados melhores, pois, ao efetuar uma média entre o resultado apresentado no estado e na SRE de Goiânia temos apenas 66,15% de acertos. Apesar de que tenha passado de 50%, esse resultado ainda é insatisfatório diante do nível de complexidade do descritor.

Além disso, é pertinente observar um dado ainda mais surpreendente que contraria as expectativas. Na Tabela 1.1, os resultados apontam que os alunos do 3º ano do EM tiveram uma porcentagem de acertos bem maior em uma questão relativa ao descritor inferencial *D4* (72,4% e 75,6%) do que no *descriptor 1* (64,6% e 67,7%). Tal resultado mostra-se contraditório, pois, como é possível um aluno possuir alta competência para uma habilidade de inferir e, ao mesmo tempo, baixa competência para a habilidade de localizar informações explícitas, sendo que o *D4* é mais complexo que o *D1*?

Essa situação também ocorre na 3ª etapa da avaliação, porém, no 9º ano. Os dois descritores referentes à inferência, *D3* (75,5% e 44,8%) e *D4* (61,6% e 63,9%), apresentam

melhores resultados que o descritor *DI* (29,2% e 31,5%). Nesse caso, o problema foi verificado na questão formulada para avaliar a habilidade do *DI*. Vejamos:

Leia o texto abaixo.

Sebo

— Moça, eu nunca pisei aqui. Preciso comprar um livro...

— Qual? — ela perguntou. — Mistério, suspense, romance, ficção, livro didático, paradidático, ocultismo, religioso, de psicanálise, psicologia, médico, língua estrangeira, tradução, periódico, revista, tese, enciclopédia...

Ela estava querendo me gozar. Pra falar a verdade, tinha um livro certo pra comprar sim... Mas não sei por que, me ouvi falando:

— Quero olhar, escolher, ver o que gosto mais... Mas começar por onde? Lado direito, esquerdo, subo a escada em caracol? Preciso de “instruções” de trânsito aqui dentro. Tem muito livro aqui...

— Esperava o quê? Múmias?

Perdi a paciência.

— Moça, eu quero saber onde posso achar um livro-lindo-maravilhoso-espetacular-romântico para eu dar de presente...

— Ah, para a namoradinha que só lê Revista Desejo... Já sei o tipo: frases doces, propostas delicadas, abraços, beijos, mais abraços, mais beijos, final feliz. Andar de cima, prateleira 15-A. Os preços que ficam na ponta da prateleira são indicados por letras, que ficam na contracapa do livro. Edições filetadas a ouro têm um outro preço...

la dizer pra ela que... Mas achei melhor não falar nada. Dei-lhe as costas e subi a escada.

ANDRADE, Telma G.C. *Mistério no sebo de livros*. São Paulo: Atual, 1995(P090011PE)

Questão 19
O que levou o personagem a ir a um espaço onde se vendem livros usados?

A) O fato de nunca ter estado num sebo.
B) O intuito de comprar um presente.
 C) A curiosidade em visitar um espaço novo.
 D) A intenção de levar algo para a amada.

Figura 1.1: Questão referente ao *DI* da 3ª etapa da Avaliação Diagnóstica de 2011 aos alunos do 9º ano do EF

O modo como foi elaborada a pergunta e tendo em vista as alternativas de resposta, talvez possa explicar o baixo resultado apresentados pelos alunos. É possível constatar duas possibilidades de resposta para a questão dentre as alternativas sugeridas: 1) a alternativa *D* (“A intenção de levar algo para a amada”); e 2) a alternativa *B* (“O intuito de comprar um presente”). Portanto, as alternativas propostas podem ter confundido os alunos.

Na terceira etapa da avaliação, percebo ainda outro dado interessante. Os resultados apontam uma diferença considerável na avaliação do mesmo descritor:

Série	Descritores	
	<i>D4: inferir uma informação implícita no texto</i>	
	Estado	SRE Goiânia
5º ano do EF	52,9%	23,3%
	78,3%	80,4%

Ao analisar as questões referentes, verifiquei que o problema estava, novamente, na elaboração da pergunta e nas alternativas propostas para a primeira questão, cujo resultado foi de 52,9% e 23,3%:

Leia o texto abaixo.

A gansa dos ovos de ouro

Fábula de Esopo, recontada por Ana Maria Machado.

Era uma vez um casal de camponeses que tinha uma gansa muito especial. De vez em quando, quase todo dia, ela botava um ovo de ouro. Era uma sorte enorme, mas em pouco tempo eles começaram a achar que podiam ficar muito mais ricos se ela pusesse um ovo daqueles por hora, ou a todo momento que eles quisessem.

Falavam nisso sem parar, imaginando o que fariam com tanto ouro.

— Que bobagem a gente ficar esperando que todo dia saia dessa gansa um pouquinho... Ela deve ter dentro dela um jeito especial de fabricar ouro. Isso era o que a gente precisava.

— Isso mesmo. Deve ter uma maquininha, um aparelho, alguma coisa assim. Se a gente pegar pra nós, não precisa mais de gansa.

— É... Era melhor ter tudo de uma vez. E ficar muito rico.

E resolveram matar a gansa para pegar todo o ouro.

Mas dentro não tinha nada diferente das outras gansas que eles já tinham visto – só carne, tripa, gordura...

E eles não pegaram mais ouro. Nem mesmo ganharam um ovo de ouro, nunca mais.

MACHADO, Ana Maria. *O Tesouro das Virtudes para Crianças*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

(P04017MG) O ditado popular que melhor combina com essa história é

A) “A união faz a força”.

B) “Quem tudo quer tudo perde...”.

C) “De grão em grão a galinha enche o papo”.

D) “A vingança tarda, mas não falha”.

Figura 1.2: Questão da 3ª etapa da Avaliação Diagnóstica de 2011 aos alunos do 5º ano do EF

É perceptível que esse item solicita ao aluno o estabelecimento de uma relação entre a fábula *A gansa dos ovos de ouro* a um ditado popular. Portanto, nesse item, os alunos não só deveriam inferir uma informação implícita no texto, mas também demonstrar competência para sintetizar o sentido global do texto, em outras palavras, a moral da história. Para isso, os alunos necessitariam relacionar a interpretação que fizeram do texto com as alternativas de resposta, escolhendo aquela que melhor resume a ideia do texto num todo. Para chegar à alternativa julgada pelos elaboradores da prova como a correta, os alunos deveriam ter compreendido que ao decidir matar a gansa para pegar todo o ouro, as personagens foram gananciosas e egoístas. Além disso, perceber que essa atitude, lhes causou um grande prejuízo, pois dentro da gansa não havia nada além de tripas e gordura. Sendo assim, o ditado popular que, segundo os elaboradores da avaliação, melhor combina com a história é o que consta na alternativa *B*, “quem tudo quer tudo perde”.

Os resultados apresentados, porém, indicam que os alunos tiveram dificuldades em realizar essa leitura e associação, principalmente os alunos da SRE de Goiânia. Na realidade, essa dificuldade pode ser bem justificada. Perceba que, com exceção da primeira alternativa

(“a união faz a força”), todas as demais respostas poderiam ser consideradas favoráveis ao item. Nada impede que o aluno compreenda que a história ensina que de pouco em pouco, ou seja, pegando um ovo de cada vez, o casal poderia enriquecer e, portanto marcar a alternativa C (“De grão em grão a galinha enche o papo”); ou o aluno poderia compreender que a gansa vingou a sua morte com a própria morte, o que remete a alternativa D: “A vingança tarda, mas não falha”.

As breves análises realizadas constatam que, se por um lado os resultados refletem algumas das dificuldades que os alunos apresentam nos quesitos de leitura e compreensão; por outro lado, nem sempre podemos confiar plenamente no caráter dos testes que avaliam o desempenho de leitura dos alunos, pois elas também estão suscetíveis a falhas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 277), “[...] há ainda o problema da formulação da pergunta em casos nos quais o aluno é induzido a erro ou a raciocínios equivocados” e conclui que, “[m]uitas vezes, o maior desafio não está em entender o texto, mas no teste” (MARCUSCHI, 2008, p. 278). Neste sentido, não podemos nos atentar apenas aos resultados apresentados, mas também, refletir sobre: o embasamento utilizado para a elaboração do teste; como as perguntas foram formuladas; qual a recepção dos alunos; enfim, são muitos fatores a serem analisados, simultaneamente.

Tendo em vista que o foco desse trabalho não está em analisar os testes de avaliação de desempenho dos alunos, mas sim em analisar a abordagem da inferência apresentada pelos autores do livro didático *Português: linguagens*, quero citar, brevemente, um trabalho desenvolvido por Rodrigues (2007) cujo objetivo foi realizar uma análise crítica descritiva do SAEB com base em pesquisa bibliográfica e documental. Os dados do SAEB, utilizados como objeto desse estudo, foram os testes de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do ensino fundamental (outrora 4ª série), aplicados nas edições do SAEB no período de 1995 a 2003; as matrizes de referência; as escalas de proficiência; e os relatórios publicados referentes a esse período.

Numa visão geral, seu estudo apontou a necessidade de: melhoria das matrizes referenciais; ampliação das habilidades demonstradas pelos alunos na descrição das escalas de proficiência; apresentação dos resultados por meio de uma linguagem que esteja acessível a diferentes públicos (pesquisadores, elaboradores de políticas, educadores e comunidade em geral); maior rigor na construção dos itens e na montagem dos testes de desempenho; e o estabelecimento de diálogo entre o SAEB e as secretarias do MEC, orientando ações que pudessem ser transformadas em políticas pelos estados e por essas secretarias.

Embora o autor apresente críticas a esses problemas por parte do SAEB, também ressalta a importância do papel que o SAEB exerce como representante “[...] na disseminação da cultura avaliativa, no avanço das análises psicométricas e no incentivo do desenvolvimento de instituições especializadas em avaliação” (RODRIGUES, 2007, p. 17).

Ao observar as Tabelas 1.1 e 1.2, de forma geral, percebo que os resultados referentes às habilidades inferenciais, não atingem 60% de aproveitamento. Essa observação me instiga a pesquisar sobre a motivação para tais resultados. Além do que já apresentei sobre as falhas que o próprio instrumento de avaliação pode colocar, me questiono se há alguma preocupação, no âmbito escolar, com o desenvolvimento da habilidade de realizar inferência. E caso exista tal preocupação, como o trabalho com essa habilidade tem sido realizado? O livro didático proporciona orientações sobre isso? Ou será que tanto os professores, quanto o livro didático, ainda estão adeptos ao ensino da leitura como um processo de decodificação e de transmissão de informações?

Nesta pesquisa, analisarei apenas a abordagem trazida pelos autores do livro didático *Português: linguagens* quanto à habilidade inferencial, com o objetivo de verificar como eles têm mobilizado esse trabalho mediante as atividades de compreensão textual.

1.5 Revisão na literatura

Com o objetivo de conhecer trabalhos que tratassem do tema em estudo busquei fazer uma revisão na literatura para verificar outros que também contemplam a inferência e/ou a análise de atividades de compreensão como objeto de estudo. Poucos foram os trabalhos encontrados, e em perspectivas diferentes que a do estudo realizado nessa dissertação, como é o caso do trabalho elaborado por Muniz (2004), *O processo inferencial na compreensão de piadas*, em que a autora analisa como o processo inferencial auxilia na compreensão de piadas e traz em sua análise de piadas, selecionadas aleatoriamente, a relação entre inferência e o processo referencial. Nesse estudo, a autora afirma que a inferência se mostra como a grande “chave” no desvendar do jogo que envolve a compreensão do gênero piada, pois é por meio das diversas atividades desenvolvidas pelos processos inferenciais que o leitor, interagindo com o texto, atinge a compreensão do mesmo. Como se observa, a pesquisa realizada por Muniz (2004) se ateve em analisar apenas o gênero piada, que inclusive é um gênero favorável para trabalhar a habilidade inferencial, devido a uma gama muito rica de implícitos que tal gênero carrega.

No estudo feito por Ferreira e Dias (2004), *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*, encontrei uma reflexão teórica bastante relevante sobre o papel da leitura significativa com ênfase na função dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor, ressaltando as inferências envolvidas na leitura como uma capacidade central do psiquismo humano fundamental para que o leitor desempenhe um papel ativo na produção de sentidos. Isso porque as inferências possibilitam a construção de novos conhecimentos, através da relação entre os dados previamente existentes na memória do interlocutor e as informações veiculadas pelo texto. Segundo as autoras, “[e]sse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 439). Portanto, na perspectiva das autoras, o processo inferencial consiste em uma habilidade cognitiva e intencional essencial no processo de comunicação e compreensão em geral.

O estudo de Ferreira e Dias (2004) teoriza a habilidade inferencial, já o estudo de Dell’Isola (2001), *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, apresenta empiricamente, um dos fatores que, segundo a autora, consiste naquele que mais exerce influência no momento de inferir o sentido de um texto e/ou expressão: o contexto sociocultural. Em seu estudo, analisa as inferências geradas a partir de um mesmo texto, em dois contextos de sala de aula, de diferentes níveis sociais e elucidada, por meio de diversos exemplos sucedidos durante sua pesquisa, que os contextos sociais desiguais, conseqüentemente, podem possibilitar distintas inferências do mesmo texto. O levantamento feito por ela acerca das inúmeras categorizações de inferências existentes na literatura auxiliou-me muito no entendimento de algumas questões pertinentes a este estudo e trouxe contribuições para a análise dos dados que desenvolvi. Por isso, apresento no capítulo teórico maiores informações sobre o processo inferencial tendo por base, além de outros autores, o estudo dessa autora.

Na pesquisa desenvolvida por Machado (2006), *O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras*, o autor argumenta que o processo inferencial envolvido na realização de *inferências lógicas*, informativas e elaborativas, está diretamente relacionado aos esquemas mentais dos sujeitos e ao seu contexto pessoal. Sua pesquisa parte da investigação do processo inferencial desenvolvido na compreensão de textos escritos. Para isso, analisa as inferências que aparecem em comentários produzidos por alunas do curso de Letras e verifica de que forma a exibição de uma “competência inferencial” relaciona-se aos diferentes contextos que abrangem a recepção e produção textuais.

No que diz respeito a pesquisas acerca de atividades de compreensão, o trabalho de Alves Filho (1999), *A (ir) relevância da atividade de compreensão de texto no vestibular*,

apresenta um estudo exploratório de atividades de compreensão de textos em provas de vestibular de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, o autor analisa as tipologias de questões que são empregadas nos vestibulares de nove universidades federais da região Nordeste do Brasil, bem como observa quais são os gêneros textuais utilizados nesses exames e o tipo de inferência que os alunos necessitam realizar para responder às questões. O objetivo desse estudo foi investigar se a atividade de compreensão presente nos vestibulares possui relevância e se, de fato, proporciona trabalhar a compreensão textual. Além de outras considerações, o autor, chega à constatação de que a atividade de compreensão apresenta características bastante heterogêneas dentre os vestibulares analisados e de modo geral, percebeu-se um uso muito grande de atividades inferenciais, contudo, nem todas essas atividades consistiam em trabalho com a compreensão textual, de fato.

Aproximando-se mais ao estudo desenvolvido nesta dissertação, apesar de percorrer um viés diferente de análise, temos a pesquisa de Marcuschi (1996), *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*, cujo objetivo está em analisar as atividades desenvolvidas em seções do livro didático, designadas a trabalhar o entendimento do texto a fim de verificar se, de fato, essas atividades caracterizam-se como exercícios de compreensão. O autor chega à conclusão de que a maioria desses exercícios “[...] não passam de uma descomprometida atividade de cópiação e, nesse caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, 1996, p. 64). A pesquisa do autor chega a constatar que havia livros didáticos que não possuía uma única pergunta de caráter inferencial. Como pôde ser visto, a pesquisa realizada por Marcuschi (1996) ocorreu há quinze anos.

Diante desse estudo e dos outros que foram sinalizados, anteriormente, realizo as seguintes perguntas de pesquisa: e após quinze anos, o que mudou nos livros didáticos? Os autores do livro didático proporcionam trabalhar a habilidade inferencial? Se, proporcionam, de que modo? Eles apresentam questões que envolvem a utilização de habilidades inferenciais para que os alunos as desenvolvam? Como se caracterizam essas questões? Como pode ser observado o trabalho que os autores do livro didático realizam sobre a habilidade inferencial na coleção? Como é a abordagem da habilidade inferencial em textos verbais e não-verbais apresentada pelos autores da coleção em análise?

Sendo assim, a pesquisa que realizo diferencia-se das demais que foram citadas, pois toma como objeto de estudo as questões de compreensão textual presentes no livro didático *Português: linguagens*, com o objetivo de investigar se os autores dessa coleção abordam o trabalho com a habilidade inferencial e verificar de que modo proporcionam mobilizar esse

trabalho com a inferência no decorrer dos quatro volumes da coleção. Para atender ao objetivo proposto, no próximo item, apresento os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização desta pesquisa.

1.6 Procedimentos metodológicos

Dentre as abordagens de pesquisa existentes, temos a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. *Grosso modo*, a pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico a fundo e utiliza observações, descrições, comparações e interpretações na coleta e análise dos dados. Em contrapartida, a pesquisa quantitativa tem como objetivo mensurar os dados de um determinado universo no intuito de quantificar os fenômenos permitindo a generalização das descobertas. Diante disso, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 25), “[o]s pesquisadores quantitativos são deliberadamente indiferentes à riqueza das descrições, pois esse tipo de detalhe interrompe o processo de desenvolvimento das generalizações”. Na pesquisa são utilizados modelos matemáticos, tabelas estatísticas, gráficos e uma linguagem impessoal (em terceira pessoa) ao escrever sobre a pesquisa.

Apesar de existir diferenças consideráveis entre os trabalhos de cunho qualitativo e os de cunho quantitativo, essas abordagens não consistem, necessariamente, em polos opostos, pois os elementos que as compõem podem ser utilizados conjuntamente em uma mesma pesquisa. De acordo com Cook e Reichardt (1986) apud Serrano (1998, p. 51), “[...] *dependiendo de las situaciones que se presenten en la investigación; la combinación de ambos supone más ventajas que inconvenientes, si llegan a complementarse*”. Ou seja, conforme a necessidade da pesquisa, o método qualitativo e o quantitativo podem ser aplicados em parceria para fornecer mais informações do que se poderia obter utilizando apenas um dos métodos, de forma isolada.

Diante disso, optei por realizar um estudo de natureza qualitativa, que em alguns momentos se ampara em dados quantitativos, representados pelos gráficos e tabelas localizados nos apêndices desse trabalho. A utilização do recurso quantitativo sobreveio no sentido de proporcionar melhor visualização das primeiras análises realizadas na coleção de livro didático e nas Matrizes de Referência dos instrumentos de avaliação do Governo, bem como subsidiar reflexões a partir dos dados que esses recursos apresentam.

A opção por realizar um estudo de natureza qualitativa ocorreu com base na afirmação de Denzin e Lincoln (2006) de que esta é uma abordagem de pesquisa composta por um conjunto de atividades interpretativas, que possibilita ao pesquisador a liberdade de

utilizar metodologias que se adequam ao estudo, o que me proporciona, enquanto pesquisadora, melhores condições para atingir aos objetivos da pesquisa.

Para o exame do *corpus*, utilizei uma metodologia científica apoiada nos procedimentos da análise documental, pois os objetos de investigação que utilizei foram somente de caráter documental⁹.

1.6.1 Paradigma indiciário como método de investigação

Segundo Suassuna (2004), aproximadamente, até o início do século XX o conhecimento científico era caracterizado pela realização de teorias e sínteses explicativas de modelos científicos, que expressavam uma racionalidade técnica e instrumentalista. Nessa concepção de ciência, não havia espaço para analisar particularidades apresentadas pelos objetos e fenômenos em estudo, pois essas especificidades eram consideradas irrelevantes, uma vez que, para a ciência, até então, possuía validade apenas as regularidades e uniformidades observadas. No campo das ciências humanas esse fato não era diferente.

O surgimento do paradigma indiciário, proposto pelo historiador Carlo Ginzburg, representou uma nova forma de análise dos dados de uma pesquisa e, portanto, uma nova maneira de se pensar em ciência. Ginzburg (1989) denomina de paradigma indiciário a “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Segundo o autor, essa capacidade tem origem em saberes antigos da humanidade, relacionados à caça quando, partindo da decifração de pistas e sinais quase imperceptíveis, os caçadores reconstruíam toda uma série de eventos coerentes. Desse modo, aqueles dados que antes eram considerados sem importância numa pesquisa, como por exemplo, crenças e percepções dos indivíduos diante de determinado fato, entre outros fatores, passam a ser fundamentais dependendo da análise que se almeja desenvolver e do objeto que se pretende investigar.

Ginzburg realizou diversas leituras e estudos que o subsidiaram para propor tal método investigativo. Dentre esses estudos, ele analisou o trabalho desenvolvido pelo médico e historiador da arte Giovanni Morelli, no final do século XIX. Esse trabalho consistia em verificar a autenticidade de uma pintura partindo não da observação de características mais vistosas que são facilmente imitáveis, mas sim na análise de detalhes e traçados reveladores da singularidade de determinado pintor, tal como o lóbulo das orelhas, o formato das unhas,

⁹ Alguns trabalhos como os de Andrade (2003), Bell (2008), Lakatos e Marconi (2007), Lüdke e André (1986), apresentam esclarecimentos relevantes sobre a pesquisa documental, bem como outras tipologias e metodologias científicas.

dedos e pés. Diante disso, Ginzburg (1989, p. 145) conclui que “[o] conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”. A respeito dessa comparação, Duarte (1998) afirma que a diferença está no fato de que na investigação policial o detetive deve evitar arriscar-se ao formular suas hipóteses, uma vez que lida com pessoas; já o pesquisador pode formular quantas hipóteses convier e for necessário sem medo de se arriscar, contudo suas hipóteses devem ser sustentadas com argumentações pertinentes.

Em 1962, Ginzburg pesquisava acerca de uma seita italiana de bruxas e curandeiros medievais utilizando como objeto de pesquisa arquivos com documentos da Inquisição. No desenrolar da pesquisa, encontrou um processo extenso e detalhado que lhe despertou a atenção. Tratava-se da acusação a um moleiro¹⁰ chamado Menocchio que fora incriminado pela Inquisição por afirmar que o mundo teria se originado na putrefação (GINZBURG, 1987). Ginzburg, então, dedicou-se a pesquisar acerca daquele único indivíduo.

Tendo por base os depoimentos inscritos no processo, o pesquisador buscou “[...] rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros (ou, mais precisamente, alguns dos livros) que leu e o modo como os leu” (GINZBURG, 1987, p. 12), além disso, foi possível resgatar como era a vida desse moleiro em sua aldeia; que caminho percorreu até chegar nessa interpretação que realizou baseado em algumas leituras; quem, provavelmente, teria lhe emprestado os livros para essas leituras; quais seriam seus possíveis companheiros de interlocução; qual foi a reação da família diante da situação que o levou ao inquérito, entre outras informações reveladas pela análise de indícios, pistas e sinais detectados na documentação (PRADO, 2006).

Fundamentado em Ginzburg (1989), Job (2007, p. 141-142) sintetiza algumas das principais características do paradigma indiciário nos seguintes pontos:

- As pistas são os fios que compõem um tapete com uma trama densa e homogênea. O tapete é o paradigma, o cientista é o tecelão;
- Os elementos históricos, contextuais são as pistas que dão ao caçador instrumentos para chegar ao seu objetivo;
- Não é rigoroso, porque este tipo de rigor não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligado à experiência cotidiana;
- É utilizado em todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos;
- É flexível e as formas de saber mudas como faro, golpe de vista, intuição revelam um tipo de conhecimento em que entram em jogo elementos imponderáveis.

¹⁰ “Moleiro é uma antiga profissão ligada à moedura de cereais, especialmente à do trigo para a fabricação de farinha. O termo *moleiro* denominava tanto trabalhadores braçais de um moinho, como o proprietário de uma moenda” (Wikipédia, acesso em: 28 nov. 2011).

O objeto de pesquisa dentro da abordagem do paradigma indiciário se define por meio de um processo de delimitação autônoma, isso quer dizer que a partir dos sinais observados, o pesquisador formula perguntas que o conduzem realizar novas observações que superam, gradativamente, os limites ora estabelecidos (PRADO, 2006). Esse método investigativo proposto por Ginzburg (1989) tem sido aplicado em diversas pesquisas, de diferentes disciplinas, quando os métodos científicos convencionais não atendem às necessidades dessas pesquisas. A título de conhecimento, citarei alguns desses estudos.

Encontramos na obra organizada por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) uma pesquisa realizada de forma integrada que tomou como embasamento teórico-metodológico o paradigma indiciário. O estudo desenvolvido por essas pesquisadoras possuía como objeto de investigação a produção escrita de alunos em diferentes níveis de escolarização. A pesquisa dessas autoras consistia em analisar alguns “episódios de refacção textual”, considerados por elas como “[...] indícios privilegiados já que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com a sua representação escrita” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 8).

Duarte (1998) desenvolveu um estudo que visava analisar a produção textual de vestibulandos. Nesse caso os candidatos foram solicitados a produzir um texto tendo por base outros textos que compunham a coletânea do vestibular. A partir da abordagem do paradigma indiciário, essa autora elaborou diversas hipóteses acerca da “caminhada interpretativa” percorrida pelos candidatos desde a leitura da coletânea até o momento da produção de seus textos. A análise das pistas deixadas pelos candidatos em seus textos possibilitou traçar um perfil dos procedimentos de leitura desses candidatos.

Pimentel (1998) também teve como objetos de investigação textos produzidos por alunos, com a diferença de que esses textos analisados por ela eram de alunos de 7ª série (8º ano, atualmente). A pesquisadora procurou nessas produções escritas (livros de histórias), realizadas em contexto escolar, indícios de leituras anteriores, dentro e fora da escola, investigando as possíveis histórias de leituras, as imagens do mundo letrado e a influência da mídia como elementos que fazem parte do conjunto de experiências dos alunos com a linguagem. Segundo a autora a relevância de se investigar as pistas deixadas na produção escrita dos alunos está na possibilidade de se avaliar a contribuição de diferentes fatores na construção de sentidos.

Suassuna (2004) utilizou o método do paradigma indiciário na análise que realizou acerca dos resultados do Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede, instituído em Recife

com o propósito de avaliar a qualidade do ensino público. Seu interesse maior esteve nos resultados do instrumento de avaliação aplicado em 1997, o qual procurou avaliar o desempenho de alunos da 5ª série (6º ano, atualmente) do ensino fundamental. Sua pesquisa recortou como objeto de análise, as respostas dos alunos dando uma atenção especial àquelas respostas tomadas como desviantes ou inesperadas. Com isso, através desses dados e do referencial teórico adotado, discorreu sobre algumas das diversas formas de constituição do discurso e do sujeito em situações de avaliação escolar.

Assemelhando-se a essas pesquisas e, de igual modo, amparada na abordagem do paradigma indiciário, Cunha (2009) se propôs a verificar, minuciosamente, indícios de leituras prévias na produção escrita de alunos de um curso pré-vestibular público e gratuito na cidade de Paulínia (SP). Também analisou indícios da forma como essas leituras foram utilizadas no processo de construção de sentidos de novos textos. Por meio desses indícios, Cunha (2009) confrontou trechos das produções escritas dos alunos com trechos dos textos pertinentes ao campo de leitura prévia objetivando a formulação e a reflexão sobre hipóteses acerca da “[...] relação entre leitura e escrita, o seu papel na construção de sentidos e como ela se realiza na escola de hoje” (CUNHA, 2009, p. 49).

Enquanto nos estudos supracitados os sujeitos de pesquisa foram alunos, o estudo que realizo, toma como sujeitos de pesquisa os autores do livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) e desdobra-se em duas análises: a) análise das pistas deixadas por esses autores – a partir da observação sobre o texto-base, a elaboração das questões de compreensão/ interpretação textual e as respostas esperadas inscritas no livro didático – que proporcionam condições para que o aluno possa mobilizar seus conhecimentos e trabalhar a habilidade inferencial; b) a aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário na análise de dados quantitativos referentes à coleção de livro didático.

De acordo com Nascimento (2005) o próprio texto, numa concepção interacional da língua, é visto como um reservatório de pistas que conduzem o leitor à construção dos sentidos. Tendo em vista essa afirmação, pressuponho que, da mesma forma, as questões de compreensão e interpretação textual contidas no livro didático fornecem algumas pistas para as suas resoluções. Essas pistas servem como sinais que indicam os caminhos pelos quais o aluno necessita percorrer, bem como, os indícios que terá de observar a fim de conseguir êxito na resposta da questão. Até mesmo as respostas esperadas, dispostas no livro didático do professor, proporcionam indícios daquilo que os autores do livro didático esperam daquela questão. Tal processo de compreensão, que parte da leitura da questão, passa pela análise do texto-base, e chega até a escrita da resposta, não se trata de um processo pronto e acabado,

pois existem inúmeras possibilidades de caminhos a serem percorridos. Como esta pesquisa é de caráter documental, a análise dessas possibilidades se restringirá àquilo que os autores sugerem como respostas esperadas.

Após a análise e categorização dessas pistas, houve a necessidade de organizar o resultado de toda essa observação em informações quantitativas, a fim de constituir dados que proporcionassem uma percepção mais abrangente e contundente da realidade manifestada. Nesse momento da análise, os indícios observados caracterizaram-se como dados numéricos apresentados em gráficos que representam especificidades da coleção analisada.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, indícios mínimos de uma realidade podem representar “[...] elementos reveladores de fenômenos mais gerais” (GINZBURG, 1989, p. 178). Com base nessa constatação, é possível afirmar que pequenas evidências relacionadas às questões de compreensão/interpretação de texto, expressas nos dados quantitativos, também podem proporcionar a percepção de como o trabalho com a habilidade inferencial é abordado pelos autores dentro do livro didático. Tais evidências constituem o que Ginzburg (1989) denomina de “singularidade que revela”, isto é, são os dados tomados como representativos na pesquisa. Por se tratar de dados singulares, serão possíveis de ser sinalizados apenas no momento da análise.

Sendo assim, os pressupostos teórico-metodológicos referentes ao paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), foi fundamental nessa pesquisa, pois tal metodologia ofereceu base para um trabalho de busca e percepção dos indícios apresentados pelos autores do livro didático – na relação entre texto, pergunta de estudo do texto e sugestão de resposta esperada – que dão subsídio para os alunos responderem às questões de compreensão e interpretação; e além disso, possibilitou a análise qualitativa de singularidades reveladas pelos dados quantitativos.

Neste capítulo, foi possível perceber que a habilidade inferencial é avaliada e como os instrumentos de avaliação de ensino a apresentam nas avaliações realizadas no Brasil. No entanto, essas avaliações nem sempre são realizadas de modo eficaz, como pudemos constatar a partir da observação da Avaliação Diagnóstica de Goiás. Todo esse estudo foi apresentado com o intuito de contribuir para a problematização da elaboração do corpus da pesquisa, orientando também os horizontes para a busca de procedimentos metodológicos a serem utilizados nessa pesquisa, com ênfase na abordagem indiciária. No capítulo seguinte, apresento a fundamentação teórica que subsidia a pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“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 a informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas”.

(SOLÉ, 1998, p. 23)

Nesse capítulo, estabeleço algumas discussões acerca das concepções teóricas que embasam o estudo. Portanto, é destinado a reflexões acerca dos processos de leitura e compreensão, dos conceitos de texto, gênero textual, contexto e inferência, e outros pertinentes à pesquisa. Também apresento alguns estudos acerca do processo inferencial; algumas categorizações de inferências existentes na literatura sobre o assunto; as tipologias de perguntas existentes no livro didático; e breves considerações acerca da utilização do livro didático no contexto escolar.

2.1 Concepção de linguagem, sujeito, texto, gênero e contexto

Um mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diferentes de acordo com a perspectiva teórica na qual se apoia. A começar pela noção de linguagem temos, fundamentalmente, três concepções distintas entre si: linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; e como lugar de interação. Conseqüentemente, cada uma dessas concepções de linguagem nos remete a noções diferenciadas de sujeito e de texto.

Conforme explicação de Koch (2006), na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o sujeito é visto como responsável pelo sentido. Sendo assim, interpretar e compreender são entendidos como processos cujos objetivos se limitam a descobrir a intenção do falante. Portanto, o texto, nessa primeira concepção de linguagem, é tomado como

[...] um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2006, p. 16).

Ao contrário da primeira, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, deparamo-nos com a ideia de um sujeito “inconsciente”, que não controla o sentido do que diz (“assujeitado”), uma vez que os sentidos dos enunciados que emite são consequências da formação discursiva a que pertencem. Adota-se uma noção de texto como “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte [...]. Também nessa concepção o papel do ‘decodificador’ é essencialmente passivo” (KOCH, 2006, p. 16).

Por fim, na concepção de linguagem como lugar de interação, o sujeito é uma entidade psicossocial que assume um papel ativo de ator/construtor social e que se constitui na interação com o outro. O texto, nessa perspectiva, passa a ser considerado o próprio lugar da interação. Como bem explica Koch (2006, p. 17), “[d]esta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Ao falar em contexto sociocognitivo, Koch (2006) refere-se aos conhecimentos enciclopédico, sociocultural, procedural, entre outros, que, segundo a autora, devem ser compartilhados entre os interlocutores, ao menos em parte, para que ocorra a compreensão.

Diante das posições, aqui apresentadas, situo esse estudo na perspectiva interativa da linguagem, a partir da qual o sentido de um texto se dá numa complexa relação interativa entre texto, leitor e autor, como efeito de negociação (MARCUSCHI, 2008). Acerca da noção de texto, comungando da mesma visão dos autores do livro didático analisado nessa pesquisa, compreendo texto “[...] como *unidade significativa*, faça ele uso da linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 5, grifo do autor).

No Brasil, observamos uma valorização na utilização de textos enquanto objeto de ensino-aprendizagem, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da LDB/96, dos quais surgem as propostas de ensino da língua a partir de gêneros textuais apresentadas pela maioria dos documentos oficiais da educação.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros textuais consistem em tipos “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003) de enunciados presentes nas diversas esferas da atividade humana, o que implica dizer que gêneros não são estruturas fixas e definidas, mas sim famílias de textos que compartilham características semelhantes, embora heterogêneas.

Tendo por base o caráter sóciointerativo da linguagem, é importante pensar o ensino de gêneros na escola como uma forma de interagir socialmente com os textos que norteiam o cotidiano dos alunos. Essa interação pode ser transformada numa atividade em que os alunos possam explorar as características das situações de enunciação desses gêneros e não apenas realizar análises completas e exaustivas de textos que não os levam além da mera memorização de regras (ROJO, 2005).

Além das concepções de linguagem, sujeito, texto e gênero, outro conceito de suma importância nessa pesquisa é a noção de contexto. Na Linguística Textual deparamo-nos com concepções de contexto¹¹ que variam, consideravelmente, entre autores e épocas, indicando que não há uma definição precisa para esse termo. Goodwin & Duranti (1992 apud KOCH, 2006, p. 21-22), afirmam que

[n]ão parece possível no momento apresentar uma definição única, precisa, técnica de contexto e, talvez, tivéssemos de admitir que tal definição nem é mesmo possível. O termo significa coisas bastante diferentes em paradigmas alternativos de pesquisa e mesmo no interior de tradições particulares parece ser definido mais pela prática, pelo *uso* do contexto para trabalhar com problemas analíticos específicos do que por definição formal (grifo do autor).

Dell’Isola (2001, p. 92-99) apresenta cinco tipos de contextos que tem sido considerados e investigados nos estudos atuais:

1) o *contexto cultural*, formado por convenções culturais e de comunicação “[...] que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções”;

2) o *contexto situacional*, formado por conjunturas do entorno textual, que “[e]mbora não estejam contidas no texto [...], interferem na compreensão e na geração de inferências. Instruções, objetivos da leitura e ilustrações são os principais contextos situacionais”;

3) o *contexto instrumental*, refere-se “[...] às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais”;

4) o *contexto verbal*, formado pelo conteúdo linguístico (gramatical e lexical) que envolve o texto. As partes de um texto estabelecem relações definidas entre si. “As sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e a sua posição em série no texto é comprovadamente importante”. Além disso, o título também compõe e desempenha um papel essencial para o contexto verbal.

¹¹ Nos estudos de Koch (2006) e Dell’Isola (2001) encontramos um levantamento teórico bem elaborado e sistematizado acerca de diversas noções de contexto.

5) o *contexto pessoal*, composto pelo “[...] conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor”, tal como “conhecimento de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral”, que também podem ser condicionados pelo sexo, idade, educação, ocupação, entre outros aspectos, do receptor.

Outros elementos contextuais que devem ser ressaltados e que interferem na compreensão textual são: o gênero ao qual pertence o texto; o lugar social em que há o acontecimento da linguagem; e os interlocutores que participam da interação verbal e compõem o contexto em ação.

Sendo assim, nesta pesquisa, entendo que o contexto não é apenas aquilo que está presente no texto, como também não é apenas o contexto físico. No entanto, adoto a noção de contexto tal como definida por Clark e Carlson (1981 apud DELL’ISOLA, 2001, p. 91): “[c]ontexto é informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo particular em uma situação particular”. Tal definição implica que toda informação que é acessível ao leitor no momento em que realiza a leitura e a compreensão de textos, pertence ao contexto de processamento da linguagem.

Nas palavras de Koch (2006, p. 24) podemos entender melhor como a noção de contexto está sendo abordada nesta pesquisa:

[o] contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal [...]: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

O conhecimento enciclopédico (ou de mundo), citado pela autora na passagem anterior, é aquele que provém de experiências individuais e com base nesse conhecimento é que o indivíduo levanta hipóteses, cria expectativas sobre o campo lexical a ser explorado no texto, e produz inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual (KOCH, 2000).

Embora não haja um consenso acerca da noção de contexto, a maioria dos estudos acerca de processamento textual concorda que o contexto é fator crucial para a interpretação

de textos. Por isso, um mesmo texto pode ser interpretado de maneiras diferentes em diferentes contextos, tal como comprovado na pesquisa de Dell’Isola (2001) acerca de inferências socioculturais. Logo, o contexto intui na inferência.

Além da concepção de contexto, outra noção de grande importância nesta pesquisa refere-se a *conhecimentos prévios*. Marcuschi (2008, p. 239) afirma que fazem parte desse conjunto de conhecimentos: os “[...] conhecimentos linguísticos; conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais; culturais; sociais); conhecimentos lógicos (processos)”.

Desse modo, ao retomar a citação de Koch (2006), colocada anteriormente, podemos constatar que o contexto engloba os diversos conhecimentos prévios do leitor. O conhecimento prévio, portanto, é um ingrediente importante do contexto. Trata-se de um arquivo que vai sendo formado pelo indivíduo com o passar do tempo e das experiências que adquire. Tais conhecimentos compõem um repertório¹² essencial para a leitura e compreensão de textos, uma vez que garantem ao leitor a capacidade de realizar inferências necessárias para construir a coerência do texto.

Diante disso, as inferências funcionam como “[...] provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Afirmar que as inferências possuem o papel de propiciar um contexto integrador dentro do texto, implica dizer que é por meio das inferências que preenchemos lacunas existentes no texto, através do acréscimo de informações implícitas que podemos resgatar no momento da leitura a partir da ativação de conhecimentos prévios.

2.2 Leitura e compreensão textual

Conforme foi citado na epígrafe desse capítulo, o processo de leitura requer um manejo de diversas habilidades, simultaneamente, tais como: decodificação, previsão, inferência, entre outras. Além do manejo dessas habilidades, há outros fatores que exercem influências significativas no ato de ler e produzir sentidos, como, por exemplo, a transferência para esse processo, dos objetivos da realização dessa leitura, as ideias e experiências prévias, que constituem a bagagem do leitor, e a percepção de evidências que permitam afirmar ou refutar as inferências e previsões elaboradas a priori.

¹² Tal repertório de informações é denominado por Smith (1989) de conhecimento ou informação não visual que, segundo o autor, compõe o que ele chama de “estrutura cognitiva” do leitor.

Nesse sentido, Chartier (1999a, p.77) afirma que “[...] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Para o autor, a leitura não está incorporada no texto lido, por isso, não há como mensurar uma distância entre os sentidos impostos pelo autor do texto e os sentidos que o leitor pode atribuir a esse mesmo texto. Desse modo, conseqüentemente, para Chartier (1999b, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”. A leitura não se limita a uma operação cognitiva de abstração intelectual, ela consiste em um processo que considera o contexto social e a relação entre sujeitos.

No ato da leitura, inúmeras atividades cognitivas são realizadas, dentre elas, o estudo que realiza centra-se no processo inferencial que, conforme explicito mais adiante, trata-se de uma atividade cognitiva relacionada ao horizonte máximo de leitura. Quanto à concepção de leitura, nesse trabalho, partilho da noção proposta por Goodman (1967, apud MARCUSCHI, 1999a, p. 96) que a define como

[...] um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados [...].

A afirmação de que dessa interação entre leitor e autor, baseada no texto, não se pode prever com segurança os resultados, é explicada pelo fato de que durante tal interação, ocorre uma mobilização do contexto (que conforme já foi tratado no item anterior, possui um sentido amplo nesse estudo) mediante as pistas e sinalizações oferecidas pelo texto. Tal mobilização irá variar de indivíduo para indivíduo, pois cada leitor possui uma bagagem diferente. Diante disso, torna-se bastante evidente, nessa concepção de leitura, a participação ativa do leitor e do autor, bem como a responsabilidade de ambos no processo de construção de sentidos durante a comunicação.

Ainda no que diz respeito ao ato de ler, Marcuschi (2008) nos possibilita visualizar alguns níveis (ou tipos) possíveis de leitura mediante o diagrama da Figura 2.1, elaborado com base na metáfora de Dascal (1981) que sugere uma analogia entre o texto e uma cebola.

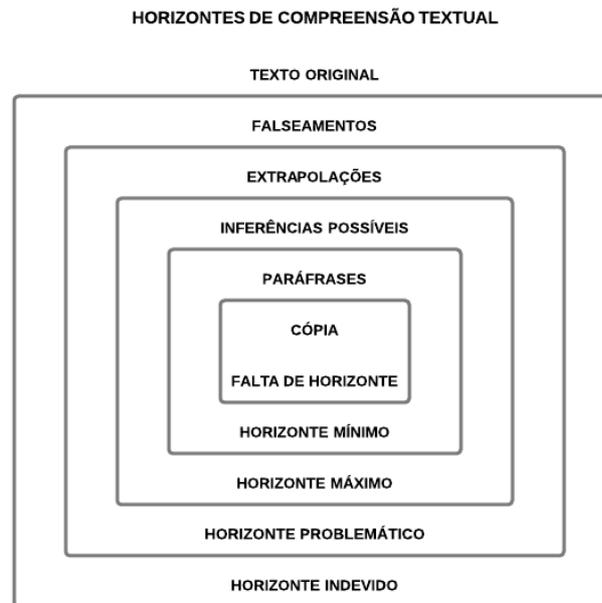


Figura 2.1: Metáfora de Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008, p. 258).

Além de auxiliar no entendimento de como se dá a compressão, objetivo para o qual ele foi proposto, mediante esse diagrama podemos apreender, também, o quanto leitura e compreensão estão correlacionadas, pois a forma como é realizada a leitura interfere na produção de sentidos do texto, ou seja, no processo de compreensão do texto.

Marcuschi (2008) explica o diagrama do seguinte modo: o *texto original* diz respeito ao texto tal como recebemos para leitura. As diversas maneiras de ler esse texto consistem em *horizontes* ou perspectivas diversas. A começar do centro para a extremidade do diagrama, temos um campo denominado *falta de horizonte*; uma leitura nessa perspectiva limita-se a repetir ou a copiar as informações ditas no texto. Neste nível de leitura não se pode garantir que haja compreensão, pois a repetição de um texto não é garantia de que se tenha o compreendido efetivamente.

No campo *horizonte mínimo*, a atividade de leitura ainda é limitada, pois aqui se realiza, basicamente, uma leitura do tipo parafrástica que consiste em repetir o texto com outras palavras selecionando o que interessa dizer. Na sequência, temos o *horizonte máximo* que se refere às inferências. Esse é o campo de mobilização dos implícitos, das intenções do dizer, dos subentendidos e das suposições. É possível depararmo-nos com diversas interpretações válidas, nessa perspectiva de leitura. Trata-se, portanto, de uma leitura que vai além da superfície textual, adentrando-se nas entrelinhas do texto a fim de produzir sentidos.

Na próxima camada está o *horizonte problemático*. Nesse campo ocorre uma leitura em que o investimento de crenças e valores pessoais é muito intenso, chegando a extrapolar as informações contidas no próprio texto. Trata-se de um nível de leitura localizado no limite da

interpretabilidade, sujeito a muitos equívocos. Por fim, temos o *horizonte indevido*, qualificado como a área da leitura errada.

É evidente que, dentre os horizontes de compreensão textual presentes nesse diagrama, uma leitura efetuada no âmbito do *horizonte máximo*, onde o processo inferencial se instaura, está mais próxima de proporcionar melhores condições de se realizar o processo de compreensão de modo satisfatório.

Marcuschi (2008) distingue dois modelos teóricos que tratam da compreensão: A) compreender é decodificar, e B) compreender é inferir. O primeiro modelo teórico baseia-se na noção de língua como código, como veículo ou instrumento de construção do sentido, envolvendo um sujeito isolado no processo. Nessa perspectiva, “[c]ompreender seria uma ação objetiva de *apreender* ou *decodificar* o que fora codificado” (MARCUSCHI, 2008, p. 238, grifo do autor). Em contrapartida, no segundo modelo teórico temos a noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva. Nessa perspectiva, a compreensão é comparada a uma atividade de construção e colaboração, na qual a participação do leitor e do ouvinte é decisiva.

A partir das explicações prestadas acerca desses dois modelos teóricos para a compreensão, Marcuschi (2008) ressalta alguns aspectos referentes à compreensão que, para o autor, sintetizam as principais ideias sobre o que ele entende por esse processo, tais como: ler equivale a ler compreensivamente; compreender é um processo cognitivo; os conhecimentos prévios são suportes essenciais em nossa compreensão; compreender não significa decodificar; e por fim, destaco a afirmação do autor, de que,

[n]o processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

A noção de compreensão apresentada por Marcuschi (2008), no que diz respeito à compreensão como atividade sociointerativa, fundamenta-se nos estudos bakhtinianos. Bakhtin (1997) defende a tese de que o texto é inacabado, e é o leitor quem o faz tomar forma quando o complementa, quando dá sua contrapalavra, quando retextualiza o dito, tornando-se um “coautor potencial”, nas palavras de Marcuschi (1999a). Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que a compreensão passiva, ou seja, aquela que exclui qualquer réplica ativa, nada tem

a ver com a compreensão da linguagem porque esta implica em tomada de posição ativa diante do que é dito e compreendido:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo (BAKHTIN, 1997, p. 132).

Compreender, portanto, “[...] é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Por isso, Marcuschi (2008) caracteriza a compreensão como um exercício de convivência sociocultural, tornando válida a afirmação de que é por meio da interação com o leitor que o texto toma sentido.

Van Dijk e Kintsch (1992) apresentam um modelo de compreensão denominado de modelo estratégico. Segundo os autores, tal modelo de processamento textual fundamenta-se no princípio de que, durante a leitura e tentativa por compreender o texto, o leitor atua estrategicamente, lançando mão de informações relevantes presentes em qualquer nível, isto é, linguístico, cognitivo ou contextual, a fim de “[...] reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos” (VAN DIJK; KINTSCH, 1992, p. 23).

Por isso, afirmam que esse modelo estratégico não se baseia em níveis, tão pouco se confunde com processos baseados em regras ou algoritmos, pois, enquanto estes podem consistir em processos complexos, longos e tediosos, que garantem o sucesso apenas se as regras, bem como sua aplicação, estiverem corretas; no processo estratégico, em contrapartida, não há uma representação única do texto, pois, durante a leitura, o leitor formula hipóteses provisórias sobre a estrutura e significado de determinado fragmento de texto, que podem ser confirmadas ou não, durante os processamentos textuais subsequentes.

Como pode ser visto, dentre as informações que podem ser mobilizadas durante a leitura, Van Dijk e Kintsch (1992) consideram não só fatores de ordem linguística e contextual, como também fatores cognitivos. Desse modo, os autores pressupõem que “[...] compreender envolve não somente o processamento e interpretações de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas [...]” (VAN DIJK; KINTSCH, 1992, p. 15).

Para complementar a discussão, Smith (1989, p. 34) afirma que a previsão é a base de nossa compreensão do mundo, isto quer dizer que todos os nossos conhecimentos prévios de “[...] lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos”.

Nesse sentido, Marcuschi (1996, p. 74) ressalta que “[...] não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida”.

Baseada nisso, é possível afirmar que as inferências podem se distinguir bastante entre os sujeitos, pois faz parte do processo inferencial a ativação dos conhecimentos prévios, e tais conhecimentos podem variar entre os indivíduos. Consequentemente, é possível ocorrer compreensões, qualitativamente diferentes, para um mesmo texto.

2.3 Interpretação e/ou compreensão de textos

Tendo em vista o propósito desta pesquisa, que consiste em analisar questões de interpretação/compreensão de textos no livro didático, é interessante distinguir esses dois termos, uma vez que os conceitos de interpretação e compreensão, por vezes, assumem significados diversos de autor para autor. Sendo assim, para fazer essas distinções procurei me basear em alguns autores que tratam dessa disparidade em campos de estudos diferentes, tais como Rajagopalan (1992); Orlandi (2001); Arrojo (1992); Backes (2011) e Menegassi (1995).

Rajagopalan (1992) apresenta algumas das perspectivas acerca do conceito de interpretação dentro da Linguística. Segundo o autor, na literatura referente ao campo da linguística existe um amplo consenso, apesar de pequenas divergências, sobre o uso do termo interpretação. Afirma que, “[...] [p]ara um linguista, de modo geral, a interpretação consiste em uma espécie de explicitação, isto é, um ato de tornar explícito algo que estaria contido no próprio objeto de interpretação” (RAJAGOPALAN, 1992, p. 63). Ainda na área de estudos linguísticos, segundo o autor, existe outra maneira de encarar a interpretação sem, necessariamente, conflitar com a abordagem citada no parágrafo anterior, que seria tomar a interpretação “[...] como um processo de ampliação, de alargamento do significado original, para cuja apreensão tal e qual seria reservado o termo ‘compreensão’” (RAJAGOPALAN, 1992, p. 64). Em outras palavras, nessa perspectiva, compreender significa recuperar o sentido primário (elementar) do texto; e interpretar significa aprofundar (adentrar) nos sentidos do texto buscando informações que estão nas entrelinhas.

A diferença proposta por Orlandi (2001) insere-se no âmbito da Análise de Discurso. Com base na perspectiva de Halliday (1976) acerca da concepção de inteligível e de interpretável, a autora faz uma extensão do que o autor expõe acerca desses conceitos no ponto de vista discursivo. Além disso, em um artigo produzido por ela no momento em que estava introduzindo a questão da AD no Brasil, aborda os conceitos de interpretável, inteligível e compreensível. Nesse artigo, Orlandi (2001) afirma que interpretar significa reproduzir o que já está produzido no texto, o “repetível”; enquanto compreender implica atribuir sentidos “[...] considerando o processo de significação no contexto de situação” (ORLANDI, 2001, p. 115), ou seja, é considerar o fato de que o sentido pode variar de acordo com o contexto. Nas palavras da autora, “[o] sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 2001, p. 116).

Percebe-se, tendo em vista, especificamente, a segunda concepção apresentada por Rajagopalan (1992) sobre interpretar e compreender, que a proposta de definição para esses termos na abordagem discursiva, tal como explicita Orlandi (2001), é totalmente contraposta daquela no âmbito da Linguística.

Em outro campo de estudos, Arrojo (1992) problematiza a oposição entre compreender e interpretar quando esses dois conceitos são abordados na área de teoria da tradução. De acordo com a autora, a oposição entre compreender e interpretar é fruto de uma tradição logocêntrica que “[...] pressupõe a possibilidade de um sujeito de consciência plena [...] capaz de uma relação puramente objetiva com a realidade” (ARROJO, 1992, p. 67). No processo de compreensão, conforme explicações apresentadas pela autora acerca dessa visão logocêntrica, o sujeito deve se despir de sua subjetividade. Para que a compreensão ocorra de forma adequada, esta não pode revelar as circunstâncias nem o contexto de sua realização ou de seu realizador. Para tal perspectiva, a compreensão é pré-requisito para a interpretação, isto é, “[...] o sujeito poderia apenas ‘interpretar’ a realidade ou o texto depois de compreender essa realidade ou esse texto [...]. Assim, o sujeito poderia apenas revelar-se na ‘interpretação’ do evento ou do texto que tenha, previamente, compreendido de forma ‘correta’” (ARROJO, 1992, p. 67-68).

Levando essa discussão ao campo da teoria da tradução, Arrojo (1992, p. 68) destaca o fato de que toda tradução, por mais simples que seja, “[...] trai sua procedência, revela opções, as circunstâncias, o tempo e a história de seu realizador”, portanto, manifesta-se como produto de um sujeito interpretante e não, simplesmente, de uma compreensão “neutra” que se

alicerça em “significados supostamente estáveis do texto de partida”. Diante disso, na opinião da autora, o projeto logocêntrico está fadado à frustração e ao insucesso, pois trata de categorias “humanas” (tempo e a subjetividade, por exemplo) como instâncias “divinas”, ou seja, “[...] acima de qualquer perspectiva ou interesse subjetivo” (ARROJO, 1992, p. 70). Por fim, a autora defende que a compreensão, situada num plano humano e não divino, será, sempre, também, “interpretação”.

Tendo em vista a posição sustentada por Arrojo (1992), é possível perceber uma crítica à concepção de compreensão e interpretação, normalmente, proposta no campo da linguística, conforme explicado por Rajagopalan (1992), a qual sugere uma espécie de hierarquia entre os dois conceitos. Considerando o que foi exposto por Arrojo (1992) entendo que não há como bifurcar os dois conceitos devido a correlação existente entre ambos, pois um conceito remete ao outro.

Backes (2011), debate sobre a interpretação, a compreensão do texto literário e suas implicações nos movimentos da leitura, realizando uma discussão no campo da Literatura. Para a autora tanto o ato de compreender, como o ato de interpretar, considera elementos do mundo circundante dos leitores, ou seja, a ativação de conhecimentos prévios a serviço da leitura e do entendimento do texto.

Ainda na concepção de Backes (2011) acerca da interpretação e da compreensão, os dois conceitos estão imbricados, logo, compartilham de um mesmo patamar de significação. Nas palavras da autora, “[...] todo compreender já é interpretar e pode-se dizer que a interpretação e a compreensão têm uma tênue e profunda diferença de um falar em voz alta e de um falar interior” (BACKES, 2011, p. 21).

Menegassi (1995) apresenta-nos reflexões a respeito das noções de compreender e interpretar à luz da Psicolinguística Aplicada à Leitura, mostrando o quanto esses “[...] conceitos envoltos no processo de leitura estão fora do contexto didático-pedagógico dos professores de ensino de 1º e 2º graus” (MENEGASSI, 1995, p. 93). Fundamentado em Cabral (1986), Menegassi (1995) explica a existência de quatro etapas do processo de leitura, segundo uma visão psicolinguística, que são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Atentando-me às etapas de compreensão e de interpretação, que são as que me interessa no momento, o autor explica que

[c]ompreender um texto, na visão de Cabral (1986), é captar sua temática; é reconhecer e captar os tópicos principais do texto; é conhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação de palavras novas; é inferenciar (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Menegassi (1995) ainda trata da existência de três níveis de compreensão: o nível literal, que se limita à leitura superficial do texto; o nível inferencial, que exige um aprofundamento¹³ na leitura em busca de informações que nem sempre constam na superfície textual, mas que estão implícitas; e o nível interpretativo, em que é o leitor expande sua leitura, realizando ligações entre os conteúdos apresentados pelo texto e os conhecimentos que ele possui.

O terceiro nível de compreensão abre caminho para a terceira etapa do processo de leitura, ou seja, à interpretação, etapa esta, que exige do leitor a utilização de sua capacidade crítica, de realizar julgamentos acerca do que lê. Segundo Menegassi (1995), a interpretação é vista como uma ampliação de conhecimentos e uma explicitação das possibilidades de significação do texto propostas ainda na fase de compreensão.

Neste contexto, Menegassi (1995) compartilha de algumas ideias na forma de abordar as noções de compreender e interpretar apresentadas por Rajagopalan (1992). A diferença é que Menegassi (1995) complementa a abordagem dos dois conceitos ao tratar da existência de três níveis de compreensão. Além disso, ressalta que, apesar de o processo de leitura estar dividido por quatro etapas (decodificação, compreensão, interpretação e retenção), “[...] na realidade, [eles] não existem separadamente, mas em um conjunto harmônico” (MENEGASSI, 1995, p. 89).

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa consiste em analisar as questões de compreensão e interpretação de texto propostas pelos autores do livro didático a fim de entender como é realizado o trabalho com a habilidade inferencial, foi importante resgatar no manual do livro didático *Português: linguagens*, em análise nessa pesquisa, qual o entendimento que os autores desse livro didático têm acerca dos conceitos de compreensão e interpretação. Na seção *Estudo do texto*¹⁴, há a subdivisão denominada *Compreensão e Interpretação*, a qual, segundo os autores,

[c]ontém a atividade principal de leitura. Com **um encaminhamento que une, naturalmente, os níveis de compreensão e interpretação do texto**, este tópico tem por objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de **forma gradativa**, por meio do exercício de determinadas operações, como *antecipações* a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do título ou do gênero; a *apreensão do tema e da estrutura global do texto*; o *levantamento de hipóteses*,

¹³ Quando utilizo termos como *aprofundar* na leitura, ou *nível mais profundo*, estou me referindo ao *horizonte máximo* de leitura, proposto por Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008) como um dos horizontes de compreensão.

¹⁴ No capítulo 3, explico com maiores detalhes como a coleção de livro didático está organizada, ou seja, quais são suas seções e subseções, bem como apresento a delimitação da análise desta pesquisa.

captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir; *relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; comparação* (estabelecendo semelhanças e diferenças), *transferência de uma situação a outra, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo*, etc (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 5, grifo nosso).

Ao analisar o manual do professor¹⁵, constatei que os autores não trazem uma definição dos conceitos de compreensão e interpretação. Apesar disso, por meio do trecho destacado na citação transcrita do manual, observo a utilização desses conceitos de uma maneira complementar quando afirmam que a atividade presente nessa seção possui “[...] um encaminhamento que une, naturalmente, os níveis de compreensão e interpretação do texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 5).

Mesmo consciente de que há diferentes abordagens para os termos *compreensão e interpretação*, nesta pesquisa, considero as questões de compreensão e interpretação como sinônimos de atividades a respeito de um texto lido. Por isso, sempre que referir às questões em análise, utilizarei ambos os termos.

Diante de todas as distinções e explicações que apresentei nesse tópico, é importante salientar que não basta olhar apenas a conceituação dos termos. O uso de termos diferentes não significa necessariamente que se estejam desenvolvendo ações diferentes ou pensando em atividades diferentes. O que vai nos garantir que os autores utilizam os termos da forma como foi definido é analisar o procedimento desses autores, verificando como realmente eles lidam com esses conceitos, pois é na prática que podemos confirmar. Embora seja importante ter isso bem claro, não foi meu objetivo nesse momento apresentar análises de como esses autores abordam tais processos, mas sim, expor as possibilidades existentes na literatura para conceituação desses termos.

¹⁵ O manual do professor trata-se de uma seção que aparece nas páginas finais do livro do professor, cujo objetivo é apresentar a estrutura e metodologia do livro didático, bem como as concepções teóricas nas quais os autores da coleção se baseiam para a elaboração da obra. Além disso, são apresentadas sugestões e estratégias de uso para cada volume da coleção, como cronogramas, plano de curso, leitura extraclasse, avaliação, dentre outras.

2.4 O processo inferencial

Marcuschi (2008, p. 238) discute que existe uma crença de que a capacidade inferencial seja “[...] mais ou menos natural e intuitiva”. Entretanto, para o autor, tal concepção é muito ingênua, pois mesmo que a compreensão seja, em boa medida, uma atividade inferencial, ela não está isenta de ocorrer de modo problemático, prova disso está na existência do mal entendido no processo comunicativo.

Desse modo, considero que a realização de inferências durante a leitura, trata-se de uma habilidade que o leitor aprende a desenvolver mediante práticas escolares que apresentem a natureza da linguagem tal como repleta de implícitos e vazios textuais que devem ser preenchidos via inferenciação. Nesse sentido, o processo inferencial é uma habilidade que dignifica o leitor e proporciona qualidade à leitura, pois mediante essa habilidade o leitor é conduzido a refletir mais acerca do que está lendo em busca de produzir sentidos além daquilo que está expresso de modo explícito no texto.

Ao se falar em processo inferencial, é comum percebermos, em estudos acerca do tema, sua relação com processos relacionados ao horizonte máximo de leitura. Tais processos estabelecem maior referência a atividades ligadas ao reconhecimento de implícitos e não apenas a elementos de ordem superficial do texto¹⁶. Sendo assim, nessa seção, gostaria de discutir alguns dos conceitos existentes na literatura acerca do processo inferencial e apontar qual desses conceitos fundamenta melhor os objetivos desta pesquisa.

No estudo desenvolvido por Dell’Isola (2001), a autora realiza um levantamento na literatura e traz um ampla quantidade de definições acerca da inferência por alguns autores. Nas definições trazidas pela autora pude constatar que há uma oscilação no conceito de inferência, podendo variar, às vezes, de autor para autor. Ora a inferência é vista como processo, ora é vista como produto informacional. Sendo assim, com o propósito de melhor ilustrar essas definições resgatadas pela autora, elaborei o Quadro 2.1 em que é possível comparar as diferentes perspectivas em que o conceito de inferência é abordado.

¹⁶ No tópico 2.5, em que trato acerca das categorias inferenciais, é possível perceber que há alguns autores que destacam categorias de inferências que também podem ocorrer na ordem da superfície textual, contudo, tais categorias são caracterizadas pelo estabelecimento de relações e inferenciação entre partes e informações contidas no texto, não se limitam à identificação de informações.

Quadro 2.1

Conceitos de inferência extraídos do estudo de Dell’Isola (2001)

PERSPECTIVA	AUTOR	DEFINIÇÃO
Inferência como processo	Frederiksen (1977)	Para ele “[...] inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido”.
	Morrow (1990)	Inferência é a ativação de informações implícitas e não mencionadas a fim de compreender uma narrativa.
Inferência como produto informacional	Hayakawa (1939)	Define inferência como “[...] uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”.
	McLeod (1977)	Descreve inferência como “[...] uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não-linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido”.
	Bridge (1977)	Define inferência “[...] como uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificações de proposições”.
	Mckoon e Ratcliff (1992)	Define inferência como qualquer informação não explícita em um texto.

Na perspectiva que considera a inferência como um processo, ela é vista como uma atividade cognitiva realizada a fim de preencher vazios textuais e compreender o texto. Já na perspectiva que considera a inferência como produto, ela é tomada como o resultado dessa atividade cognitiva, isto é, o que o leitor *inferiu* do texto. Embora ambas as perspectivas estejam bastante intrínsecas, pois não há como desvincular processo de produto, nesta

pesquisa, compreendo a inferência muito mais voltada a uma atividade (como processo), do que como produto.

Dada a grande abrangência de conceitos, Dell’Isola (2001) opta por adotar a definição de inferência proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 8), que segundo a autora, sintetiza os aspectos mais relevantes apontados pelos demais teóricos. Tal definição assume a inferência como um “[...] processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Esse conceito tende a ser o mais recorrente para definir o processo inferencial, pois nas leituras que realizei acerca do tema, constatei que tal definição embasa a maioria dos estudos sobre inferência, como é o caso, por exemplo, dos estudos de Koch (1993a) e Marcuschi (1999a).

Contudo, em trabalho posterior, Koch (2000) apresenta uma definição que, longe de desvaler as definições já apresentadas, considero ser a que melhor fundamenta a pesquisa que realizo. Koch (2000, p. 23-24) afirma que

[as] inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhado dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implícita.

Marcuschi (1996) apresenta um exemplo que auxilia bastante a compreender essa noção de inferência adotada nesta pesquisa:

[...] suponhamos que Pedro e João se encontrem e mantenham o seguinte diálogo:

Pedro: — Acabei de vender meu carro!

João: — Mas que cara de sorte heim ?!

A observação de João mostra que ele tomou (compreendeu) o enunciado de Pedro não como sendo uma informação, mas como uma expressão de alívio. Isso só foi possível porque João conhecia muito bem o carro de Pedro — velho, completamente enferrujado e caindo aos pedaços. A inferência que o levou a considerar a venda como um lance de sorte, e não uma simples transação normal, baseou-se nos conhecimentos partilhados por ambos e não em uma informação textual explícita. Para inferir, João reuniu as informações de que ele dispunha e as informações dadas por Pedro (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Diante desse exemplo, segundo o autor, no processo de compreensão podemos partir de dois tipos de informações: textuais e não-textuais. As informações textuais são aquelas que o próprio autor ou falante apresenta no seu discurso; já as não-textuais referem-se àquelas informações que o leitor acrescenta no texto ou que fazem parte de seus conhecimentos ou da

situação em que o texto foi produzido. Por meio dessas informações somos capazes de construir os sentidos (produzir inferências) e atingir a compreensão do texto. Dessa forma, é possível admitir que a “[...] compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 1996, p. 74, grifo do autor).

Marcuschi (1999a) afirma que o princípio de economia no texto é responsável, em grande parte, pela geração de operações cognitivas na leitura. Dessa economia no texto, originam-se lacunas que são preenchidas “[...] por elos de *ligação* inseridos *automaticamente* como pressuposições ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais [...]” (MARCUSCHI, 1999a, p. 101). Diante disso, baseado em Brown e Yule (1983), Marcuschi (1999a, p. 101), considera como inferência apenas os casos em que “[...] as relações estabelecidas vão além do condicionamento linguístico puro e simples. Os elementos inseríveis ou recuperáveis por simples operação automática formam o que poderíamos dizer a *coerência interna do texto*”.

Segundo o autor, por não se limitar a ativação de conhecimentos lexicais, as inferências podem variar de indivíduo a indivíduo, pois “[o] universo em que tais inferências se situam é o contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, pelas suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso” (MARCUSCHI, 1999a, p. 101-102).

No tocante à geração de inferências, ainda não se sabe, ao certo, em que momento elas são produzidas. Contudo, há teóricos que defendem a tese de que as inferências são geradas, simultaneamente, ao processo de compreensão, podendo ocorrer durante qualquer instante do processamento textual; e há aqueles que defendem a tese de que elas são geradas apenas com a finalidade de preencher vazios textuais, ou seja, apenas quando há a necessidade de cobrir uma lacuna do texto (DELL’ISOLA, 2001).

Sem a pretensão de aprofundar nessa questão, é interessante destacar a existência de teorias acerca da inferência em diversos campos de estudo, como na Linguística Textual, no âmbito da Psicologia Cognitiva, da Inteligência Artificial, entre outras. Dentre essas áreas de estudo, muitas abordam conceitos como *frames* (MINSKY, 1975), *scripts* (SCHANK; ABELSON, 1977), esquemas (VAN DIJK, 1980), e outros, que buscam explicar o funcionamento da memória, ressaltando quão importante é o seu papel para o processo inferencial e explicando porque os indivíduos podem apresentar compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto.

Pelo que se pode perceber, os autores ora citados compartilham da ideia de que as inferências são geradas na mente do leitor, e que os aspectos contextuais e individuais exercem influências diretas na realização das inferências durante a leitura. Em suma, pode-se dizer, nas palavras de Marcuschi (1999a, p. 120-121), que “[...] a inferência é um processo dependente do texto, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor”.

2.4.1 O processo inferencial e as noções de pressupostos e subentendidos

Tendo em vista o que foi dito acerca do processo inferencial, em especial, sobre o conceito de inferência tratado por diversos autores, a *grosso modo*, pode-se afirmar que tal processo, majoritariamente, se configura a partir de uma informação dada (explícita) chegando a uma nova informação, que tanto pode partir de uma informação implícita no texto, como pode ser construída, mediante o resgate de conhecimentos prévios do leitor.

Segundo Pauliukonis (2006, p. 1919), “[u]ma leitura consciente verifica que todo texto pode dizer mais coisas do que parece estar dizendo e que, além do que está expresso na superfície, há dados que estão subentendidos ou pressupostos [...]”. Portanto, um leitor crítico deve-se atentar ao fato de que todo sentido traz consigo informações implícitas, o que exige do leitor, durante o trabalho de interpretação de um texto, a descodificação desses implícitos textuais.

Ducrot (1977) propõe a distribuição dos procedimentos de implicação em duas categorias principais: implícitos fundamentados no conteúdo do enunciado e implícitos fundamentados na enunciação. Dentro da categoria dos implícitos fundamentados no conteúdo do enunciado, o autor distingue aqueles implícitos que procedem de relações lógicas, e aqueles implícitos que são de natureza menos formal, referentes às convenções oratórias.

Ao explicar acerca dos implícitos provenientes de relações lógicas, Ducrot (1977) apresenta dois exemplos, um menos sutil e outro mais sutil. Segundo o autor, “[u]m procedimento banal, para deixar de entender os fatos que não queremos assinalar de modo explícito, é apresentar, em seu lugar outros fatos que podem aparecer como a causa ou a consequência necessária dos primeiros” (DUCROT, 1977, p. 15), por exemplo, dizemos que o tempo está bom para fazer entender que vamos sair. A variante um pouco mais sutil,

[...] consiste em apresentar um raciocínio que comporta, como premissa necessária, mas não formulada, a tese da afirmação implícita. [...]. Neste caso, a forma de raciocínio utilizada é um silogismo¹⁷, em que se formula explicitamente uma premissa (a menor) assim como a conclusão, a fim de apresentar implicitamente a outra premissa (a maior). [Por exemplo, dizer] “*Fulano veio me ver (premissa menor), logo ele tem problemas (conclusão). Fulano não poderia vir senão por interesse (premissa maior)*” (DUCROT, 1977, p. 15).

Para explicar os implícitos que dizem respeito às convenções oratórias, Ducrot (1977) utiliza o seguinte exemplo (ou fórmula): “Não pergunte a minha opinião, porque senão eu a dou”. O autor, então, chama de *A* a primeira proposição (“Não pergunte a minha opinião”) que exprime o conselho, e *B* a segunda que justifica o conselho (“Senão eu a dou”). “Para compreender a significação implícita da fórmula, cumpre referir à convenção oratória segundo a qual justificar um conselho é mostrar que a ação aconselhada é do interesse do destinatário”. Além da premissa explícita na relação entre as proposições *A* e *B*, é preciso admitir uma premissa suplementar *C* – implícita – que poderia ser, por exemplo, *Minha resposta o desagradaria*. A premissa *C*, portanto, constitui, no plano do implícito, o conteúdo efetivo da frase global, da qual se abstrai que a frase, constituída pelas proposições *A* e *B*, é empregada para dar a entender que se tem uma opinião contrária à expectativa do interlocutor.

Para Ducrot (1977, p. 16), ambos os procedimentos (relações lógicas e convenções oratórias) apoiam-se

[...] na organização interna do enunciado. Resume-se em deixar não-expressa uma afirmação necessária para a completude ou para a coerência do enunciado, afirmação à qual a sua própria ausência confere uma presença de um tipo particular: a proposição implícita é assinalada – e apenas assinalada – por uma lacuna no encadeamento das proposições explícitas. Ela tem uma existência indiscutível, já que a própria lacuna é indiscutível, mas tal existência permanece sempre oficiosa – e objeto possível de desmentido – na medida em que só o destinatário, e não o locutor, é chamado para preencher essa lacuna.

Os implícitos fundamentados na enunciação dizem respeito aos subentendidos, que segundo o autor ocorrem em um nível mais profundo, “[...] como uma condição de existência do ato de enunciação” (DUCROT, 1977, p. 17), logo todo ato de fala corresponde a um tipo particular de subentendido, ou seja, os subentendidos satisfazem a condições exigidas em cada lei do discurso. Retomam-se aqui, àquela questão das razões do dizer, intenções, insinuações.

¹⁷ “Um **silogismo** (do grego antigo συλλογισμός, ‘conexão de ideias’, ‘raciocínio’; composto pelos termos σύν ‘com’ e λογισμός ‘cálculo’) é um termo filosófico com o qual Aristóteles designou a argumentação lógica perfeita e que mais tarde veio a ser chamada de silogismo, constituída de três proposições declarativas que se conectam de tal modo que a partir das duas primeiras, chamadas premissas, é possível deduzir uma conclusão”. Definição disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Silogismo>>, acesso em 15 mar. 2012.

Ducrot (1977) esclarece que o traço comum a esses diferentes procedimentos de implicação está no fato de que, em todos os casos, “a significação implícita (abreviada *Si*) aparece – e algumas vezes até mesmo se dá – como superposta relativamente a uma outra significação, que chamaremos ‘literal’ (*Sl*)”. Compreendo que “superposta” refere-se ao sentido de que se trata de uma significação acrescida, pois a “significação implícita permite, sempre, a seu lado, a subsistência da significação literal” (DUCROT, 1977, p. 19), portanto o leitor ou ouvinte tem sempre a possibilidade de responder com relação ao sentido literal, esquivando-se.

A relação entre *Si* e *Sl* é unilateral, isto é, *Si* não pode ser compreendida em condições “normais” e para que *Si* ocorra, primeiramente, é preciso que *Sl* tenha sido compreendido. Em contrapartida, *Sl* não depende de *Si* para ser compreendido. Se, por exemplo, “ignorarmos que ‘São oito horas’ significa ‘São oito horas’, não temos *a fortiori* nenhuma possibilidade de compreender a *Si*”, que poderia ser, por exemplo, “Vai embora”. Outro fator demarcado por Ducrot (1977) é que, em todos os exemplos de implícitos ora citados, seja de enunciado ou de enunciação, “[o] implícito não é encontrado, mas reconstruído” (DUCROT, 1977, p. 20), e são denominados pelo autor de implícitos discursivos.

Mais adiante, Ducrot (1977) apresenta-nos outro tipo de implícito que aparece na categoria de implícito não-discursivo, diferente dos que foram citados anteriormente. O autor, então, nomeia esse implícito de pressuposição. Segundo ele, “[...] pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse [...]” (DUCROT, 1977, p. 77).

Acerca das relações entre pressupostos e subentendidos, num primeiro momento, Ducrot (1977, p. 314) define o subentendido como uma forma de implícito que “[...] se manifesta a partir de uma reflexão sobre as condições de enunciação”. Já o pressuposto seria outra forma de implícito inscrita no enunciado, fazendo parte da significação literal dos enunciados. Mais adiante, o autor revê tais definições, pois, adiciona ao pressuposto “o estatuto geral do ilocucional”, o que significa dizer que a pressuposição tanto pode ser marcada pelo enunciado, como também pode ocorrer a partir de uma “interpretação fundada nas condições de enunciação”.

Diante disso, o autor percebe a necessidade de apresentar a pressuposição numa nova abordagem, a qual diz respeito a uma “lei de encadeamento”, nesse sentido, “[a] informação pressuposta é apresentada como não devendo ser o tema do discurso ulterior, mas apenas o quadro no qual ele se desenvolverá” (DUCROT, 1977, p. 315). A noção de subentendido, por

sua vez, também é esclarecida pelo autor nessa revisão teórica, tal noção é utilizada “[...] para designar os efeitos de sentido que aparecem na interpretação quando refletimos sobre as razões de uma enunciação, perguntando por que o locutor disse o que disse, e quando consideramos tais razões de falar como partes integrantes do que foi dito” (DUCROT, 1977, p. 316).

Sintetizando o pensamento de Ducrot (1977) acerca da implicitação, Koch (1993b, p. 29) propõe três formas de implícitos:

- a) **Implícito baseado na enunciação** – se digo: *Está calor aqui dentro*, para indicar que desejo que abram a janela (subentendidos).
- b) **Implícito baseado no enunciado** – *João veio me procurar, logo deve estar em situação difícil* (inferência).
- c) **Implícito do enunciado** – (pressuposição linguística de Ducrot ou pensamento lateral de Frege – 1892) – algo intermediário entre o dizer e o não dizer, que constitui uma forma de significação contida de modo implícito no enunciado (pressuposto), em oposição àquilo que é *posto*.

A síntese elaborada por Koch (1993b) é leal às explicações de Ducrot (1977) acerca da implicitação e esclarece, satisfatoriamente, as noções ora apresentadas. A relação explicitada pela autora entre o “implícito baseado no enunciado” com a “inferência” demanda apenas uma breve ressalva que torna-se pertinente. Pois, conforme poderemos perceber mais adiante, existem diversas categorias de inferências que podem se realizar baseadas tanto no texto como em informações de base contextual. Portanto, esse tipo de inferência apontado por Koch (1993b), ao estabelecer a relação supracitada, trata-se apenas de uma das variadas possibilidades de categorização existentes na literatura. No tópico seguinte, em que trato acerca das categorias de inferências, será possível perceber que o tipo de inferência realizado nesse caso em questão trata-se da *inferência lógica*, definida como tal por Ducrot (1981), além de outros autores.

Como pode ser observado, mediante as discussões sobre implicitação, ora tratadas, é possível considerar o resgate de informações implícitas no texto como uma das características do processo inferencial, conforme Koch (2006). Segundo Pauliukonis (2006, p. 1924), tais informações podem ser “inferidas” a partir dos enunciados ou da situação, podendo haver “[...] casos que incluem pressuposição e acarretamento e outros inferidos a partir de operações discursivas que dependem do contexto para se orientar o sentido”.

2.5 Categorias de inferências

Antes de realizar a análise da coleção houve uma preocupação de fazer um levantamento teórico das diversas possibilidades de inferências que alguns estudos têm apresentado. O enfoque deste tópico, portanto, é fazer um apanhado do que foi encontrado, durante a realização da pesquisa, de estudos existentes no Brasil sobre inferência. Esse levantamento não tem por finalidade detalhar cada categoria inferencial apresentada, mas caracteriza-se como uma compilação das mesmas, a fim de proporcionar uma visualização geral de algumas das taxonomias existentes na literatura. Após esse levantamento, apresento as categorias inferenciais nas quais esta pesquisa se detém.

Ao realizar este levantamento teórico, foi possível deparar com uma infinidade de categorias inferenciais. De acordo com Marcuschi (1989, p. 18), “[n]o processamento do discurso a inferência tem base em várias fontes, ou seja, no texto, no contexto, nos conhecimentos do leitor, nas intenções do autor e em muitos outros”. Isso implica dizer que para realizar inferências o leitor pode recorrer tanto a informações contidas no texto, quanto no contexto, em seus conhecimentos prévios e em outros.

Além desses aspectos, Koch (1993a), apresenta outras possibilidades de realização de inferências. Segundo a autora,

[...] pode-se diferenciar, por exemplo, as inferências que se dão no nível lexical ou conceitual, no nível sintático-semântico, no nível microestrutural, no nível macroestrutural e no nível superestrutural. Também é possível classificar as inferências de acordo com a contribuição específica que trazem para a representação mental do texto, focalizando para tanto: a) o tipo de unidade semântica no interior da representação mental gerada pelo processo inferencial; b) o tipo de conhecimento prévio ativado; c) a direção da formulação da inferência (KOCH, 1993a, p. 405-406).

Quando a autora cita os níveis microestrutural, macroestrutural e superestrutural, ela está se referindo ao modelo de compreensão proposto por Kintsch e Van Dijk (1983), o qual descreve a estrutura semântica do texto com base nesses três níveis: 1) a microestrutura corresponde ao conjunto formado pelas proposições que integram a superfície textual linear. Trata-se do nível responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso; 2) a macroestrutura descreve a estrutura semântica global de um texto. Refere-se, portanto, às relações explícitas e implícitas entre as proposições textuais, o que determina a coerência global do texto; 3) a superestrutura relaciona-se com a forma global específica em certos tipos de texto. Há vários tipos de organização de um texto: estruturas descritivas, explicativas,

argumentativas, etc., sendo possível que o mesmo texto apresente mais de um tipo de organização.

Diante de tais considerações, é possível entender o porquê de existir diversas categorias de inferências, pois, como veremos a seguir, os autores que tratam desse assunto se baseiam justamente nos elementos que foram citados por Marcuschi (1989) e por Koch (1993a), além de outros, quando categorizam as inferências. Tendo em vista a infinidade de categorias inferenciais existentes na literatura, pretendo, nesse momento, apresentar apenas algumas delas a fim de explicitar a abrangente ocorrência do processo inferencial em diversos níveis dos processos de leitura e compreensão textual. Nesse sentido, exponho categorias que proporcionam visualizar tal abrangência.

2.5.1 Levantamento teórico de categorias inferenciais

Van der Velde (1989, apud KOCH, 1993a) propõe quatro categorias de inferências: *inferências sintáticas*, *inferências ILRRR*, *inferências lógico-semânticas* e *inferências orientadas pela ação*. As *inferências sintáticas* são utilizadas no processamento da informação gramatical dos textos. Desse modo, “[...] dependem do conhecimento das regras gramaticais, e podem ter por função identificar os constituintes sintáticos e suas relações/funções (casos ou papéis temáticos)” (KOCH, 1993a, p. 404).

As *inferências ILRRR* estão associadas ao conhecimento que o indivíduo possui acerca da relação entre palavras e os sentidos carregados pelas mesmas, ou seja, o conjunto IL (léxico interno) + RRR (representação cognitivamente refletida da realidade) “[...] designa a memória semântica de um indivíduo que sabe o que significam as palavras – de conteúdo e funcionais – de uma língua natural humana e conhece as partes da realidade denotadas por/relacionadas a elas” (KOCH, 1993a, p. 404).

As *inferências lógico-semânticas*, como a própria nomenclatura sugere, são inferências de dupla natureza, ou seja, “[...] são de natureza semântica na medida em que trabalham com a informação semântica ILRRR, carregadas juntamente com os predicados/argumentos/proposições de um texto” (KOCH, 1993a, p. 404), e são de natureza lógica, na medida em que são regidas por regras de inferência lógica¹⁸, podendo “[...] ter também a função de controlar/verificar se os enunciados são (parte de) uma argumentação válida” (KOCH, 1993a, p. 405).

¹⁸ A categoria *inferências lógicas* será mais bem explicada, de acordo com Marcuschi (1999), nas páginas seguintes.

As *inferências orientadas pela ação* também estão relacionadas à informação semântica ILRRR. “Com base na informação semântica expressa por verbos de ação, seus derivados e compostos, o receptor pode inferir que (sub)ações devem ter sido efetuadas, como devem ter sido realizadas em um discurso de descrição da ação etc” (KOCH, 1993a, p. 405).

Clark (1977 apud DELL’ISOLA, 2001) classifica as *inferências como processos de referência direta, referência indireta por associação, referência indireta por caracterização*, além de *relações temporais*; e ainda faz distinção entre *inferências autorizadas* (quando o leitor infere algo pretendido pelo autor) e *não-autorizadas* (quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor). As *inferências como processos de referência direta, referência indireta por associação ou por caracterização* e as *relações temporais* são fundamentadas na relação leitor-texto. “Já as *inferências autorizadas e não-autorizadas* referem-se à relação entre o leitor e o autor” (DELL’ISOLA, 2001, p. 67). Segundo Marcuschi (1999a, p. 102), o problema dessa classificação reside no fato de ter sido baseada em textos muito pequenos e por adotar uma semântica unidimensional, “[...] em que as regras conversacionais por exemplo tem papel pouco claro”.

As *inferências como processo de referência direta* são caracterizadas por um processo inferencial simples e comumente observado. Esse tipo de inferência consiste em uma relação direta entre o referente e o referido. No processo de referência direta podemos encontrar quatro subtipos: identidade, pronominalização, epíteto e membro de um conjunto. Os exemplos, a seguir, foram elaborados por mim, tomando por base a exemplificação de Dell’Isola (2001):

- a) *Identidade*: “ocorre a partir de uma conexão direta”. Por exemplo: Eva comprou um liquidificador ontem. O liquidificador é ótimo!
- b) *Pronominalização*: “[o]corre quando se recorre a um pronome para substituir um sujeito, um objeto, um evento, uma ação ou um estado”. Por exemplo: Eva comprou um liquidificador ontem. Ele é ótimo!
- c) *Epíteto*: “[u]sado para qualificar pessoa ou coisa. Pode ser considerado cognome, apelido ou alcunha, em geral depreciativo, alusivo a uma peculiaridade física ou moral”. Por exemplo: Eva encontrou um namorado. O chato estuda Agronomia.
- d) *Membro de um conjunto*: “[é] o processo em que o leitor extrai inferência ao identificar, em um determinado grupo, algumas características de seus componentes”. Por exemplo: Tenho dois vestidos. Usarei o mais longo na festa.

As *inferências como processo de referência indireta por associação* são aquelas ocorridas quando o que é referido trata-se de algo que possui associação indireta a algum

objeto, evento ou estado previamente mencionado. Para efeito de estudo, Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001) distingue três níveis de possibilidade de predição: partes necessárias, partes prováveis e partes induzidas:

- a) *Partes necessárias*: “[t]endem a ser de fácil inferência por serem predizíveis”. Por exemplo: Eva retirou o carro da garagem. Os pneus estavam murchos. Por associação, infere-se *pneus do carro*, pois *pneus* é uma parte necessária de um carro, portanto é constituinte para o *frame carro*.
- b) *Partes prováveis*: “[r]eferem-se àquelas inferências fundamentadas em probabilidades, levado em conta o conhecimento objetivo de mundo”. Por exemplo: circos possuem palhaços, escolas possuem professores. Palhaços e professores são partes prováveis, suposições inferidas a partir do conhecimento de mundo que os indivíduos têm.
- c) *Partes induzidas*: “[s]ão aquelas em que o leitor, através de um referência indireta por associação, é induzido a inferir determinadas asserções que preenchem os vazios deixados no texto”. Por exemplo: Eva foi à galeria. Os móveis eram rústicos. Infere-se que na galeria onde Eva foi havia móveis rústicos.

Segundo Dell'Isola (2001), nas *inferências como processo de referência indireta por caracterização*, geralmente, o que é referido consiste em um objeto caracterizado por exercer um papel em uma circunstância previamente mencionada ou em um evento. O *assassinato* é um evento fornecido pela autora, para exemplificar esse tipo de inferência, porque esta ocorrência requer agentes que proporcionem seu acontecimento. Por exemplo: uma arma, um instrumento de qualquer tipo, uma vítima, etc. Consequentemente, na associação destes agentes papéis podem variar, mas o fato é que surge a possibilidade de uma predição completa: em todos os tipos de assassinatos deve existir uma vítima. Esse tipo de inferência é subdividido em:

- a) *Papéis necessários*: são papéis fundamentais para que determinado fato ocorra. São desempenhados por alguém ou por alguma coisa, sem os quais o evento é impossível de acontecer. Por exemplo: Eva foi operada nessa semana. O médico foi bastante cuidadoso. O *médico* que desempenha o papel necessário para a ocorrência da operação.
- b) *Papéis opcionais*: são papéis facultativos. Por exemplo: Eva fez um bolo delicioso. O chocolate foi comprado na mercearia da esquina. Infere-se que o sabor do bolo que Eva fez é de chocolate. O sabor é referido: *chocolate*, e a conexão se

dá indiretamente por caracterização do sabor que opcionalmente teria sido o do bolo de Eva.

As *inferências de relações temporais* são classificadas em cinco: *razão, causa, consequência, concorrência e subsequência*:

- a) *Razão*: Eva chorou. Ela queria era chamar a atenção. “O antecedente da informação dada no primeiro enunciado está contido na razão apresentada no segundo”. Infere-se que Eva chorou pela razão de ela querer fazer alguma coisa, e esta coisa era *chamar a atenção*.
- b) *Causa*: Eva chorou. Ela cortou o dedo. “Infere-se uma relação de causa entre o evento informado pela segunda sentença e o evento mencionado na primeira”. A conexão é algo como: Eva chorou porque cortou o dedo.
- c) *Consequência*: Eva chorou. Ela borrou toda a maquiagem. A conexão é: aconteceu alguma coisa com Eva porque ela chorou – infere-se que se Eva não tivesse chorado (1ª sentença), conseqüentemente, não teria borrado a maquiagem (informação dada na 2ª sentença).
- d) *Concorrência*: Eva faz aula de inglês. Sofia é esperta também. A inferência que ocorre aqui é: todos os que fazem aula de inglês são espertos.
- e) *Subsequência*: Eva chegou à biblioteca. Ela pegou um livro. “A relação é sequencial e sucessiva. O segundo evento ocorre após o primeiro. Os eventos são apenas subsequentes”.

As *inferências autorizadas* são aquelas que “[...] ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. [...] o autor prevê e pretende que o leitor extraia, como parte integrante da mensagem textual, uma inferência que foi por ele autorizada” (DELL’ISOLA, 2001, p. 67-68). Por exemplo: Eva perguntou à Sofia se ela gostava de sorvete. Sofia respondeu: *macaco gosta de banana?* Com essa “resposta/pergunta”, Sofia pretende que Eva entenda que *é claro que ela gosta de sorvete*. E Eva entendeu exatamente isso.

As *inferências não-autorizadas* “[...] ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor, ou seja, o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência do seu texto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 68). Por exemplo, a partir do mesmo exemplo citado anteriormente, Eva entendeu que Sofia estava sendo irônica e mal educada, embora essa não tenha sido a intenção de Sofia quando enunciou: *macaco gosta de banana?* Logo, Eva extraiu *inferências não-autorizadas* do discurso de Eva.

É interessante destacar a complexidade que há em falar acerca das *inferências autorizadas* e *não-autorizadas*, de Clark (1977 apud DELL’ISOLA, 2001), pois, como saber

se uma inferência foi ou não autorizada? Será que este tipo de afirmação sobre autorização ou não das inferências realmente se sustenta? Penso que a noção de *inferência autorizada e não-autorizada* não é tão simples quanto possa parecer, uma vez que não temos como saber qual foi, de fato, a intenção do autor.

Warren et al. (1979) propõe uma classificação mais ampla que visa esclarecer os processos inferenciais que ocorrem em pequenas histórias ou narrativas. Segundo Marcuschi (1999a, p. 102-103),

[...] O problema dessa classificação é que se baseia em respostas que se poderiam dar a certas perguntas objetivas. [...]. Por um lado, este modelo prende-se demasiado ao sentido explícito do texto com busca de relações objetivas e intratextuais; por outro, trata-se de uma proposta testada apenas em textos narrativos muito curtos.

O esquema proposto por Warren et al. (1979) expõe três tipos de inferências que se divide em outros subtipos: *inferências lógicas* (subdivididas em *motivacional*; *causativa psicológica*; *causativa física*; e *capacitacional*), seriam aquelas geradas ao responder perguntas do tipo *por quê?* e *como?*; *inferências informativas* (subdivididas em *pronominal*; *referencial*; *espaço-temporal*; *relativa a esquemas de mundo*; e *elaborativa*), geradas ao responder perguntas como *onde?*, *o quê?*, *quando?*, *quanto?*; e *inferências avaliativas*, provenientes dos conhecimentos gerais do leitor.

Dell’Isola (2001, p. 70-77) explica detalhadamente a categorização de inferências proposta por Warren et al (1979). Para facilitar a leitura e proporcionar uma visão didática dessa categorização, organizei o texto da autora, no qual ela traz explicações e exemplos de cada tipo de inferência definida por Warren et al (1979), em formato de diagramas (Figura 2.2, Figura 2.3, Figura 2.4). Ao elaborar estes diagramas, tive o cuidado de me manter fiel aos estudos que a autora apresenta, tanto nas explicações quanto nos exemplos:

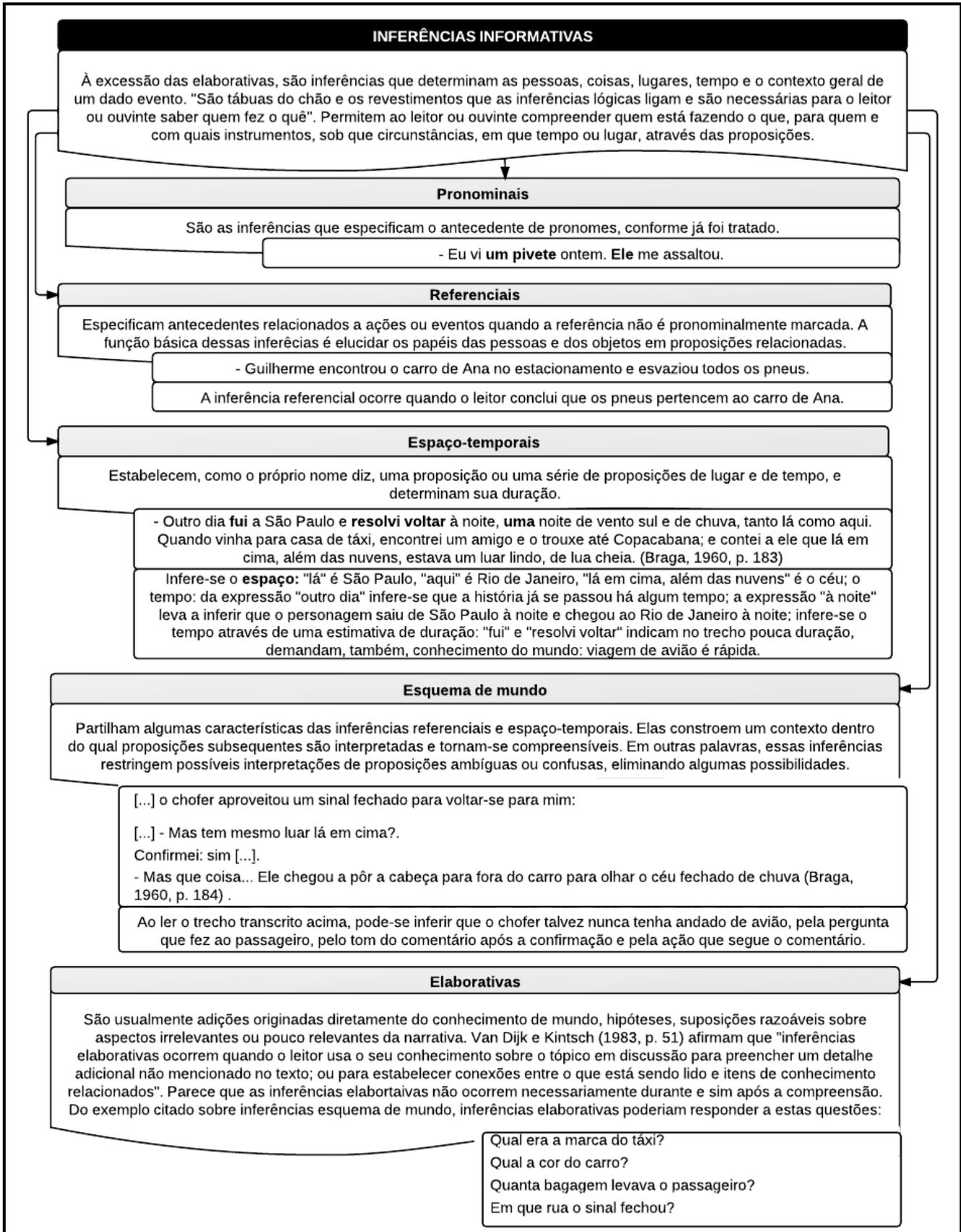


Figura 2.3: Categoria inferencial de Warren et al (1979) – *inferências informativas* (DELL'ISOLA, 2001, p. 76).

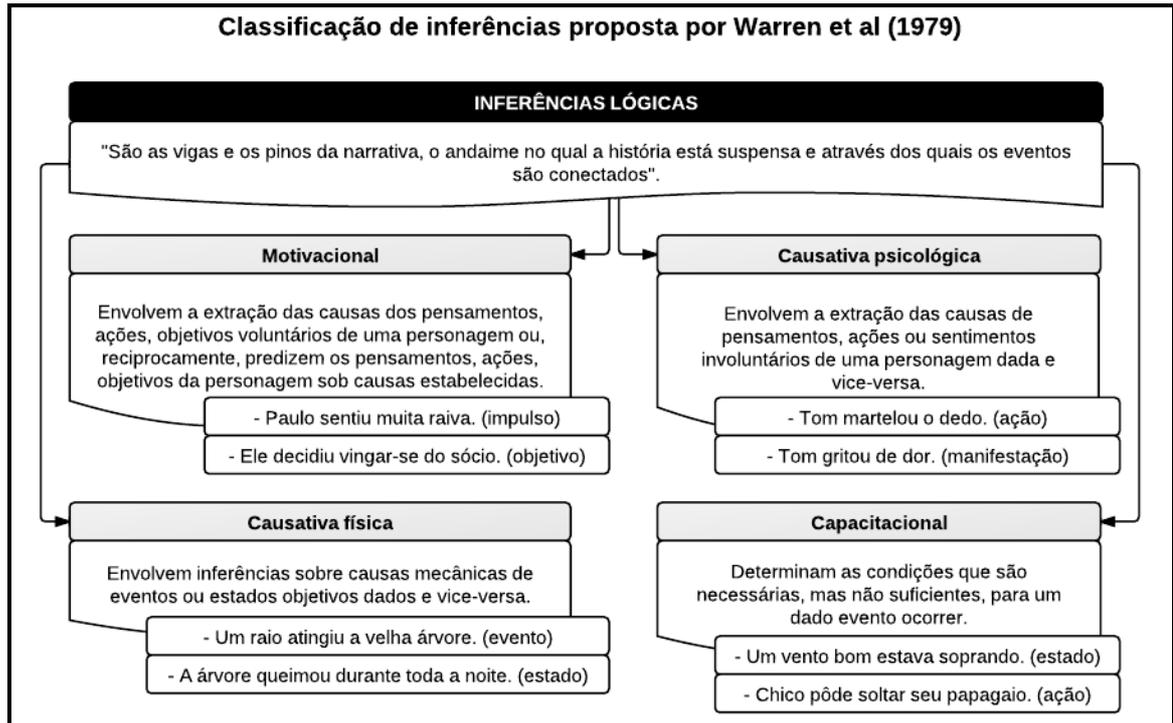


Figura 2.2: Categoria inferencial de Warren et al (1979) – *inferências lógicas* (DELL'ISOLA, 2001, p. 71-72).

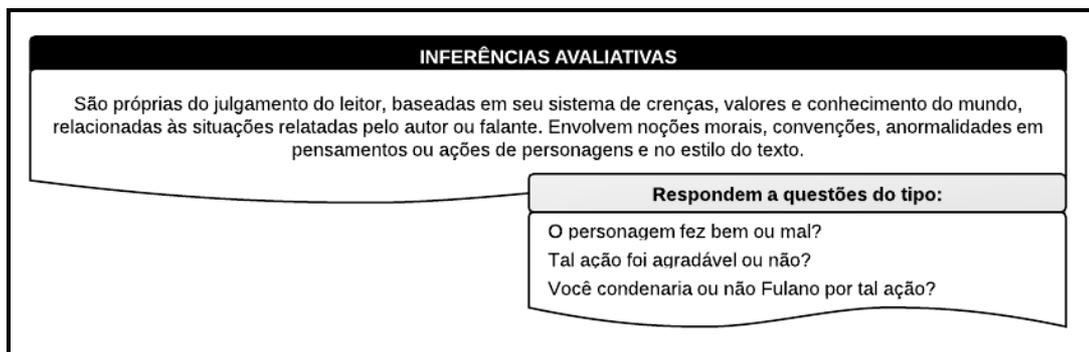


Figura 2.4: Categoria inferencial de Warren et al (1979) – *inferências avaliativas* (DELL'ISOLA, 2001, p. 76-77).

Tendo em vista esses dois modelos apresentados (CLARK e WARREN et al), Marcuschi (1999a), então, sugere um esquema geral das inferências¹⁹ distribuído em três grandes grupos com vários subtipos. O autor afirma que sua intenção ao elaborar esse quadro consistiu em “[...] fornecer um modelo que dê conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento etc.) identificando o processo inferencial seguido” (MARCUSCHI, 1999a, p. 103). A Figura 2.5, ilustra o esquema proposto pelo autor:

¹⁹ Há uma referência mais antiga desse esquema geral de inferências, proposto por Marcuschi. Trata-se do mesmo artigo, porém, datado de 1985: MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. Leitura: teoria e prática. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, ano 4, p. 3-16, jun. 1985.

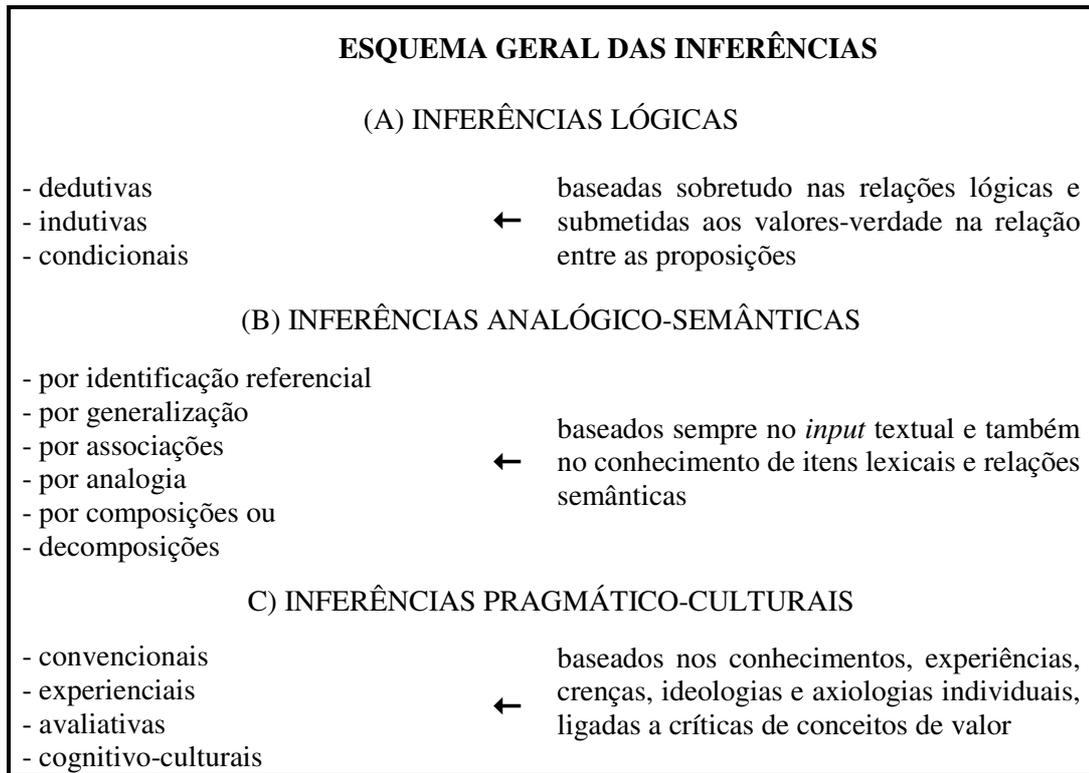


Figura 2.5: Esquema geral das inferências (MARCUSCHI, 1999a, p. 103).

Com base nas explicações do autor, a utilização do grupo referente às *inferências lógicas* é provavelmente o mais recorrente no cotidiano de forma geral. A fim de explicar o funcionamento desse grupo de inferências, Marcuschi (1999a) retoma o estudo de Geis e Zwicky (1971) que tratam acerca das *inferências sugeridas* ou *convidadas*, que seriam aquelas as quais realizamos por deduções imediatas. Essas inferências podem ser percebidas no seguinte exemplo citado pelo autor: “Alguns presidentes são ignorantes, do qual não se pode inferir simplesmente que: Alguns presidentes não são ignorantes, pois isto não é permitido logicamente. Contudo, este tipo de inferência é extremamente usual na vida diária” (MARCUSCHI, 1999a, p. 104).

Como pode ser visto na Figura 2.5, as *inferências lógicas* subdividem-se em *dedutivas*, *indutivas* e *condicionais*:

- a) *Dedutivas*: “[o]correm quando se chega a uma conclusão particular ou menos geral, a partir de enunciados mais gerais, dispostos ordenadamente como premissas de raciocínio. Baseiam-se na forma dos enunciados. Se as premissas são verdadeiras, se o raciocínio é válido, a conclusão nunca poderá ser falsa”. Por exemplo: Todo vegetariano não come carne. Pedro é vegetariano, logo Pedro não come carne.

- b) *Indutivas*: “[o]correm quando parte do registro de fatos singulares ou menos gerais para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciado mais geral. Nelas pode haver uma graduação de probabilidades”. Por exemplo: Sofia joga vôlei e é alta. Logo, toda jogadora de vôlei é alta.
- c) *Condicionais*: “[s]ão geradas de enunciados hipotéticos”. “Se riscarmos um fósforo, em perfeitas condições, o fogo se acenderá. Acontece que o fogo não se acendeu. Então, ou o fósforo não foi riscado ou não estava em perfeitas condições de uso.”

Em relação às *inferências analógico-semânticas*, o autor afirma que seu surgimento ocorre com grande constância na vida diária. Conforme explicação do autor, a analogia trata-se de uma “[...] correlação entre termos de dois sistemas, de modo que podemos atribuir uma propriedade a um elemento por sua relação com outros elementos. O raciocínio analógico vai sempre do particular para o particular [...]” (MARCUSCHI, 1999a, p. 104). As *inferências analógico-semânticas* também apresentam outras subdivisões: *por identificação referencial*, *por generalização*, *por associações*, *por analogia*, *por composições* e *por decomposições*:

- a) *Por identificação referencial*: “[...] são as inferências que especificam os antecedentes de, por exemplo, pronomes, ações ou eventos” (DELL’ISOLA, 2001, p. 82). Essas inferências se assemelham em muito às *inferências por referência direta > pronominalização*, de Clark (1977 apud DELL’ISOLA, 2001) e às *inferências pronominais*, de Warren et al. (1979) . Por exemplo: Eva cortou o cabelo. Ela fez isso ontem.
- b) *Por generalização*: trata-se da generalização de propriedades, características ou qualidades comuns mediante a observação superficial de alguns casos. Tal generalização pode tanto conduzir a acertos, quanto a erros. Por exemplo: “O calor dilata o ferro. O calor dilata o cobre. O calor dilata o alumínio. Portanto, o calor dilata metais” (acerto). “Conheço três estudantes de veterinária que não levam a sério seus estudos. Portanto, os estudantes de Veterinária não levam a sério seus estudos.” (erro).
- c) *Por associações*: são aquelas inferências geradas a partir do relacionamento de uma série de acontecimentos entre si. O estabelecimento dessas relações podem induzir os indivíduos a produzir:
- a. *Falsas associações* (ou *falsas inferências por associação*), por exemplo: Choveu logo após Eva ter colocado as roupas no varal. Colocar roupas no varal faz com que chova;

- b. *Associações prováveis*, por exemplo: Sofia sentiu-se mais disposta a partir de quando começou a acordar cedo. Acordar cedo traz disposição;
- c. *Associações verdadeiras*, por exemplo: O dia estava ensolarado, mas também chovia e logo apareceu um arco-íris no céu. Portanto, sol e chuva favorece o surgimento de arco-íris no céu.
- d) *Por analogia*: baseia-se numa comparação entre coisas diferentes, em que propriedades e formas de um sistema são transferidas a outro. As conclusões são mais ou menos prováveis, dependendo de quanto maior ou menor forem as semelhanças observadas. Por exemplo: Tendo em vista as semelhanças anatômicas entre os seres humanos e alguns animais, é comum cientistas utilizarem animais como cobaias a fim de testar a reação de certos medicamentos destinados aos seres humanos. Diante disso, pode-se inferir que a reação desses medicamentos é idêntica em ambos (animais e seres humanos).
- e) *Por composições e por decomposição*: “[...] são geradas das partes do discurso para a sua totalidade (*por composição*) ou do todo para as partes (*decomposição*)” (DELL’ISOLA, 2001, p. 83-84). Por exemplo: “A mãe vestiu o bebê. As roupas eram feitas de lã macia. A inferência – ‘roupas’ é igual a roupas com que a mãe vestiu o bebê – é feita a partir de ‘vestir’. Os leitores inferem ‘roupas’ quando leem ‘vestiu’. ‘Roupas’ é representado como parte da decomposição ‘vestiu’. A mãe colocou as roupas no bebê. (Vestiu = colocar as roupas)”.

Quanto às *inferências pragmático-culturais*, Marcuschi (1999a) declara que esse grupo de inferência se faz mais presente na leitura de textos. Essas inferências dizem respeito àquelas realizadas tendo por base os conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. Portanto, fatores como a “[...] formação individual e a condição sociocultural são os responsáveis por este tipo de interferência na leitura de textos e formam, em geral, o *princípio de diferença*” (MARCUSCHI, 1999a, p. 105, grifo do autor). Esse grupo de inferências também se subdivide em outros subgrupos:

- a) *Convencionais*: são aquelas inferências que ocorrem a partir da interferência de fatores extralinguísticos presentes na comunicação oral, tais como: entonação de voz, expressões faciais, olhar, postura, movimento das mãos, todos já definidos convencionalmente na relação falante (locutor) e ouvinte (interlocutor). Sendo assim, podemos perceber diferenças significativas entre a conversação pessoal e por telefone.

- b) *Experienciais*: são geradas a partir da experiência individual. Por exemplo: A representação de uma *família* pode variar de pessoa para pessoa.
- c) *Avaliativas*: equivalem às *inferências avaliativas* de Warren et al. (1979) , definidas e exemplificadas na Figura 2.4. Envolve julgamento de valor, crenças e conhecimento de mundo do receptor do texto. “O tema ‘nudez’, por exemplo, pode ser avaliado de formas completamente diferentes, desde a total aceitação como uma manifestação de beleza (o nu artístico), até o extremo oposto, como escândalo, agressão à moral e aos bons costumes (o nu pornográfico)”.
- d) *Cognitivo-culturais*: são as que ocorrem marcadas pela interferência da cultura do indivíduo. Entende-se por *cultura*, nesse caso, “[...] a totalidade da conduta adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, as instituições que cria, a maneira de viver e de ver a vida” (DELL’ISOLA, 2001, p. 86). Por exemplo: na cultura brasileira é “normal” uma mulher se vestir apenas de biquíni, ficando com a maior parte do corpo descoberta. Na cultura afegã, isso seria visto como um absurdo, já que em sua cultura as mulheres devem cobrir todo o corpo com a burca.

Marcuschi (2008) apresenta outro esquema²⁰, ilustrado pela Figura 2.6, que é uma reelaboração do modelo anterior, exposto em Marcuschi (1999a). Nesse outro esquema, percebemos que o autor abrange inferências que podem ocorrer em diferentes níveis da representação textual, destacando a relação entre texto, sujeito e contexto. O interessante dessa releitura do quadro de categorização proposto por Marcuschi (1999a) é que o autor também considera as possibilidades de inferências equivocadas, causadas por má compreensão do texto, geralmente, fruto do excesso em trazer para o texto muito mais os conhecimentos de mundo, do que aquilo que o texto realmente aponta.

²⁰ É interessante notar que, em 1989, Marcuschi propõe a primeira versão do quadro proposto por ele, em 2008. Ao comparar ambos os quadros, observo que o autor realizou algumas pequenas modificações. No quadro proposto em 1989, não havia as *inferências abduativas*; e as *inferências experiências* que faziam parte de um subgrupo denominado *inferências práticas* (inserido dentro do subgrupo de *inferências de base contextual* e que foi extinto no quadro reelaborado em 2008), são reenquadradas dentre as *inferências pragmáticas*.

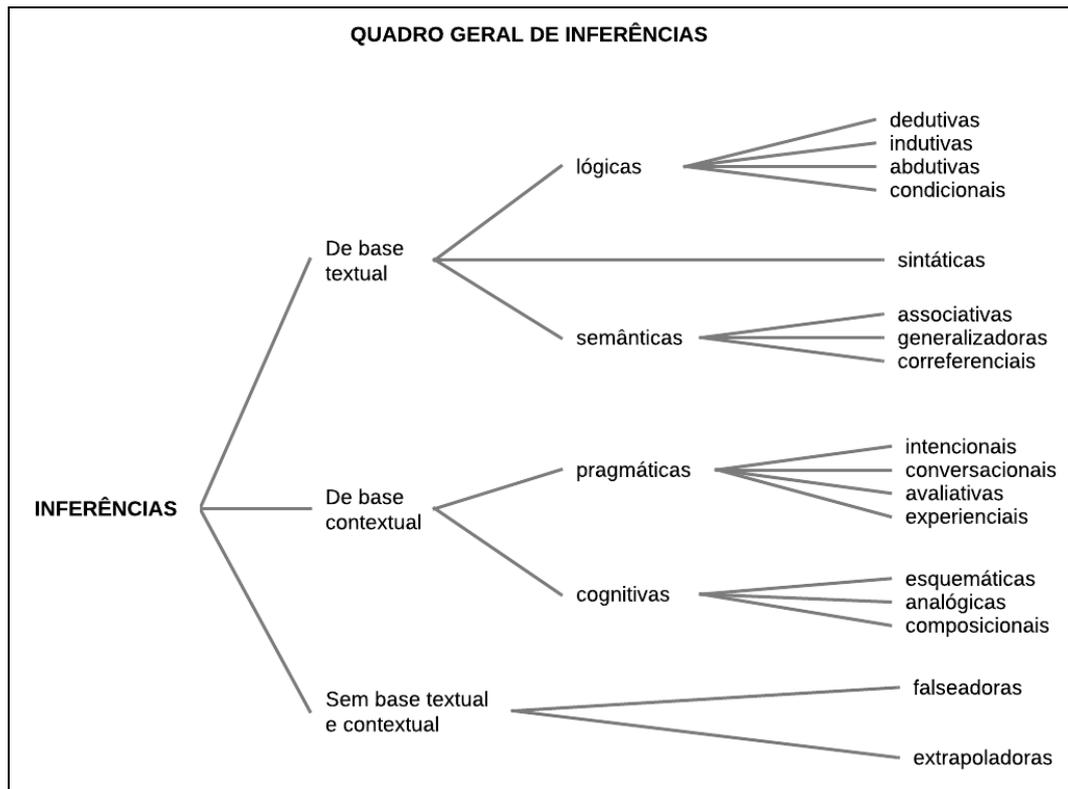


Figura 2.6: Quadro geral de inferências (MARCUSCHI, 2008, p. 254)

Ao comparar o esquema de inferências proposto por Marcuschi (1999a), ilustrado na Figura 2.5, com o quadro de inferências proposto pelo mesmo autor, apresentado na Figura 2.6, percebo algumas modificações pertinentes à categorização das inferências. O autor faz algumas readequações dos grupos e subgrupos inferenciais. No que diz respeito aos grupos maiores, por exemplo, no modelo anterior, tais grupos classificavam-se em *inferências lógicas*, *analógico-semânticas* e *pragmático-culturais*; no novo modelo, os grupos maiores são nomeados considerando o embasamento textual e/ou contextual das inferências. Na realidade, é perceptível que nesse novo modelo o que ocorre é uma expansão na categorização das inferências, pois o autor não abandona nenhum dos grupos criados anteriormente, apenas modifica algumas nomenclaturas, reajustando-as de modo mais abrangente.

Os grupos de inferências que eram considerados como grupos maiores, no modelo anterior, passam por algumas modificações e tornam-se subgrupos no novo modelo. Nesse sentido, destaco algumas modificações, como por exemplo, *inferências semânticas* no lugar de *inferências analógico-semânticas*; *inferências pragmáticas*, no lugar de *inferências pragmático-culturais*; *inferências cognitivas*, no lugar de *inferências cognitivo-culturais*.

Em outros casos, percebemos mudanças, também, na nomenclatura de alguns subgrupos, tais como: *inferências associativas*, no lugar de *inferências por associações*; *inferências generalizadoras*, no lugar de *inferências por generalização*; *inferências*

correferenciais, no lugar de *inferências por identificação referencial*; *inferências conversacionais*, no lugar de *inferências convencionais*; *inferências analógicas*, no lugar de *inferências por analogia*; *inferências composicionais*, no lugar de *inferências por composição e decomposição*.

Além disso, há algumas inserções de novos subgrupos, como: *inferências sintáticas* (dentro do grupo de *inferências de base textual*); *falseamentos* e *extrapolações* (dentro do grupo de *inferências sem base textual e contextual*); *inferências abdutivas* (dentro do subgrupo de *inferências lógicas*); *inferências intencionais* (dentro do subgrupo de *inferências pragmáticas*); *inferências esquemáticas* (dentro do subgrupo de *inferências cognitivas*).

E algumas realocações, como por exemplo, a transformação do subgrupo de *inferências cognitivo-culturais* (existente dentro do grupo de *inferências pragmático-culturais*, no modelo anterior) em um subgrupo separado, nomeado de *inferências cognitivas*; e a transição das *inferências por analogia (analógicas)* e *por composição e decomposição (composicionais)* – que no modelo anterior pertenciam ao grupo de *inferências analógico-semânticas* – para dentro do subgrupo de *inferências cognitivas*. Para melhor visualizar a comparação realizada entre os dois modelos, segue a Figura 2.7:

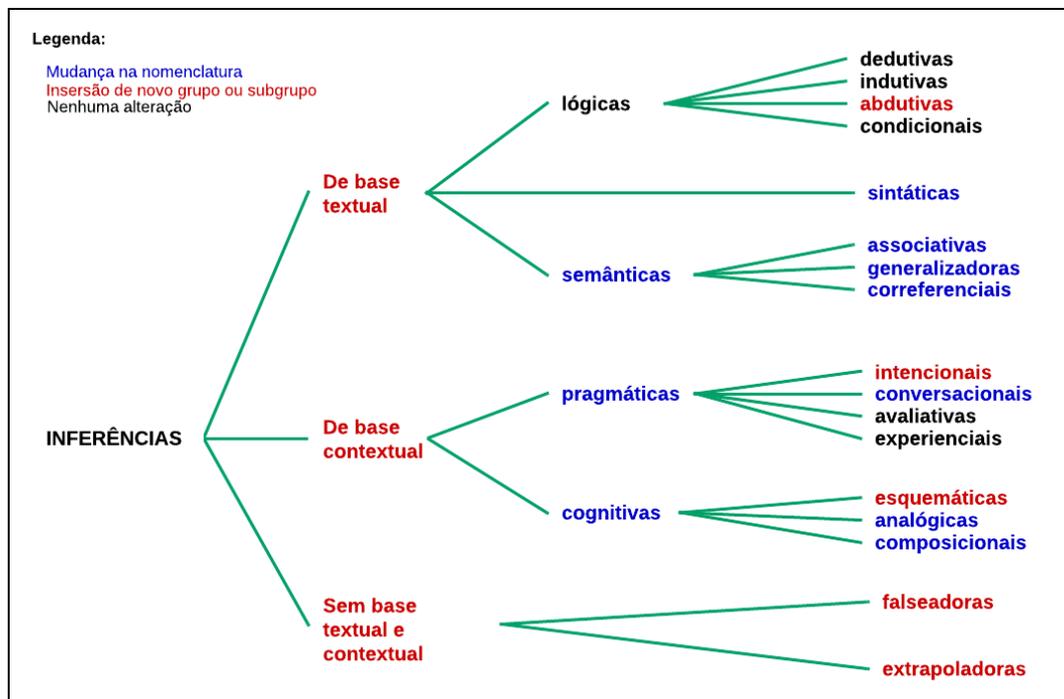


Figura 2.7: Quadro comparativo dos dois modelos de categorização de inferências propostos por Marcuschi (1999a; 2008) (Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação).

As *inferências sintáticas* (inseridas no grupo de *inferências de base textual*) equivalem à mesma categoria proposta por Van der Velde (1989, apud KOCH, 1993a), citadas anteriormente.

É importante destacar que as *inferências falseadoras e extrapoladoras*, conforme o quadro de Marcuschi (2008), não se confundem com as *inferências não-autorizadas*, de Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001). A diferença está justamente no fato de que as *inferências falseadoras e extrapoladoras* são originadas *sem base textual e contextual*; ou seja, são inferências distorcidas, enquanto que as *inferências não-autorizadas* são geradas com base no texto e/ou no contexto, de forma não pretendida pelo autor.

As *inferências autorizadas e não-autorizadas*, de Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001), são semelhantes às *inferências intencionais*, apresentada por Marcuschi (2008).

Quanto ao subgrupo de *inferências abduativas* (novo subgrupo inserido no subgrupo de *inferências lógicas*), Duarte (1998, p. 46) explica que a abdução “[...] decorre da observação atenta dos fenômenos envolvidos em uma questão, o que deve ser seguido de uma seleção das melhores hipótese dentre as várias que se pretendem como explicativas”.

Kintsch (1998, apud FERREIRA; DIAS, 2004) diferencia as inferências dos processos de recuperação de conhecimento. Tanto as inferências quanto a recuperação de conhecimentos podem ser automáticos ou controlados, contudo, segundo o autor, a simples recuperação de conhecimento na memória do leitor (seja ela automática ou controlada) não pode ser considerada inferência, uma vez que, esse processo de recuperar informações não favorece o surgimento de novas informações, mas apenas o acesso ou resgate às informações armazenadas na estrutura cognitiva do indivíduo. Já as inferências são processos cuja finalidade é computar nova informação sobre a base do texto lido e “[...] informação de *background* relevante na memória de longo-prazo” (KINTSCH, 1998, p. 191 apud FERREIRA; DIAS, 2004).

Nesse sentido, Kintsch (1998, apud FERREIRA; DIAS, 2004) aponta dois tipos de inferências: aquelas que são geradas de forma automática durante a compreensão textual, derivadas da relação entre termos do texto; e aquelas que são geradas de forma controlada a fim de resolver algum problema de compreensão. Nesse tipo de inferência, o raciocínio dedutivo é mobilizado e são originadas as inferências lógicas, que segundo o autor, consistem nas verdadeiras inferências.

Vidal-Abarca e Rico (2003), propõem duas categorias inferenciais e explicam como tais categorias podem ser utilizadas em sala de aula a fim de trabalhar a habilidade inferencial. Os autores afirmam que o professor pode auxiliar os alunos a trabalharem a habilidade de

fazer inferência por meio da formulação de perguntas, da ativação de conhecimentos prévios, e da auto-explicação do texto que leram. Sobre o favorecimento de inferências mediante a formulação de perguntas, os autores afirmam que a efetividade desse recurso pedagógico “[...] dependerá do tipo de perguntas que se formulem, da informação que o texto deixe implícita e dos conhecimentos que os leitores possuam” (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003, p. 149).

Os autores sugerem que as perguntas formuladas devem ser de dois tipos: aquelas que possam favorecer as *inferências de conexão textual* e aquelas que estimulem as *inferências extratextuais*. Quanto às primeiras, elas deveriam motivar respostas que provoquem relações entre ideias sucessivas, num processo de tornar explícitas as relações que estão implícitas no texto. Quanto as segundas, as perguntas deveriam requerer a ativação de conhecimentos prévios, exigindo do aluno um processamento do texto de forma mais reflexiva. Sendo assim, com base em Graesser, Bertus e Magliano (1995), Vidal-Abarca e Rico (2003) distinguem dois tipos de inferências que podem ser trabalhadas com os alunos: as de *conexão textual* e as *extratextuais*. Como escrevem os autores:

Nas *inferências de ligação textual*, o leitor infere a relação entre as ideias do texto que são sucessivas ou muito próximas. Assim, infere que duas ideias têm um referente comum, ou que uma é causa das outras, ou que são exemplos de uma mesma categoria, entre outras possíveis relações (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003, p. 144, grifo do autor).

Um exemplo desse tipo de inferência, proposto pelos autores, pode ser ilustrado ao se analisar a relação entre as orações (1) e (2), a seguir:

(1) Durante todo o século XIX, a Rússia manteve-se à margem das revoluções políticas, econômicas e científicas que transformaram a sociedade européia. (2) O poder político era controlado pelos czares, que reagiam com dureza a qualquer tentativa de reforma.

Para realizar *inferências de conexão textual*, o leitor necessita levar em conta a manutenção da “progressão temática” ou a “continuidade argumentativa entre os diferentes ciclos de processamento”²¹. Sendo assim, ao ler a frase (2), o leitor deve inferir que o “czar controlava o poder político na Rússia”. Em contrapartida, as *inferências extratextuais*,

[...] são aquelas que vão além da informação explícita do texto. Estas implicam um processamento mais profundo da informação e requerem uma considerável ativação de conhecimentos prévios. Essas inferências nos permitem relacionar ideias

²¹ Frederiksen et al. (1978 apud DELL’ISOLA, 2001) apresenta uma categorização composta por quatro tipos de inferências: *inferência de primeiro estágio* (garantem a compreensão), *inferência conectiva* (ligam proposições no texto, preenchendo *gaps*), *inferência estrutural* (compõe uma organização temática para o texto) e *inferência extensiva* (equivalem à *inferências elaborativas* de Warren, 1979). Diante dos estudos que realizei, considero que a categoria de *inferência de conexão textual*, proposta por Vidal-Abarca e Rico (2003) engloba os três primeiros tipos de inferência apresentado por Frederiksen et al (1978 apud DELL’ISOLA, 2001).

distantes e entender, por exemplo, que dois acontecimentos textuais estão relacionados porque um é um antecedente necessário dos outros, ou porque esse acontecimento é a meta ou o propósito central de tal ação de um personagem. Assim, mediante essas inferências, estabelecem-se relações de caráter mais global entre as ideias do texto, sendo isso possível porque o leitor compreende com maior profundidade a situação descrita na passagem (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003, p. 146).

Nesse caso, ainda tendo como referência o trecho citado anteriormente, um exemplo de *inferência extratextual* poderia ocorrer no momento em que o leitor buscasse em seu conhecimento de mundo acerca das revoluções que ocorriam na Europa durante o século XIX, para compreender que a Rússia encontrava-se atrasada se comparada aos outros países que estavam acompanhando essas revoluções.

Acerca desses dois tipos de inferências, Vidal-Abarca e Rico (2003) afirmam que as *inferências extratextuais* raramente acontecerão durante a leitura, a menos que o leitor tenha um conhecimento abrangente do tema do texto, já as *inferências de conexão textual*, estas são necessárias para a compreensão inicial do texto.

Tendo em vista todas as categorizações apresentadas, percebo que há algumas inferências que exigem um nível de leitura voltado para o estabelecimento de relações entre as proposições do texto; enquanto há outras categorias que demandam um nível de leitura mais crítico e reflexivo, além das informações contidas no texto, que seriam aquelas inferências geradas a partir da ativação de conhecimentos de base contextual.

Além desse fator, é sabido que o texto também pode proporcionar diferentes níveis de complexidade, tal como afirma Marcuschi (1996, p. 77): “[...] os textos oferecem dificuldades diferentes a depender do tipo, da profundidade com que trata os temas, da complexidade lexical, da natureza dos assuntos abordados etc”. Portanto, penso que ambos os aspectos (qualidade da inferência e qualidade do texto) devem ser considerados no momento de realizar a análise da coleção.

Diante do exposto, percebo que há muitas semelhanças entre algumas das categorizações citadas no decorrer desse tópico, modificando, às vezes, apenas a denominação por parte dos autores, como é o caso, por exemplo:

1) das *inferências lógico-semânticas*, de Van der Velde (1989, apud KOCH, 1993a) comparada às *inferências lógicas* e às *inferências semânticas*, de Marcuschi (2008);

2) das *inferências autorizadas* propostas por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001) que são equivalentes às *inferências obrigatórias* propostas por Rehder²² (1980 apud KOCH, 1993a);

3) das *inferências autorizadas e não-autorizadas* propostas por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001) que são semelhantes às *inferências intencionais*, de Marcuschi (2008).

4) dos subgrupos *causa e consequência*, pertencente ao grupo de *inferências de relações temporais*, propostas por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001) que são semelhantes às *inferências lógicas* de Warren et al. (1979);

5) das *inferências pronominais*, de Warren et al. (1979) equivalentes às *inferências como processo de referência direta por pronominalização*, proposta por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001);

6) das *inferências correferenciais*, propostas por Marcuschi (2008) que se assemelha às *inferências como processo de referência direta*, de Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001), bem como às *inferências pronominais, referenciais e espaço-temporais*, de Warren et al. (1979);

7) das *inferências referenciais*, propostas por Warren et al. (1979) que se assemelham às *inferências como processo de referência direta, referência indireta por associação e referência indireta por caracterização*, propostas por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001);

8) das *inferências elaborativas* propostas por Warren et al. (1979) que são equivalentes às *inferências facultativas* propostas por Rehder (1980 apud KOCH, 1993a);

9) das *inferências composicionais*, de Marcuschi (2008), que se parece bastante com as *inferências como processo de referência indireta por associação e por caracterização*, propostas por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001);

10) das *inferências experienciais*, de Marcuschi (2008) que são semelhantes às *inferências esquema de mundo*, propostas por Warren et al. (1979);

11) e por fim, das *inferências de base textual*, propostas por Marcuschi (2008) que são semelhantes às *inferências de conexão textual* de Vidal-Abarca e Rico (2003), bem como as *inferências de base contextual* (MARCUSCHI, 2008) em relação às *inferências extratextuais* (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003).

²² Não abordei as categorias propostas por Rehder (1980, apud KOCH, 1993a) justamente porque a categorização de inferências apresentadas por esse autor já estava contemplada na categorização elaborada por Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001) e por Warren et al. (1979), apesar de estar com nomenclaturas diferenciadas.

Por outro lado, também percebo algumas taxonomias que são iguais – ou bastante semelhantes – no que se refere à nomenclatura, mas não se equivalem, como é o caso, por exemplo, das *inferências indiretas por associação* (CLARK, 1977 apud DELL’ISOLA, 2001) que são diferentes das *associativas*, de Marcuschi (2008). Outro exemplo são as *inferências lógicas*, de Marcuschi (2008) e as *inferências lógicas*, de Warren et al. (1979).

Conforme citei no início desse tópico, um fator que contribui para que haja tantas categorizações de inferências (comuns ou não, em sua essência) é a diversidade de critérios, ou seja, podemos perceber que os autores se atentam aos mais variados fatores relacionados aos processos de leitura e compreensão ao elaborar categorias inferenciais, e como pôde ser visto, muitos desses critérios se assemelham, o que resulta em taxonomias equivalentes.

Diante de todas as explicações e exemplos acerca das mais variadas possibilidades de inferências existentes na literatura, o que pude perceber é que todas as categorias de inferências requerem a ativação de conhecimentos prévios do leitor, sejam tais conhecimentos de ordem linguística ou ordem pragmática. Conforme já abordei no tópico *Leitura e compreensão textual*, vale retomar que fazem parte do conjunto de conhecimentos prévios, os “[...] conhecimentos linguísticos; conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais; culturais; sociais); conhecimentos lógicos (processos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

No intuito de obter uma visualização mais prática e didática das categorias de inferências que citei, construí o esquema ilustrado na Figura 2.8. Para a elaboração da síntese proposta pelo esquema da Figura 2.8, tomei como escopo inicial a categorização de Marcuschi (2008), que demonstra contemplar maior número de possibilidades de inferências. A partir dessa categorização, acrescentei categorias dos outros autores, apresentados nesse levantamento teórico, a fim de complementar o quadro de forma a englobar o maior número de inferências que encontrados durante o estudo.

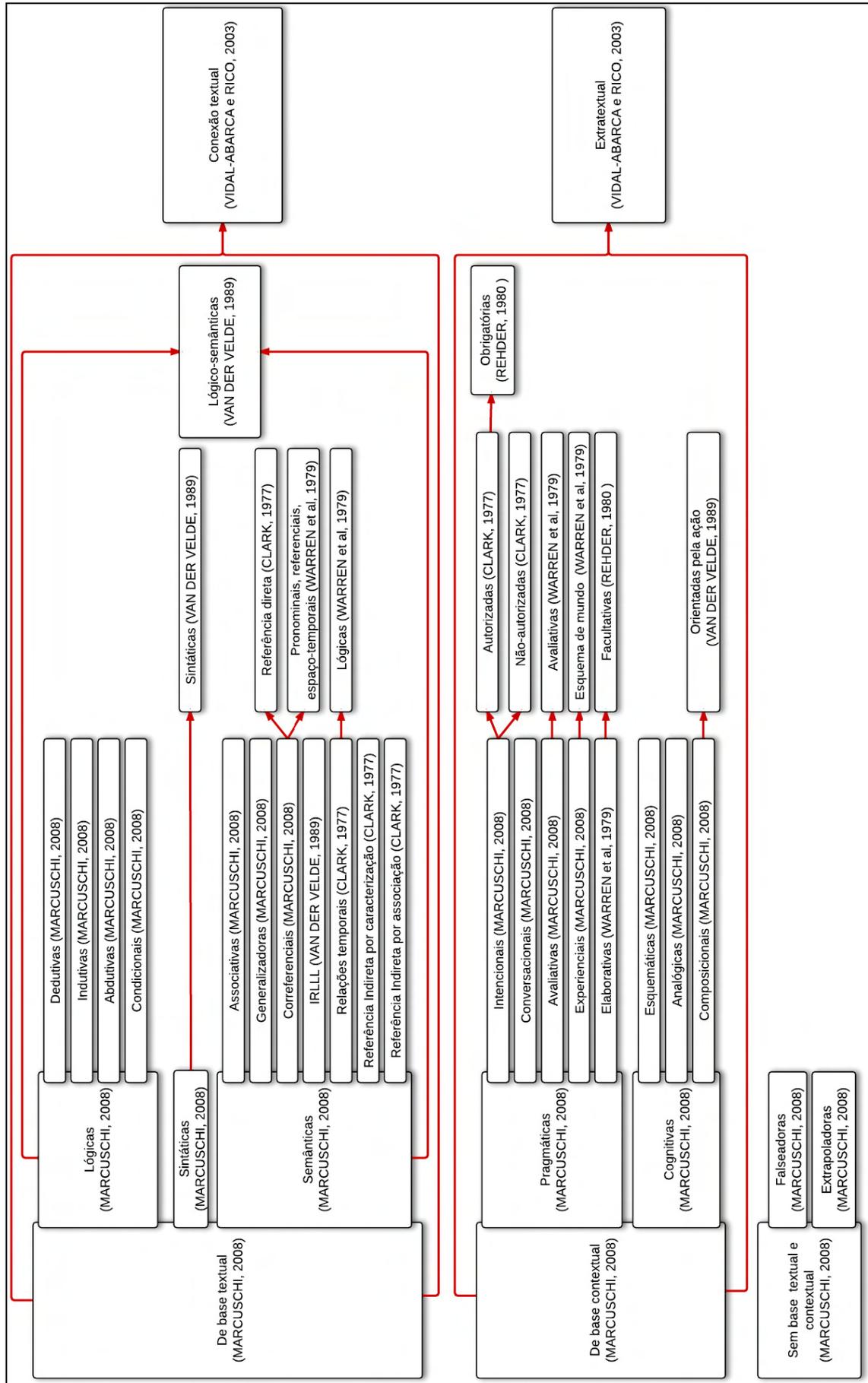


Figura 2.8: Síntese das categorizações de inferências apresentadas nesta pesquisa.

Muitos são os trabalhos e os autores que tratam e propõem categorias de inferências. Porém, poucos são os estudos que abordam as inúmeras categorias inferenciais, visando uma sintetização e comparação entre elas. Nesta pesquisa, tive a necessidade de realizar esse cotejamento entre as variadas possibilidades de inferências, com o objetivo de compreender melhor o conceito teórico com o qual estou trabalhando. Somente após a realização crítica desse levantamento, pude determinar as categorias a serem abordadas nesta pesquisa, uma vez que existem algumas categorias que não são pertinentes para o objeto deste estudo. Sendo assim, no tópico a seguir apresento as categorias que selecionei para a realização da análise dos dados.

2.5.2 Categorias inferenciais aplicadas na análise

Conforme pôde ser visto nas categorias inferenciais abordadas anteriormente, *grosso modo*, existem inferências que ocorrem com base no texto, e relacionam-se a aspectos lógicos, sintáticos e semânticos; outras que se são embasadas no contexto, fazendo referência a aspectos pragmáticos e cognitivos; e há, também, aquelas que são geradas mediante uma leitura equivocada (*sem base textual e contextual*). A partir dessas hierarquias, outras categorias são propostas, com o objetivo de especificar e detalhar o trabalho inferencial.

Tendo em vista que esta pesquisa visa perceber a abordagem realizada pelos autores, da habilidade inferencial no livro didático, é importante delimitar dentre as categorias inferenciais apresentadas na Figura 2.8, aquelas que podem proporcionar melhores condições de atingir aos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, considero que as categorias propostas por Marcuschi (2008) (*de base textual e de base contextual*) e Vidal-Abarca e Rico (2003) (*conexão textual e extratextual*) são as que melhor proporcionam meios para realizar a análise que desenvolvida no capítulo 3.

Trabalhar com essa delimitação já oferece subsídios suficientes para responder às perguntas desta pesquisa, bem como aos objetivos traçados. Aprofundar nas categorias inferenciais que se derivam dos grupos ora delimitados, não seria conveniente por diversos fatores. Primeiramente, porque não é objetivo desta pesquisa classificar e identificar as inferências abordadas pelos autores na coleção de livro didático, mas sim, analisar a abordagem da habilidade inferencial proposta por eles. Em segundo lugar, abranger os níveis subsequentes das categorizações de inferências aumentaria, exponencialmente, o número de informações a ser analisado o que demandaria mais tempo, uma vez que, além de serem

muitas as categorias existentes, elas são singulares em sua essência. Tal trabalho fugiria do escopo do que proponho nesta dissertação.

No cotejamento efetuado no tópico anterior, estabeleci uma relação de similaridade entre as categorias *conexão textual* e *extratextual*, de Vidal-Abarca e Rico (2003), com as categorias *de base textual* e *de base contextual*, de Marcuschi (2008). Considerei tais categorias semelhantes devido aos seguintes aspectos: 1) tanto a categoria *conexão textual*, quanto a categoria *de base textual*, lidam com inferências que se dão no processamento local do texto (microestrutura), sendo geradas de forma automática durante a compreensão textual; 2) tanto a categoria *extratextual*, quanto a categoria *de base contextual*, são geradas de forma controlada a fim de resolver algum problema de compreensão textual e exigem um nível de processamento global do texto (macroestrutura), mediante relações com informações que extrapolam o que está contido no texto.

Desse modo, essas categorias, apesar de serem de autores diferentes, apresentam uma definição similar quanto às suas características, portanto, optei por trabalhar com a categoria *conexão textual*, de Vidal-Abarca e Rico (2003), quando me referir às inferências que se dão na base do texto, pois percebo que essa nomenclatura descreve melhor esse tipo de inferência; e optei por trabalhar com a categoria *de base contextual* de Marcuschi (2008), ao tratar das inferências que se dão na relação entre texto e contexto, deixando de lado a nomenclatura *extratextual*, de Vidal-Abarca e Rico (2003), pois tal nomenclatura pode causar certa complexidade na compreensão.

Por motivo de incompatibilidade com o propósito desta pesquisa, não abordei na análise as inferências do grupo *sem base textual e contextual*, uma vez que essa categoria de inferência não pode ser analisada senão a partir de observação direta das respostas dos alunos (ou dos leitores), e esta pesquisa não possui esse objetivo.

2.6 Tipologias das perguntas de compreensão e interpretação

Tendo em vista que o meu objeto de estudo são as questões de compreensão e interpretação textual presentes no livro didático, é importante destacar em que teoria esta pesquisa está fundamentada para analisar tais questões presentes na coleção.

Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia de perguntas elaborada por ele numa pesquisa acerca de exercícios de compreensão nos livros didáticos de língua portuguesa, entre os anos de 1980 e 1990. Nessa pesquisa foi realizada uma análise de vinte e cinco manuais de

todas as séries do ensino fundamental. Desta análise, os tipos de perguntas encontrados foram assim identificados, pelo autor:

Quadro 2.2

Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990 (MARCUSCHI, 2008, p. 271-272).

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que ... ■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual sua opinião sobre...? Justifique. ■ O que você acha do...? Justifique. ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) ■ Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quantos parágrafos tem o texto? ■ Qual o título do texto? ■ Quantos versos tem o poema? ■ Numere os parágrafos do texto. ■ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Como pode ser visto, na tipologia apresentada por Marcuschi (2008), há pelo menos duas categorias de perguntas que visam trabalhar a habilidade inferencial, são elas: as perguntas *inferenciais* e as perguntas *globais*. As demais tipologias abordam outras habilidades, tais como: a localização de informações explícitas (*cópias* e *objetivas*); o trabalho com questões *metalinguísticas*; a abordagem subjetiva do leitor (*subjetivas* e *vale-tudo*), entre outros fatores.

O total de perguntas analisadas por Marcuschi (1999b) em todos os exercícios computados, na pesquisa que derivou esse quadro de tipologias, foi de 2360 questões. De forma geral, o autor verificou que, a quantidade de questões destinadas a trabalhar a

decodificação do texto era bem maior em relação às questões que demandavam alguma reflexão mais crítica para responder. O Quadro 2.3, a seguir, mostra os resultados aos quais o autor chegou ao final de sua análise:

Quadro 2.3

Resultados da pesquisa de Marcuschi realizada entre 1980 e 1990

TIPOS	%	GRUPOS
1. Cor do cavalo branco	1	70 %
2. Cópias	16	
3. Objetivas	53	
4. Inferenciais	6	10%
5. Globais	4	
6. Subjetivas	7.5	11%
7. Vale-tudo	3	
8. Impossíveis	0.5	
9. Metalinguísticas	9	9%

Fonte: Marcuschi (2008, p. 273)

O autor subdividiu as questões em grupos de acordo com as características ou habilidades tratadas pelas perguntas. O quadro aponta que 70% das questões compõem o grupo de perguntas que visam trabalhar habilidades mecânicas e superficiais. Nesse grupo estão inseridas as perguntas do tipo: *cor do cavalo branco*, *cópias* e *objetivas*. No grupo que aborda questões de caráter pessoal (*subjetivas*) e/ou externas ao texto (*vale-tudo*), são apresentadas 11% das questões; e 9% são questões que tratam de aspectos metalinguísticos. Apenas 10% das questões trabalham habilidades referentes à realização de inferências (*inferenciais* e *globais*).

Em relação ao estudo desenvolvido por Marcuschi (1999b), interessa a esta pesquisa o embasamento acerca das tipologias de perguntas elaboradas pelo autor, bem como a observação das mudanças ocorridas após vinte anos depois, no que se refere às atividades de compreensão textual presentes no livro didático. Obviamente que nesta pesquisa não há como estabelecer uma comparação equiparada ao estudo de Marcuschi (1999b), uma vez que neste trabalho analiso apenas uma coleção de livro didático enquanto que, outrora, o autor analisou vinte e cinco manuais didáticos.

Com outro foco de pesquisa, Alves Filho (1999) apresenta um estudo exploratório de atividades de compreensão de textos em provas de vestibular de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, o autor analisa as tipologias de questões que são empregadas nos vestibulares de

nove universidades federais da região Nordeste do Brasil. Para isso, além das tipologias de perguntas elaboradas por Marcuschi (2008), o autor tomou como referencial teórico as tipologias propostas por Widdowson (1991), que classifica as perguntas de compreensão com base na forma (*abertas, fechadas, juízo de verdade, múltipla escolha*) e na função (*referente à forma, inferente do uso*).

A partir desse referencial teórico e em concordância com os objetivos de sua pesquisa, Alves Filho (1999) propõe que as perguntas de compreensão de vestibular podem ser de três tipos, conforme esclarece o autor:

1) Pergunta de única escolha - em que a banca faz uma pergunta e apresenta várias possíveis respostas, cabendo ao aluno escolher apenas uma (aquela que julga ser a correta). Corresponde ao que (WIDDOWSON, 1991) chama de pergunta de múltipla escolha. Não consideramos este um tipo de pergunta de múltipla escolha porque, na verdade, o aluno somente opta por uma resposta, apesar de haver várias opções. Ou seja, existem várias opções, mas apenas uma única escolha (ALVES FILHO, 1999, p. 66).

2) Pergunta de múltipla escolha - em que a banca faz uma pergunta e apresenta várias possíveis respostas, cabendo ao aluno escolher várias [aquela(s) que ele julga correta(s)]. Aqui é possível haver várias respostas corretas, assim como nenhuma, ou vários tipos de combinações entre erros e acertos. Esse tipo corresponde ao que WIDDOWSON (1991) chama de pergunta de juízo de verdade (ALVES FILHO, 1999, p. 67-68).

3) Pergunta discursiva - em que uma pergunta é formulada, mas não é apresentada nenhuma resposta, cabendo ao próprio aluno formulá-la. Corresponde ao que WIDDOWSON (1991) chama de pergunta aberta (ALVES FILHO, 1999, p. 72).

Enquanto por um lado as tipologias propostas por Marcuschi (2008) me auxiliam a compreender e verificar que tipo de trabalho tem sido desenvolvido na coleção de livro didático, no que se refere às habilidades de compreensão textual; por outro lado, as tipologias apontadas por Alves Filho (1999) são importantes para esta pesquisa no sentido de que proporciona classificar as perguntas da coleção de acordo com a forma em que são apresentadas.

No próximo tópico, apresento breves considerações acerca de alguns aspectos referentes à utilização do livro didático na escola, traçando algumas reflexões pertinentes à pesquisa.

2.7 O livro didático na escola

Embora o livro didático seja o objeto de análise dessa pesquisa, o referencial teórico deste estudo refere-se ao processo inferencial e não ao livro didático em si. Portanto, sem a pretensão de tratar o tema de forma mais complexa, apresento nessa seção uma retrospectiva histórica sucinta no intuito de contextualizar o livro didático dentro do cenário educacional brasileiro, desde sua criação até a política atual de regulamentação e distribuição nas escolas. Essa retomada histórica é importante para o entendimento de que o livro didático é produto de uma cultura e resultado concreto de disputas sociais relacionadas com decisões e ações curriculares. Além disso, nos ajuda a compreender, segundo afirmação de Dias e Abreu (2006, p. 301), “[...] como acontecem a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção”.

Até a década de oitenta, a história do livro didático no Brasil é marcada por uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que tinham como objetivo regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. Porém, a maioria dessas decisões era tomada por técnicos e assessores do governo que não estavam capacitados a lidar com os problemas referentes à educação, tampouco com a questão do livro didático; e o professor, um dos principais usuários do livro ficava a margem de todo o processo. De acordo com Witzel (2002), toda essa situação teve como resultado a produção e distribuição de livros de péssima qualidade nas escolas brasileiras, o que se tornou um problema grave se formos pensar no fato de que, para muitos alunos, o livro didático era, e em muitos lugares ainda continua sendo, o único livro com o qual eles tinham contato.

Diante dessa problematização, era preciso que o governo tomasse alguma posição a fim de garantir uma política de regulamentação do livro didático que fosse mais competente e eficaz. Surge então, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que está em vigor até os dias atuais. Esse programa possui princípios e critérios bem definidos para avaliação das obras didáticas nele inscritas. Desse processo de análise e avaliação participam pessoas que possuem experiência docente juntamente com os especialistas-pareceristas, responsáveis por elaborar as resenhas dos livros aprovados que vão compor o Guia de Livros Didáticos, utilizado pelos professores como apoio na escolha do livro didático que adotarão em suas escolas.

Ao observar que, não raro, o livro didático tem sido tomado como elemento altamente valorizado e transformado em instrumento essencial da atividade docente, algumas discussões têm sido promovidas no intuito de advertir os professores quanto ao cuidado que

eles necessitam ter acerca da qualidade e coerência que o livro didático apresenta em relação ao que se espera quanto à educação de seus alunos, e da importância em se utilizar diversas fontes de informação para contribuir na ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Ainda sobre esse assunto, Witzel (2002) chama a atenção para o malefício de pensar o livro didático como um material detentor de um saber pronto e acabado e, por isso, ser utilizado como única fonte de referência. Segundo o autor, as sequelas dessa situação recaem, principalmente, sobre a figura do professor a quem

[...] cabe apenas, enquanto ser legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, reproduzir as verdades sacramentadas [...] e autorizadas pelas equipes que avaliaram o livro, [reduzindo-se] a um mero “porta-voz” dos discursos veiculados pelos livros didáticos (WITZEL, 2002, p. 20-21).

Diante disso, percebo que atualmente há uma preocupação em avaliar a qualidade do livro didático antes de utilizá-lo como instrumento de ensino-aprendizagem nas escolas. Esse processo de avaliação, como foi visto, começa pela elaboração do Guia de Livro Didático e termina no processo de escolha do professor, que avalia o livro a ser adotado, tendo em vista suas concepções ideológicas, bem como as realidades e necessidades do contexto em que atua, buscando um livro que se aproxime do que ele almeja. Diante de tudo isso, é possível considerar que no momento em que o professor tem a oportunidade de escolher o livro que adotará em sua escola ele está agindo como mais um filtro no processo de seleção dos livros que chegarão às mãos dos alunos.

Pelo que foi exposto, ao tomar o livro didático como *corpus* de uma pesquisa é relevante ter bem claro que esse objeto de análise não está isento de refletir os valores e convicções das diversas pessoas (autores, professores, assessores da educação) e instituições (editoras, órgãos do governo) que participam de sua elaboração e por isso traz influências de diferentes concepções ideológicas.

2.7.1 Processos de transposição didática e didatização

Segundo Agranionih (2001), no atual contexto de baixos índices de aproveitamento em leitura e compreensão de textos, conforme divulgado nos resultados de exames (como a Prova Brasil, SAEB, Avaliação Diagnóstica) que avaliam o nível dessas habilidades dos alunos, os obstáculos pelos quais os professores geralmente passam no momento de realizar adequações dos conteúdos e das formas de ensinar aos alunos, considerando todo o contexto

sociocultural do aluno bem como o seu desenvolvimento cognitivo, tornam pertinentes e relevantes as reflexões das questões que abrangem os atos de ensinar e aprender.

O ensinar e o aprender consistem em atos sociais que se fazem presentes em esferas distintas, e podem ocorrer tanto em contextos formais (em escolas e/ou instituições educacionais), quanto em contextos informais (na rua, num ambiente familiar, etc). De onde advêm os conceitos de educação sistemática e assistemática.

Entendendo a educação como “[...] um ato psicossocial, pelo qual uma pessoa trabalha influenciando outra com suas ideias, ideologias e valores” (TOSI, 2001, p. 22), conseqüentemente sabemos que ela se transforma conforme mudam os valores e ideologias, em outras palavras, a medida que a sociedade muda. Nesse âmbito de mudança educacional é de suma importância que o educador também acompanhe esse progresso a partir de aprimoramentos pessoais, na busca por adquirir tanto o conhecimento científico referente aos conteúdos a serem ensinados, como também o conhecimento pedagógico necessário para o exercício do magistério. Mas, como ocorre a definição de quais conhecimentos devem ou não ser ensinados? E que relação existe entre esses “conhecimentos ensináveis” e o conhecimento pedagógico do professor?

Com base na Teoria da Transposição Didática, de Chevallard (1991), os conhecimentos científicos, ao qual fiz referência no parágrafo anterior, são equivalentes ao saber sábio (ou saber a ensinar), que segundo o autor, são produzidos pela academia e necessitam passar por algumas transformações adaptativas a fim de que se tornem saberes ensinados, ou seja, saberes repassados aos alunos nas escolas. Portanto, pode-se dizer que os conteúdos escolares provêm de saberes sábios. Nesse sentido, Chevallard (1991, p. 39) explica o processo de Transposição Didática do seguinte modo²³:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.

Em outras palavras, a transposição didática consiste no processo pelo qual os saberes a ensinar perpassam a fim de se converterem em saberes escolarizáveis. Ainda sobre esse processo de transposição didática, Chevallard (1991) distingue duas formas de transposição: *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira, diz respeito àquela transposição que ocorre no âmbito

²³ Tradução realizada por Leite (2004, p. 45), a partir do original francês: “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique*”.

externo da escola, “[...] envolve o olhar para as transformações sofridas pelo objeto de saber, desde que produzido pela academia até eleito o objeto a ensinar e tornado objeto de ensino” (AGRANIONI, 2001, p. 5). Chevallard (1991) ratifica a importância de se estudar acerca dessa forma de transposição (*lato sensu*) para compreender melhor o sistema didático, pois conforme observações do autor, o saber científico passa por profundas transformações, antes mesmo de se tornar público, isto é, socialmente disponível. Os saberes produzidos pelos pesquisadores (objeto de saber) passam, primeiramente, pelo processo de textualização, que se refere à fase de registro do objeto de saber mediante texto científico.

Nesse processo de textualização, ocorrem algumas rupturas relacionadas à pesquisa e ao pesquisador que produziu o saber (AGRANIONI, 2001). Tais rupturas estão pautadas na necessidade de tornar tal saber mais acessível à sociedade. Sendo assim, antes de ser divulgado público, o saber percorre pelos processos de despersonalização (impessoalidade), descontextualização (supressão do contexto histórico do saber) e dessincretização (isolamento da globalidade das relações do saber).

Recapitulando, percebemos que até que esse objeto de saber chegue à escola, ele já cursou um caminho de seleção e modificação próprio da transposição externa (ou *lato sensu*). Toda essa transposição externa ocorre numa dimensão denominada *noosfera*, conceito definido por Chevallard (1991) como uma instituição “invisível”, responsável por realizar a intermediação entre o entorno social (sociedade) e as esferas de produção dos saberes. Desse modo, a *noosfera* trata-se de uma instituição

[...] formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997, 2006²⁴), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica (MENEZES et al., 2008, p. 1192).

Nesse trabalho de intermediar saberes, cabe à noosfera o papel de manter uma compatibilidade entre o sistema didático e o seu entorno social. Tal compatibilidade consiste em sustentar o saber ensinado em um patamar “[...] mais ou menos equidistante entre o saber sábio e o saber ‘banalizado’, acessível às famílias dos estudantes, sem a mediação escolar” (LEITE, 2004, p. 60). A partir do momento em que o saber ensinado distancia-se demasiadamente do saber sábio, ocorre o que Chevallard (1991) denomina de

²⁴ Nessa referência, os autores aludem aos seguintes documentos oficiais: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*, respectivamente.

“envelhecimento biológico”, e o entorno social passa a questionar a legitimidade do saber ensinado, devido à sua obsolescência.

Simultaneamente a esse “envelhecimento biológico”, ocorreria o “envelhecimento moral”, “[...] causado pela perigosa aproximação com o ‘saber banalizado’, que também se dá quando o saber ensinado se distancia em demasia do saber sábio: se o saber já é de amplo domínio público, o que justifica a escola?” (LEITE, 2004, p. 61). Fica evidente, portanto, a relevância da noosfera como agente mediador entre os saberes produzidos na academia e os saberes ensinados na escola. Nesse sentido, é importante salientar que a função da noosfera nem sempre será a de “modernizar”, uma vez que as transformações por ela conduzidas vêm ao encontro das inumeráveis e contraditórias demandas da sociedade.

A mudança no ensino de língua materna, sugerida pelos PCN (BRASIL, 1998) é um exemplo prático de incentivo à reformulação na natureza dos saberes ensinados, tendo em vista o atendimento a uma demanda social.

Se fizermos uma análise na história da leitura, podemos verificar que, até a década de 60, os textos ensinados na escola consistiam em fábulas, pequenos contos, enfim, em sua maioria da tipologia narrativa e do campo literário. Atualmente, observamos uma variedade maior de gêneros estudados na esfera escolar, isso porque “[...] existe uma diversidade de textos constituída socialmente e é necessário contemplar essa diversidade do ponto de vista didático” (GOMES-SANTOS, 2004, p. 114), pois é preciso preparar o aluno para ler não só na escola, mas torná-lo apto a ler diversos gêneros que circulam socialmente, possibilitando-o acesso a diversas interpretações.

Atualmente no Brasil, o ensino da língua a partir de gêneros textuais, proposta pelos PCN, é apresentado pela maioria dos documentos oficiais da educação. De acordo com Barros e Nascimento (2007), a publicação desses documentos oficiais motivam muitas reflexões sobre o ensino de línguas e tem incentivado novos estudos nessa área, sobretudo, no que se refere ao *como* levar esses “novos” objetos de ensino para a sala de aula. E ao pensar sobre este *como*, é imprescindível levar em consideração o papel que os livros didáticos exercem nesse processo de transposição didática das “novas” teorias de ensino.

Todo processo de transposição, seja ele externo ou interno, é caracterizado pela passagem do saber de uma instituição à outra. Durante essa passagem, que ocorre em etapas distintas, são implantadas novas formas ao saber. Conforme explicações de Menezes et al (2008), “[o] livro didático constitui-se então numa destas instituições. Sendo ferramenta básica para o professor, a partir dele o docente transpõe os saberes que vai considerar

fundamentais e fazer nova transposição, por sua vez, para os alunos” (MENEZES et al, 2008, p. 1192).

O livro didático é fruto de uma transposição didática *lato sensu*. Nele está impresso o saber a ser ensinado, de acordo com o que já fora definido pela noosfera. Uma das instituições que participa dessa noosfera, em se tratando de livro didático no contexto brasileiro, especificamente, é o PNLD, do qual já discorremos anteriormente. A partir do que consta no livro didático, o professor programa suas aulas, selecionando, os conteúdos a ensinar de acordo com o tempo estudantil e diversos fatores internos à escola e à realidade da sala de aula na qual atua.

O repasse do “saber a ser ensinado” aos alunos é realizado mediante a transposição interna, ou *strictu senso*, na qual entra em cena o trabalho de “fazer aprender”, isto é, “[o] trabalho de ensinar, do professor, e o trabalho de assimilar, do aluno” (AGRANIONI, 2001, p. 13). Em outras palavras, a transformação dos saberes ensinados em saberes assimilados, constitui no trabalho de didatização, como também é conhecida a transposição *strictu senso*. Tal transposição, como pode ser visto, ocorre, mais especificamente, dentro da sala de aula. O trabalho de didatização também sofre influências das mais diversas, a começar pela atuação particular de cada docente, que traz para o processo de ensino-aprendizagem, as suas concepções epistemológicas, bem como as concepções da escola em que atua, sobre o que ele entende pelo ato de ensinar. Além disso, temos outros fatores, como:

[além da noosfera] [...] as concepções prévias dos alunos, os obstáculos ou dificuldades de aprendizagem, o contrato didático²⁵, o ambiente e as condições de trabalho, as concepções, expectativas e competências dos alunos, a filosofia da escola, os valores presentes, as práticas sociais de referências, enfim, o entorno próprio à esfera educativa (AGRANIONI, 2001, p. 14).

Develay (1995, p. 26 apud ANHORN, 2003, p. 15) define o processo de didatização como sendo o movimento “[...] que visa tornar operacional situações de aprendizagem pela escolha feita na lógica dos conteúdos, no material proposto, nas tarefas a efetuar, nos enunciados explicitados, nos critérios de avaliação²⁶”. Complementando, Bossi (2000, p. 60) afirma que a didatização “[...] incorpora o processo de escolarização, ou seja, a seleção, segmentação e organização do saber em sequências progressivas, para que seja ensinado, aprendido e avaliado na escola [...]”. Diante disso, pode-se dizer que a

²⁵ Com base em Brousseau, Agranionih (2001, p. 19), define contrato didático como um contrato implícito que “[r]egula as relações que o professor e o alunos mantêm com o saber, estabelece direitos e obrigações de uns e outros com relação a cada conteúdo”.

²⁶ DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement* - pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF, 1995.

didatização refere-se aos mecanismos utilizados pelo professor para transferir os saberes científicos (já selecionados como escolares) aos seus alunos.

No trabalho de didatização percebemos um caminho inverso no que diz respeito à adaptação do saber a ensinar em saber ensinado, no lugar de descontextualizar e despersonalizar o saber “[...] o conhecimento é recontextualizado, uma vez que aparece como solução para um problema particular, e repersonalizado, uma vez que é reconstruído pelo processo intelectual do aluno” (AGRANIONI, 2001, p. 15).

A Figura 2.9 nos proporciona visualizar de modo esclarecedor a trajetória do saber desde quando este é produzido (saber científico) até o momento em que chega à escola (saber a ser ensinado), a fim de se ser repassado aos alunos (saber ensinado):

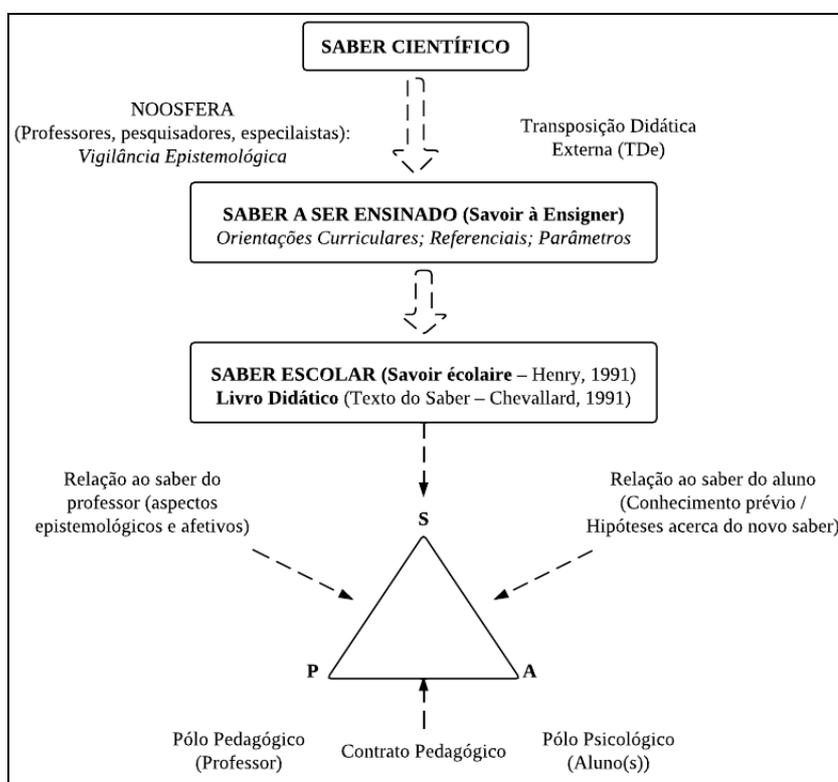


Figura 2.9: Esquema da trajetória do saber na Transposição Didática (MENEZES, et al., 2008, p. 1193)

Diante de tudo o que foi dito, muitas pesquisas realizadas no âmbito educacional apontam que o professor tem perdido um pouco de sua autonomia em relação aos saberes a ensinar, isso porque, na maioria das vezes, ele decide o quê ensinar “[...] a partir do que já está determinado nos programas, nos livros didáticos e nas propostas curriculares” (AGRANIONI, 2001, p. 8), ou seja, a partir do que já fora definido pela noosfera. Nesse sentido, Bunzen e Rojo (2005, p. 8) afirmam:

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Tendo em vista essa afirmação, é evidente a relevância em estudar a respeito de como os autores de livro didático tem realizado o trabalho de transposição didática *stricto sensu*. Mais especificamente, nessa pesquisa, me importa analisar o trabalho de transposição didática efetuado pelos autores do livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) a fim de perceber se a inferência foi considerada como um objeto de saber a ser ensinado, isto é, se os autores da coleção proporcionam trabalhar a habilidade inferencial e como esse saber é abordado pelos autores no livro, pois,

[c]ompreender que os conteúdos escolares se originam de saberes sábios, produzidos na academia, que passam por sucessivas transformações até se tornarem saberes a ensinar, em função de interesses, políticas, posturas, necessidades e, que essas transformações continuam a ocorrer no âmbito escolar, exige reavaliar o tratamento dado a esses saberes no âmbito escolar. Exige o exercício da vigilância epistemológica recomendada por Chevallard, no sentido de preservá-los, enquanto saberes universais, e no sentido de torná-los efetivamente saberes ensinados (AGRANIONIH, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, foi importante lançar mão de toda a teoria apresentada neste capítulo no que se refere à leitura e compreensão, bem como, às categorias inferenciais e tantos outros aspectos, para, poder realizar as análises apontadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS DADOS

“[...] É claro que em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos primeiramente pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta se é assim ou de outro modo [...]”.

(GADAMER, 1997, p. 534)

Conforme sugere a epígrafe desse capítulo, “em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta”. Numa pesquisa, como a que desenvolvo, essa realidade também não é diferente, foi mediante questionamentos que esse estudo veio a tomar forma. Neste capítulo busco responder às perguntas de pesquisa traçadas na introdução desse trabalho. Sendo assim, tal capítulo possui dois objetivos que se complementam. O primeiro consiste em descrever como os dados foram coletados, organizados e delimitados. Portanto, num primeiro momento, explico como se deu a escolha da coleção de livro didático que está sendo analisada nessa pesquisa; apresento uma caracterização da coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), expondo como ela está organizada e estruturada; e a partir disso, vou traçando a delimitação do *corpus* que é analisado, posteriormente.

O segundo objetivo desse capítulo é apresentar os resultados da análise dos dados. Para isso, inicialmente, retomo as perguntas e os objetivos de pesquisa no intuito de explicar como delineei os critérios de análise, tendo em vista que ao elaborar tais critérios, busquei esboçar uma trajetória que propiciasse atingir de forma mais eficaz os objetivos dessa pesquisa. Nesse momento, apresento, primeiramente, um estudo exploratório das questões de compreensão e interpretação, em que caracterizo as tipologias de perguntas existentes na coleção. Para isso, tomo como base os fundamentos teóricos referentes às categorias inferenciais e às tipologias de perguntas presentes no livro didático, expostos no capítulo 2. Posteriormente, para analisar e exemplificar tais tipologias selecionei dois textos dentro da coleção, sendo um verbal e outro não-verbal, a fim de verificar se há alguma distinção no trabalho com esses textos de naturezas distintas e se uma das hipóteses de pesquisa pode ser confirmada ou refutada. Nesse primeiro momento, a análise se configurou muito mais como

descritiva dos dados que foram observados, o que me permite caracterizá-la como uma “pré-análise”.

Por fim, realizo uma análise qualitativa dos dados quantitativos obtidos na pesquisa mediante observação e categorização das 779 perguntas classificadas no estudo da coleção. Nesta análise aplico os pressupostos teóricos referentes ao paradigma indiciário, apresentados no capítulo 1. Logo, a partir da investigação referente aos dados quantitativos, algumas hipóteses acerca da abordagem dos autores no que diz respeito à inferência, bem como à organização da coleção como um todo, são levantadas a fim de serem discutidas.

3.1 Análise inicial da coleção para caracterização e delimitação do *corpus*

Para iniciar a pesquisa, realizei um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SEDUC-GO) a fim de definir qual seria a coleção de livro didático a ser tomada como objeto de análise nesse estudo. Segundo informações repassadas pela Reserva Técnica²⁷, e que podem ser constatadas no site do FNDE (ANEXO A), a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) foi a mais adotada na segunda fase do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) nas escolas municipais de Goiânia para o período compreendido entre 2011 a 2013²⁸. Diante dessa constatação, busquei dados referentes a essa coleção no Guia de Livros Didáticos de 2011 (BRASIL, 2010), no intuito de obter uma visão geral da mesma.

A coleção *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composta por quatro volumes, respectivos ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Em relação à organização da coleção, cada volume é constituído por quatro unidades. “A **coletânea** apresenta textos de gêneros diversificados, com temas como *Amor, Juventude, Valores, Consumo, Ser diferente, No mundo da fantasia e Verde, adoro verte* que favorecem a construção da cidadania, estimulam a curiosidade e a imaginação” (BRASIL, 2010, p. 111, grifo do autor). As unidades são divididas em três capítulos, que por sua vez, apresentam outras subdivisões com objetivos distintos em relação ao estudo da língua

²⁷ A reserva técnica consiste em uma espécie de “[...] acervo de emergência, capaz de socorrer escolas em que, por algum motivo, o livro não chegou, ou chegou em quantidade insuficiente. Para evitar a formação de reservas com títulos variados mas em quantidades insuficientes para atender a um número significativo de escolas, os livros que compõem esse acervo são apenas os dois mais escolhidos de cada disciplina no estado” (BRASIL, 2011a, p. 12).

²⁸ No site do FNDE existem as seguintes informações: a) no relatório do FNDE de 2008, a coleção *Português: linguagens* também foi a mais adotada no município de Goiânia; b) em 2008, na esfera estadual, *Tudo é linguagem* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006) foi a mais adotada; c) na esfera estadual de 2011 a 2013 a coleção *Português: linguagens* também é a mais adotada.

e seguem, geralmente, os mesmos tópicos: *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Para escrever com expressividade*; *A língua em foco*; *De olho na escrita*; *Divirta-se*; e outros.

De acordo com o Guia PNLD de 2011, as atividades de leitura presentes nessa coleção “[...] colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, pois exploram diferentes estratégias cognitivas como formulação de hipóteses, sínteses e generalizações” (BRASIL, 2010, p. 111). Além disso, a produção de inferências é apontada como uma das capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção, porém o Guia PNLD não apresenta a análise acerca disso, pois apenas cita a produção de inferência dentro da análise referente ao trabalho com a leitura.

Sendo assim, meu estudo buscou verificar como os autores propõem o trabalho com a inferência mediante análise das questões de compreensão textual referentes aos textos selecionados na coleção e que são apresentados mais adiante.

Tendo em vista que essa coleção foi a mais adotada no município de Goiânia – GO, iniciei uma análise geral da coleção, a fim de delimitar o objeto de estudo. Dessa primeira análise, elaborei uma tabela – presente no APÊNDICE A – com todos os gêneros textuais presentes na coleção e identifiquei todas as seções em que se apresentam pelo menos uma questão que visa algum trabalho com leitura e compreensão textual. Pela análise realizada, observei que em quase todas as seções em que aparece um texto, servindo como base para o estudo de algum conceito ou conteúdo, há pelo menos uma questão de compreensão e/ou interpretação textual. A fim de ter uma melhor visualização dos dados, a partir dessa tabela, elaborei os gráficos apresentados no APÊNDICE B, dos quais pude constatar que o trabalho de compreensão textual com os gêneros anúncio (33 ocorrências), cartum (19 ocorrências), crônica (19 ocorrências), poema (19 ocorrências) e tira (17 ocorrências), são mais recorrentes do que com os demais gêneros.

Diante da análise realizada na coleção, percebi que as seções do livro didático intituladas *Estudo do Texto* e *A língua em foco* são as que mais tendem a favorecer o trabalho com a leitura e interpretação de textos. Porém, o objetivo da seção *A língua em foco* é abordar explicações acerca de conhecimentos linguísticos, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, entre outros. Pelo fato de a seção *A língua em foco* ter por objetivo abordar estudos de natureza linguística, conseqüentemente, ela apresenta um trabalho mais limitado com questões de compreensão textual. Sendo assim, optei por delimitar meu foco de estudo na seção *Estudo do Texto*, que de acordo com o manual do professor, tal seção dedica-se a trabalhar com textos que circulam socialmente. A seção *Estudo do texto* é organizada em seis partes, algumas das quais são facultativas: *Compreensão e interpretação*;

A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é emoção; prazer; descoberta; diversão; reflexão. Dentre essas partes, a que mais interessa ao estudo, devido ao caráter da pesquisa que proponho a desenvolver, é a subseção denominada *Compreensão e interpretação*.

Após a delimitação da seção (ou parte) a ser analisada, parti para a observação e caracterização dos gêneros que se apresentam nessa seção nos quatro volumes da coleção. Diante disso, elaborei os gráficos apresentados no APÊNDICE C no intuito de visualizar os gêneros que são mais recorrentes na seção *Compreensão e interpretação*. Nessa caracterização, fiz distinção entre os gêneros verbais e não-verbais, porque trago uma hipótese de que os textos não-verbais colaboram muito mais para o desenvolvimento da habilidade de inferir do que os gêneros verbais, uma vez que textos não-verbais, geralmente, requerem do leitor uma produção de sentido em que muito do que se entende é posto pelo leitor, num processo de preenchimento de lacunas do que está implícito e tal processo está intimamente ligado ao ato de realizar inferências. A partir dessa distinção, busco verificar na análise dos dados se tal hipótese é confirmada ou refutada.

Segundo informações presentes no manual do professor, “[d]os três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais” e “[u]m desses três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens – pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. – todas elas relacionadas ao tema central da unidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 4). Conforme explicações dos autores, a coleção trabalha a leitura de textos verbais, não-verbais e mistos, que são aqueles textos constituídos pela linguagem verbal e não-verbal, concomitantemente. Na categoria de textos mistos, segundo a proposta dos autores, estão gêneros como histórias em quadrinho, anúncio, cartum, charge, tira, entre outros que se compõem de imagem e escrita.

Reconheço e concordo com as categorias apresentadas pelos autores em relação aos textos presentes na coleção, contudo, nessa pesquisa, por uma questão de adequação ao estudo e a fim de viabilizar a análise dos dados, considere apenas duas categorias de textos: verbais e não-verbais. Ou seja, nos textos híbridos, em que aparece a linguagem verbal e não-verbal, preferi considerá-los no grupo de textos verbais, apesar de ter consciência de que esses textos não são caracterizados dessa forma. Sendo assim, todo texto que apresenta ao menos uma palavra escrita, foi caracterizado como texto verbal, e todo texto que é constituído apenas de imagem foi caracterizado como texto não-verbal. Portanto, é possível verificar histórias em quadrinhos e cartuns, por exemplo, que vão aparecer categorizados como textos verbais, nessa pesquisa.

Como pode ser visto nos gráficos do APÊNDICE C (que trata dos gêneros textuais presentes na seção *Compreensão e Interpretação*), dentre os gêneros classificados como textos não-verbais, os mais recorrentes na seção *Compreensão e Interpretação*, em toda a coleção, são: pintura (8 ocorrências); fotografia (7 ocorrências), e cartum (3 ocorrências); e dentre os textos verbais, os mais recorrentes são: crônica (17 ocorrências), conto (8 ocorrências) e poema (5 ocorrências).

No próximo tópico, dedico-me a responder aos objetivos desse estudo, que estão relacionados a analisar como é desenvolvido o trabalho com a inferência no livro didático.

3.2 Análise das questões de compreensão e interpretação textual

Conforme tenho ressaltado, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar como o trabalho com a habilidade inferencial é abordado pelos autores do livro didático *Português: linguagens*. Conforme já foi dito no primeiro capítulo, a fim de compreender como se caracteriza o desenvolvimento da habilidade inferencial dentro de toda coleção, parti das seguintes perguntas de pesquisa: os autores do livro didático proporcionam trabalhar a habilidade inferencial? Se proporcionam, de que modo? Eles apresentam questões que envolvem a utilização de habilidades inferenciais para que os alunos as desenvolvam? Como se caracterizam essas questões? Como pode ser observado o trabalho que os autores do livro didático realizam sobre o processo inferencial na coleção? Como é a abordagem inferencial com textos verbais e não-verbais apresentada pelos autores da coleção em análise?

Mediante essas perguntas elaborei critérios de análise que me permitiram atingir aos objetivos dessa pesquisa. Parte desses critérios de análise já foi esboçada no tópico anterior, quando expliquei o modo como se procedeu a delimitação do *corpus* desta pesquisa; a outra parte refere-se à análise dos dados que foram delimitados, e que passarei a discorrer a partir de agora.

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa está centrado em perceber a abordagem da habilidade inferencial no livro didático, é importante retomar o esquema de inferências (Figura 2.8) que elaborei, no capítulo 2, com base nas categorias inferenciais dos autores apresentados naquele momento, para explicar que é possível atingir esse objetivo de pesquisa trabalhando apenas com duas categorias de inferências: 1) *inferências de base textual* (MARCUSCHI, 2008) ou *inferências de conexão textual* (VIDAL-ABARCA; RICO, 2003); e 2) *inferências de base contextual* (MARCUSCHI, 2008) ou *inferências extratextuais*

(VIDAL-ABARCA; RICO, 2003). Tais categorias, na realidade, constam na base do esquema que elaborei, ou seja, consistem no primeiro nível de hierarquia exposto no esquema.

No tópico seguinte, apresento a categorização das perguntas presentes na seção *Compreensão e interpretação*, com o propósito de explicar como compreendo cada tipo de pergunta a fim de proporcionar uma visualização da coleção de modo geral.

3.2.1 Estudo exploratório das questões de compreensão e interpretação

Nesse momento, o objetivo é verificar, nas questões do livro didático, os indícios que favorecem trabalhar a habilidade inferencial, a fim de quantificar o número de atividades que estimulam trabalhar tal habilidade. Para isso, primeiramente, foi preciso identificar e classificar as perguntas de interpretação textual existentes na coleção. A categorização das tipologias de perguntas presentes na coleção foi realizada tendo por base a fundamentação teórica disposta no capítulo 2, principalmente, no que se referem às categorias inferenciais, já delimitadas no tópico anterior, propostas por Vidal-Abarca e Rico (2003) e por Marcuschi (2008); as tipologias de perguntas desenvolvidas por Marcuschi (2008); e a metáfora de Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008) que ilustra os horizontes de compreensão textual.

Inicialmente realizei um estudo exploratório, em que analisei cada questão presente na seção *Compreensão e interpretação*, referente aos textos centrais de cada capítulo das unidades didáticas. Na coleção, há questões que são compostas por duas ou mais perguntas subdivididas em letras *a*, *b*, *c*, etc. Sendo assim utilizo o termo *questão* para me referir ao enunciado principal da atividade de estudo do texto. No total foram 66 textos presentes na seção analisada e o total de perguntas analisadas nesse estudo exploratório, em todas as questões computadas, foi de 779 perguntas, distribuídas em 76 questões no volume do 6º ano; 96 no volume do 7º ano; 88 no volume do 8º ano; e 104 no volume do 9º ano. Para verificar se os autores fazem alguma distinção ao trabalhar com textos verbais e não-verbais, no momento da identificação e classificação dos tipos de perguntas da coleção, separei as questões referentes aos textos verbais, ou seja, que aparece a linguagem escrita, das questões referentes aos textos não-verbais, nos quais não há nenhuma palavra escrita. Sendo assim, obtive o seguinte resultado: 604 perguntas (77,5%) referentes a textos verbais e 175 perguntas (22,5%) referentes a textos não-verbais.

Todavia, diante do que fui encontrando ao efetuar esse estudo exploratório da coleção, percebi a necessidade de adequar o quadro de tipologias desenvolvido por Marcuschi (2008) ao que a pesquisa propõe e ao que ela apresenta de dados. Por isso, elaborei o Quadro

3.1 com as tipologias de perguntas existentes na coleção. Logo, a partir dessas tipologias de perguntas, analisei e identifiquei todas as 779 perguntas presentes na seção *Compreensão e Interpretação*. No APÊNDICE D, é possível visualizar diversos quadros com a identificação de todas essas perguntas de modo detalhado.

Quadro 3.1

Tipologias de perguntas existentes na coleção Português: linguagens

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICAÇÃO DOS TIPOS DE PERGUNTAS
<p>Falta de Horizonte</p> <p>Uma leitura situada nessa perspectiva limita-se a repetir ou copiar informações ditas no texto.</p>	1. Cópias	<p>"São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <u>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</u> etc"</p> <p>(MARCUSCHI, 2008, p. 271, grifo do autor).</p>
<p>Horizonte mínimo</p> <p>Nesse horizonte de compreensão ocorre a leitura parafrástica em que a interferência do leitor é mínima e a leitura ainda permanece num exercício de identificar informações objetivas no texto que podem ser repetidas com outras palavras.</p>	2. Objetivas	<p>"São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<u>O que, quem, quando, como, onde...</u>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto"</p> <p>(MARCUSCHI, 2008, p. 271, grifo do autor).</p>
<p>Horizonte máximo</p> <p>Nessa perspectiva de leitura ocorrem as atividades inferenciais, em que os sentidos são gerados mediante a reunião de várias informações do próprio texto, ou de informações e conhecimentos pessoais e outros que são adicionados no processo de entendimento do texto.</p>	3. Conexão textual (ou de base textual)	<p>São perguntas que "[...] devem motivar respostas que impliquem a relação entre ideias sucessivas. A regra básica que orienta essa colocação é que o leitor mantenha a progressão temática, estabelecendo vínculos entre os diferentes ciclos de informação"</p> <p>(VIDAL-ABARCA; RICO, 2003, p. 149).</p>
	4. De base contextual	<p>São perguntas que requerem do leitor a realização de relações globais entre as ideias do texto e a ativação de conhecimentos prévios essenciais para a produção de novos sentidos no texto.</p>
	5. Textual – Contextual	<p>São perguntas de caráter misto, ou seja, que exigem do leitor a realização de inferências de conexão textual bem como inferências de base contextual para responder à questão. Refere-se também, a questões compostas de duas perguntas em uma só, visando abordar o trabalho com inferência de conexão textual e contextual, concomitantemente .</p>
<p>Horizonte problemático</p> <p>Nesse horizonte de compreensão, ocorre a leitura de caráter pessoal, em que há grande investimento de conhecimentos pessoais.</p>	6. Subjetivas	<p>"Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo" (MARCUSCHI, 2008, p. 271).</p>

<p>Não são questões de compreensão</p> <p>Não se insere em nenhum dos horizontes de compreensão propostos por Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008).</p>	<p>7. Vale-tudo</p>	<p>"São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual" (MARCUSCHI, 2008, p. 271).</p>
	<p>8. Metalinguísticas</p>	<p>"São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 272).</p>

(Fonte: Quadro adaptado pela autora desta dissertação).

É importante ressaltar que o objetivo ao elaborar esse quadro de tipologias de perguntas existentes na coleção foi de viabilizar a análise dos dados que serão apresentados com maiores detalhes nos tópicos seguintes. Apesar dessa pesquisa tratar de um conceito cognitivo que não possui um caráter objetivo, deparei com a necessidade de desenvolver algumas variáveis que pudessem me fornecer certa objetividade na realização da análise com vistas a proporcionar maior "controle" no manejo dos dados. Contudo, é importante destacar que não podemos desconsiderar o fato de que as tipologias de perguntas esboçadas são flexíveis, ou seja, é admissível que elas transgridam as barreiras da formatação do quadro elaborado, sendo possível perceber algumas perguntas que transitam entre um tipo e outro. Portanto, ao categorizar as perguntas da coleção observei os aspectos que elas proporcionavam trabalhar e as categorizei conforme o aspecto que se mostrava mais predominante, isto é, focalizei o objetivo principal da pergunta e a categorizei tendo em vista esse objetivo.

Para categorização das perguntas existentes na coleção, três fatores foram observados, simultaneamente: 1) o enunciado da pergunta: o que estava sendo proposto; 2) o texto-base da pergunta: as informações textuais disponíveis; e 3) a resposta sugerida pelos autores: que serviram como espelho daquilo que os autores esperam que os alunos respondam.

Conforme disse no início desse tópico, realizei algumas modificações no quadro de tipologias de perguntas, proposto por Marcuschi (2008) (Quadro 2.2), a fim de adequá-lo aos objetivos dessa pesquisa. Uma das modificações que efetuei foi o acréscimo de uma coluna relacionando os horizontes de compreensão propostos por Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008) aos tipos de perguntas presentes na coleção. A ideia de vincular esses horizontes de compreensão às tipologias de perguntas foi motivada pela tentativa de estabelecer certos domínios de leitura na coleção de livro didático, o que possibilita perceber o trabalho realizado com a leitura e compreensão de textos.

Outra modificação diz respeito às perguntas inferenciais. No quadro que proponho, optei por subdividir o tópico de perguntas inferenciais de acordo com as categorias de inferências que compõem a base do modelo que elaborei na Figura 2.8, exceto a categoria de *inferências sem base textual e contextual* que, conforme já explicitiei, não é compatível com a natureza dessa pesquisa. Portanto, no quadro que elaborei há três tópicos referentes às perguntas inferenciais: *conexão textual*, *de base contextual*, e *textual-contextual*.

Conforme explico no Quadro 3.1, as atividades de *conexão textual* ou *de base textual*, são aquelas perguntas que motivam o estabelecimento de conexões textuais no ato da leitura para produzir os sentidos e atingir à resposta. As perguntas *de base contextual*, por sua vez, se referem àquelas que exigem do leitor a recuperação de conhecimentos prévios a fim de relacionar ao contexto do texto e promover sentidos. Já as questões que denomino como *textual-contextual* são aquelas que possuem caráter misto. Tais questões, nos dados analisados, podem ser de dois tipos: 1) compostas de duas ou mais perguntas em uma mesma questão, com características distintas, ou seja, uma das perguntas pode requerer a realização de *inferências de conexão textual*, e a outra pergunta pode abordar *inferências de base contextual*; 2) composta por uma pergunta apenas, contudo, pela estrutura da pergunta é possível perceber que exige o trabalho complementar de ambos os tipos de inferência, isto é, o leitor é levado a relacionar aspectos de conexão textual e de base contextual, simultaneamente, a fim de responder à pergunta.

Ao subdividir as perguntas inferenciais de tal modo, pretendo compreender melhor a abordagem do trabalho inferencial proposto pelos autores, pois tal subdivisão me proporciona analisar com maior detalhe e abrangência o modo como a habilidade inferencial é trabalhada no livro didático.

No quadro de tipologias proposto por Marcuschi (2008), há um tópico pertinente às questões *inferenciais* e um tópico referente às questões *globais*. Ao analisar a descrição de ambas as tipologias de perguntas, os dados não demonstraram qualquer distinção relevante entre elas que me convencesse da necessidade de criar duas categorias diferentes para algo que, na análise, não apresenta uma diferença tão significativa. Portanto, no quadro que proponho, optei por agrupar as questões *globais*, propostas por Marcuschi (2008) às questões de *base contextual*.

Ainda acerca das perguntas inferenciais, é pertinente retomar o que expliquei no tópico anterior sobre a escolha por tipologias de autores diferentes, mas que a partir dos estudos que realizei, considero como possuindo o mesmo caráter. Marcuschi (2008) trabalha com a noção de *inferência de base textual* para tratar das inferências que ocorrem a partir de

relações entre proposições presentes no texto. Vidal-Abarca e Rico (2003) sugerem o termo *inferência de conexão textual* para se referir às inferências que ocorrem no ato da leitura do texto mediante a conexão de proposições do texto e o estabelecimento de progressões temáticas. Por questão de melhor adequação, optei por utilizar a nomenclatura de Vidal-Abarca e Rico (2003) ao tratar das *inferências de conexão textual*, pois percebo que essa nomenclatura descreve melhor tal tipo de inferência. Em contrapartida, ao tratar das inferências que ocorrem pela influência de aspectos contextuais, optei por adotar a nomenclatura de Marcuschi (2008): *inferências de base contextual*, avessa à nomenclatura de Vidal-Abarca e Rico (2003) que utilizam o termo *inferência extratextual* para tratar de inferências que ocorrem em nível contextual.

No Quadro 2.2 de tipologias proposto por Marcuschi (2008), há uma coluna em que o autor dispõe alguns exemplos para ilustrar os tipos de perguntas. Eu, porém, optei por trazer os exemplos no próximo item, a fim de explicar melhor cada categoria de pergunta.

Acerca das tipologias de perguntas, alguns aspectos devem ser considerados. Apesar de se assemelharem quanto à explicitação, há uma distinção significativa entre perguntas *objetivas* e perguntas de *conexão textual*. Marcuschi (2008) classifica como perguntas *objetivas* aquelas que indagam sobre conteúdos explícitos inscritos no texto, cujas respostas acham-se centradas no texto de modo que para se chegar à resposta o leitor exerce um trabalho de mera identificação. Para o autor esse tipo de pergunta consiste numa atividade de pura decodificação. Já as perguntas de *conexão textual*, são inferenciais, exigem do leitor a necessidade de manter uma progressão temática e o estabelecimento de relações entre informações presentes no texto. Conforme Vidal-Abarca e Rico (2003, p. 149), “[e]sses nexos, de caráter local, às vezes podem demandar uma inferência causal entre duas ideias, outras vezes especificar sujeito ou objeto da ação de uma ideia precedente, ou elaborar uma generalização a partir de um argumento”. Portanto, as perguntas de *conexão textual* demandam do leitor um horizonte de compreensão maior do que as perguntas *objetivas*.

Outro detalhe relevante diz respeito à diferença entre perguntas *subjetivas* e as perguntas *vale-tudo*. Nas perguntas *subjetivas* o aluno, de certo modo, é orientado a responder à questão a partir de alguma associação com o texto lido, ou seja, o aluno tem liberdade de responder da forma que quiser desde que não desconsidere as ideias repassadas pelo texto-base. As perguntas *vale-tudo* não exigem do aluno nenhum compromisso com o texto lido, são aquelas questões que o aluno consegue responder sem sequer ler o texto-base. O texto, nesse caso, serve apenas de pretexto para a pergunta.

Tendo em vista a concepção de compreensão como uma tomada de posição ativa diante do que é dito e compreendido, bem como a noção de linguagem como interação, que essa pesquisa defende, não pude considerar as questões *metalinguísticas* e as questões *vale-tudo* em nenhum dos *horizontes de compreensão* dispostos no Quadro 3.1, pois o ato de compreender requer diálogo com o texto. Portanto, perguntas de ordem gramatical ou de ordem externa, que não demandam ligação com o que é dito no texto, não podem ser consideradas questões de compreensão, pois não se vinculam à produção de sentidos do texto.

Nesse sentido, Marcuschi (1996) comenta que perguntas que não apresentam desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto não são inúteis. Segundo o autor, esses exercícios

[...] podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não *são exercícios de compreensão*, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua [...] (MARCUSCHI, 1996, p. 64-65, grifo do autor).

Considero que as questões de *cópia*, por mais que não demandem muito esforço cognitivo do aluno na produção de sentidos, ainda podem ser consideradas dentro dos níveis de compreensão, pois se relacionam a um dos modelos teóricos sobre compreensão, explicado por Marcuschi (2008), no capítulo 2: “Compreender é decodificar”. Para fazer uma cópia o aluno necessita, pelo menos, compreender a pergunta e localizar no texto a resposta, mas é preciso ressaltar que a cópia nem sempre é garantia de que o texto foi compreendido. Pelo fato de haver alguns casos, na coleção, de questões de *cópia* que demandam não só o ato de copiar, propriamente, mas também a ativação de conhecimentos prévios (não chegando a ser inferência), é que considero as perguntas de *cópia* como um dos níveis de compreensão.

Diante do quadro de tipologias e dos resultados encontrados na coleção, distribuí as perguntas entre os *horizontes de compreensão* do seguinte modo: *falta de horizonte (cópia)* referentes a perguntas cujas respostas são mera transcrição e repetição; *horizonte mínimo (objetiva)*, referentes a perguntas cujas respostas são encontradas a partir de uma leitura limitada apenas à superfície do texto, consistindo num trabalho de pura transcrição e/ou decodificação; *horizonte máximo (conexão textual, de base contextual, textual-contextual)* são perguntas mais complexas, uma vez que visam trabalhar a habilidade inferencial, e exige do leitor a produção de conhecimentos que não encontram-se explicitados no texto. Essas perguntas demandam do leitor uma interação com o texto na busca pelas respostas, o que permite a existência de diferentes leituras para o mesmo texto; *horizonte problemático*

(*subjativa*) são aquelas perguntas cujas respostas estão relacionadas à opinião pessoal do leitor; *não são questões de compreensão* (*metalinguística* e *vale-tudo*) referem-se às perguntas que não requer interação com o texto-base.

A categorização das perguntas, portanto, teve como parâmetro o Quadro 3.1 que elaborei e apresentei, anteriormente, e seguiu o mesmo critério, ou seja, essa categorização foi realizada de modo padronizado para todas as questões computadas nessa pesquisa, o que significa dizer que uma determinada tipologia de pergunta possui o mesmo caráter tanto em textos verbais quanto em textos não-verbais.

É importante destacar que as questões de *múltipla escolha* e *única escolha*²⁹ também foram analisadas e categorizadas na coleção. Essas questões são aquelas que apresentam diversas alternativas para que o aluno indique a(s) correta(s). Diferente das daquelas questões, que podem apresentar perguntas em subdivisões com letras *a*, *b*, *c*, etc, as alternativas de uma questão de *múltipla escolha* ou *única escolha* não consistem em outras perguntas, mas sim, em possíveis respostas a uma questão formulada no enunciado principal dessa questão. Por isso, suas alternativas não foram contabilizadas como tipologias de perguntas, o que foi contabilizado e categorizado, nesse caso, foi apenas a questão como um todo.

Uma análise geral da coleção, somando-se os resultados alusivos a textos verbais e não-verbais, indica o seguinte panorama:

Tabela 3.1

Resultados referentes as 779 perguntas presentes na coleção

COLEÇÃO GERAL (Somatória de textos verbais e não-verbais)				
HORIZONTES DE COMPREENSÃO	TIPOS	Nº	%	GRUPOS
Falta de horizonte	1. Cópia	17	2,2%	2,2%
Horizonte mínimo	2. Objetiva	23	3,0%	3,0%
Horizonte máximo	3. Conexão textual	216	27,7%	79,6%
	4. De base contextual	320	41,1%	
	5. Textual-contextual	84	10,8%	
Horizonte problemático	6. Subjetiva	72	9,2%	9,2%
Não são questões de compreensão	7. Vale-tudo	38	4,9%	6,0%
	8. Metalinguística	9	1,1%	
TOTAL		→ 779	100,0%	100,0%

²⁹ No tópico 2.6, expliquei o que são questões de *múltipla escolha* e *única escolha*, segundo definições apresentadas por Alves Filho (1999). No tópico 3.2.2.1 apresento um exemplo de questão de *única escolha* e no tópico 3.2.2.2 apresento um exemplo de questão de *múltipla escolha*.

Elaborei a Tabela 3.1 com o objetivo de apresentar de forma quantitativa como a coleção é caracterizada, de modo geral, em relação às atividades de compreensão e interpretação textual. Na primeira coluna, estão os *horizontes de compreensão* propostos por Dascal (1981, apud MARCUSCHI, 2008) e o grupo de questões que não são consideradas como perguntas de compreensão, nessa pesquisa. Na segunda coluna (*Tipos*), estão as tipologias de perguntas existentes na coleção, conforme foram explicadas no Quadro 3.1. Na terceira coluna (*Nº*), é possível visualizar a quantidade, em valores numéricos, de cada categoria de pergunta, em toda a coleção. Na quarta coluna (*%*), é apresentada a quantidade em percentual de cada categoria de pergunta, em toda a coleção. Por fim, na última coluna (*Grupo*), está o percentual referente a cada *horizonte de compreensão* textual.

Durante a análise e a caracterização das perguntas de estudo dos textos centrais de cada capítulo da coleção, foi possível chegar à resposta de uma das perguntas dessa pesquisa, que se refere a investigar se o livro didático proporciona trabalhar a habilidade inferencial, pois pude constatar pelo panorama ilustrado na Tabela 3.1, que os autores da coleção de livro didático *Português: linguagens* disponibilizam 79,6% das questões de compreensão para trabalhar a habilidade inferencial, sendo que dessa quantidade, 27,7% são perguntas de *conexão textual*, 41,1% são perguntas de *base contextual*, e 10,8% são perguntas *textual-contextual*.

Esse resultado é um indício de que os autores da coleção em análise, de modo geral, preocupam-se em abordar o trabalho com a leitura no *horizonte máximo* de compreensão, pois a quantidade de perguntas de caráter inferencial é bem maior que as demais categorias de perguntas que visam trabalhar aspectos mecânicos e/ou superficiais de leitura.

Em linhas gerais, os resultados apresentados na Tabela 3.1 demonstram, quantitativamente, uma mudança significativa na natureza das perguntas presentes no livro didático de língua portuguesa quando comparados aos resultados da pesquisa realizada por Marcuschi (2008), entre os anos de 1980 a 1990. Os resultados apresentados, outrora, pelo autor revelavam um “[...] predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto”, e apenas 10% das questões estava situadas “[...] na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico” (MARCUSCHI, 2008, p. 272-273). Portanto, é possível perceber que, praticamente, houve uma inversão desse quadro, durante esses vinte e dois anos que se passaram.

Tal mudança pode estar relacionada à influência exercida pelas avaliações realizadas pelo PNLD. Conforme apresentei no capítulo 2, o PNLD surgiu em 1997 com o objetivo de

garantir uma política de regulamentação do livro didático que fosse competente e eficaz. Tal Programa é consolidado por princípios e critérios definidos para efetuar a avaliação de obras didáticas que são nele inscritas, o que acaba por demandar dos autores de livros didáticos, maior atenção a esses critérios, a fim de atender aos requisitos de qualidade propostos pelo PNLD e alcançar um bom parecer na avaliação. Além disso, outro ponto que deve ser observado, e que também foi comentado no capítulo 2, refere-se à publicação dos PCN, em 1998. A publicação desses documentos oficiais tem contribuído e incentivado para reflexões e estudos acerca do ensino da língua, especialmente, no que diz respeito ao modo de levar os objetos de ensino para a sala de aula. A mudança apresentada nesta pesquisa em relação às atividades de leitura e compreensão de texto também pode estar associada a esse fator.

Contudo, é importante salientar que na pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi analisada apenas uma coleção didática e Marcuschi (2008) analisou um número maior de coleções, o que não me permite generalizar os resultados aqui encontrados às demais coleções didáticas. A análise que realizei não me proporciona afirmar que todas as coleções didáticas apresentam o mesmo avanço. É possível que outras coleções continuem trabalhando do mesmo modo como Marcuschi (2008) percebeu e talvez a coleção *Português: linguagens* seja apenas uma exceção.

Diante da observação do texto-base, do enunciado da pergunta e da resposta sugerida pelos autores do livro didático, no próximo tópico, exponho de modo mais detalhado cada categoria de pergunta que a coleção apresenta, analisando as questões e descrevendo de que modo as habilidades inferenciais podem ser mobilizadas pelo aluno em seu processo de compreensão e elaboração das respostas, no intuito de compreender melhor o trabalho com o processo inferencial apresentado na coleção.

3.2.2 Análise das tipologias de perguntas

No item anterior vimos por meio da Tabela 3.1 que os autores da coleção *Português: linguagens* proporcionam trabalhar a habilidade inferencial e, inclusive, trazem uma porcentagem bastante significativa de questões de caráter inferencial (79,6%). Agora, portanto, veremos de modo exemplificado como se caracterizam essas questões inferenciais, bem como as demais tipologias de perguntas. É importante ressaltar, novamente, que as categorias de perguntas foram definidas seguindo o mesmo critério de explicitação que consta no Quadro 3.1, ou seja, elas são padronizadas para todo e qualquer gênero e volume da coleção, por isso, os exemplos de cada categoria de pergunta que aqui serão explicitados se

estendem de igual modo para todas as demais tipologias de perguntas equivalentes existentes na coleção.

A fim de verificar uma das hipóteses desta pesquisa de que textos não-verbais podem favorecer muito mais condições de desenvolver habilidades inferenciais na leitura, do que textos verbais, e perceber se ocorre alguma diferença no trabalho com esses textos de naturezas distintas, foi preciso dividir a análise desses dados em duas seções: uma em que analiso um texto no qual consta a linguagem verbal; e outra em que analiso um texto não-verbal.

Para escolher os dois textos dos quais analiso as questões de compreensão e interpretação, tomei como critério a seleção do texto verbal e do não-verbal que são mais recorrentes na seção em análise, nessa pesquisa, sendo eles: a crônica e a pintura, respectivamente, conforme pode ser visualizado no APÊNDICE C. Depois disso, mediante observação dos quadros presentes no APÊNDICE D – que traz a identificação das tipologias das 779 perguntas analisadas na coleção –, destaquei uma crônica e uma pintura que apresentam o trabalho com maior variedade de tipologias de perguntas delineadas no Quadro 3.1.

Conforme poderá ser visualizado nos itens a seguir, há alguns tipos de perguntas que não são trabalhados nesses dois textos selecionados para análise. Sendo assim, para sanar essa ausência, elaborei mais uma seção, após as análises das questões referentes ao texto verbal e não-verbal selecionado, em que apresento exemplos de outros textos que trazem as tipologias de perguntas que não foram abordadas pelos textos analisados, a fim de ilustrar como se caracterizam esses tipos de perguntas, na coleção. Além disso, apresento nessa mesma seção, algumas considerações relevantes no estudo das tipologias de perguntas existentes na coleção.

3.2.2.1 *Texto verbal*

Selecionei como exemplo de texto verbal, uma crônica intitulada *Apenas mais um tiroteio na madrugada*, de Affonso Romano de Sant'Anna, presente no volume do 9º ano, no capítulo 3 (*De olhos fechados*), unidade 4 (*Nosso tempo*). A unidade em que se insere essa crônica é composta por quatro capítulos e inicia-se com a letra da música *Milagres*, do cantor Cazuza (ANEXO D), que faz uma crítica à realidade brasileira em que, segundo o cantor, todos sofrem, mas vivem dissimulando seus sofrimentos. Segundo informações apresentadas no manual do professor, em toda abertura de unidade há uma imagem ou um pequeno texto

que “[...] serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 4). Sendo assim, os capítulos que compõem a unidade 4 vão tratar de alguns fatores que caracterizam a atual geração, tanto no Brasil quanto no mundo.

Os textos que são trabalhados nessa unidade abordam assuntos como clonagem, avanços científicos, degradação do meio ambiente, violência social, desigualdade social, senso comum, eutanásia, insensibilidade e conformismo humano, manipulação e domínio da televisão, dentre outros. A partir dos temas tratados na unidade quatro, percebo que os autores apresentam um discurso que tende a mostrar apenas um viés da realidade, ou seja, o lado negativo desse mundo em que vivemos. Nos três primeiros capítulos da unidade os autores veiculam discursos críticos acerca da realidade do mundo atual e apresentam o lado positivo de modo quase insignificante no último capítulo da unidade, o que me possibilita afirmar que a perspectiva dos autores é a de quem está descontente com a realidade atual.

Na unidade didática analisada, é possível perceber esse posicionamento crítico dos autores na própria escolha dos textos que compõem a unidade. Ao optar por trabalhar temas como violência urbana, limites da ciência, desigualdades sociais, e deixar em segundo plano o trabalho com assuntos que se mostram positivos nos dias de hoje (como as ONGs), isso me levar a inferir que a perspectiva trazida pelos autores sobre a atual geração é uma opinião sustentada em discursos desfavoráveis ao que tem acontecido no mundo. Essa análise do contexto em que a crônica selecionada para análise está localizada é importante para percebermos o tipo de trabalho que os autores propõem no desenrolar da unidade didática, pois o modo crítico como apresentam os assuntos, influenciam no direcionamento da leitura que os alunos podem vir a realizar.

O capítulo 3, especificamente, inicia-se com a seguinte reflexão dos autores do livro:

Primeiro, a gente se acostuma a ver pessoas indo para o trabalho penduradas nos ônibus e nos trens... Depois acha normal haver gente dormindo embaixo de pontes... E já não nos emocionamos quando vemos uma criança miserável esmolando nos semáforos. Será que o mundo mudou ou nós é que estamos mudando? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 234).

Essa reflexão proposta pelos autores do livro didático serve como orientação para a leitura do texto que é disposto logo após esse questionamento reflexivo. A crônica *Apenas mais um tiroteio na madrugada*, texto principal do capítulo três, discute a respeito da atitude de conformismo das pessoas diante da violência, como pode ser visto a seguir:

CAPÍTULO

3

De olhos fechados

Primeiro, a gente se acostuma a ver pessoas indo para o trabalho penduradas nos ônibus e nos trens... Depois acha normal haver gente dormindo embaixo de pontes... E já não nos emocionamos quando vemos uma criança miserável esmolando nos semáforos. Será que o mundo mudou ou nós é que estamos mudando?

Apenas um tiroteio na madrugada

São 2:30h da madrugada e eu deveria estar dormindo, mas acordei com uma rajada de metralhadora na escuridão. É mais um tiroteio na favela ao lado.

Além dos tiros de metralhadora, outros tiros se seguem, mais finos, igualmente penetrantes, continuando a fuzilaria. Diria que armas de diversos calibres estão medindo seu poder de fogo a uns quinhentos metros de minha casa.

No entanto, estou na cama, tecnicamente dormindo. Talvez esteja sonhando, talvez esteja ouvindo ainda o tiroteio de algum filme policial. Tento em princípio descartar a ideia de que há uma cena de guerrilha ao lado. Aliás, é fim de ano, e quem sabe não estão soltando foguetes por aí em alguma festa de rico?

Não. É tiroteio mesmo. Não posso nem pensar que são bombas de São João, como fiz de outras vezes, procurando ajeitar o corpo insone no travesseiro.

Estou tentando ignorar, mas não há como: é mais um tiroteio na favela ao lado.

Se fosse durante o dia, talvez saísse ao terraço para olhar o que sucede. Muitas vezes vi carros de policiais estacionados na boca da favela, homens subindo o morro com escopetas e metralhadoras, com os corpos colados aos barracões, como em cena de filme, numa aldeia do Vietnã. Dos prédios ao lado, os moradores com a cabeça para fora das janelas, espiando, acompanhavam a fuga dos marginais se enfiando em moitas e despencando encosta abaixo.

Meu corpo quer dormir. Afinal, é apenas mais um tiroteio na favela ao lado, amanhã tenho que trabalhar e esse filme eu já vi. Penso isto antevendo que na manhã seguinte as filhas comentarão o tiroteio como se comenta um capítulo da novela, e isto me intriga. O que fazem com os corpos das vítimas? Há um canibalismo diário? Há um cemitério clandestino lá em cima? Também nunca vi ambulância recolher feridos. São tão ruins de mira assim?

Alguns minutos se passam. Não sei se foram dez ou vinte. Nessa atmosfera de sono não se tem muita noção de tempo. Súbito, novas



Brenno Patrício

rajadas de metralhadora perpassam pela madrugada. Se eu estivesse no Líbano, isto talvez fosse normal. É o que pensamos daqui. Não sei se no Líbano já se acostumaram a isso.

Não sei também o que pensarão os turistas deste bairro. Pois se eu estivesse no Líbano e assistisse a um tiroteio assim, na volta ao meu país ia contar nas festas e jantares o formidável tiroteio a que assisti. Exatamente como farão os australianos, americanos, alemães e espanhóis turistas que, como eu, estão em sua cama ouvindo essas rajadas de metralhadora.

O tiroteio continua e estamos fingindo que nada acontece.

Sinto-me mal com isto. Me envergonho com o fato de que nos acostumamos covardemente a tudo. Me escandalizo que esse tiroteio não mais me escandalize. Me escandaliza que minha mulher durma e nem ouça que há uma guerra ao lado, exatamente como ela já se escandalizou quando em outras noites ouvia a mesma fuzilaria e eu dormia escandalosamente e ela ficava desamparada com seus ouvidos em meio à guerra.

Sei que vai amanhecer daqui a pouco.

E vai se repetir uma cena ilustrativa de nossa espantosa capacidade de negar a realidade, ou de diminuir seu efeito sobre nós por não termos como administrá-la. Vou passar pela portaria do meu edifício e indagar ao porteiro e aos homens da garagem se também ouviram o tiroteio. Um ou outro dirá que sim. Mas falará disso como de algo que acontecesse inexplicavelmente no meio da noite.

No elevador, um outro morador talvez comente a fuzilaria com o mesmo ar de rotina com que se comenta um Fla-Flu. E vamos todos trabalhar. As crianças para as escolas. As donas de casa aos mercados. Os executivos nos seus carros.

Enquanto isso, as metralhadoras e as armas de todos os calibres se lubrificam. Há um ou outro disparo durante o dia. Mas é à noite que se manifestam mais escancaradamente.

Ouvirei de novo a fuzilaria. Rotineiramente. É de madrugada e na favela ao lado recomeça o tiroteio. Não é nada. Ouvirei os ecos dos tiros sem saber se é sonho ou realidade e acabarei por dormir. Não é nada. É apenas mais um tiroteio de madrugada numa favela ao lado.

Fla-Flu: jogo de futebol entre Flamengo e Fluminense.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

(Alfonso Romano de Sant'Anna. *Porto de colégio*. São Paulo: Ática, 1995. p. 69-71.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, v. 9, p. 234-235).

Para o estudo desse texto verbal, estão dispostas vinte perguntas distribuídas em nove questões. Ao realizar a análise das questões de interpretação referentes a esse texto verbal, elaborei a Tabela 3.2 para ilustrar a quantidade de perguntas de cada uma das categorias citadas no item anterior:

Tabela 3.2

Tipologias de perguntas referentes à crônica Apenas mais um tiroteio na madrugada

CRÔNICA – APENAS UM TIROTEIO NA MADRUGADA	
<i>Volume 9, p. 235</i>	
<i>Tipologia de pergunta</i>	<i>Quantidade de perguntas</i>
Cópia	0
Objetiva	1
Conexão textual	4
De base contextual	10
Textual-contextual	3
Subjetiva	1
Vale-tudo	0
Metalinguística	1

É importante observar que das vinte perguntas de estudo do texto verbal *Apenas mais um tiroteio na madrugada*, dezessete estão situadas no *horizonte máximo* de compreensão, ou seja, são de caráter inferencial, e apenas três são perguntas não-inferenciais. Isso demonstra o quanto os autores propiciam trabalhar a habilidade inferencial, mediante as perguntas de compreensão textual.

Como pode ser visto, no estudo dessa crônica faltaram apenas questões do tipo *cópia* e *vale-tudo*, portanto, no tópico 3.2.2.3, apresento exemplos de outros textos que trazem esses tipos de questões, para explicar como elas se caracterizam em textos verbais, na coleção.

Como o foco desta pesquisa está centrado na habilidade inferencial, não expenderei densas análises em questões que não possuem cunho inferencial, apenas trago alguns exemplos e curiosidades a fim de explicitar melhor a categorização das perguntas.

Começarei a análise a partir das questões *objetivas*. Esse tipo de pergunta está inserido no *horizonte mínimo* de compreensão, o qual se caracteriza por uma mínima intervenção do leitor. No estudo da crônica *Apenas mais um tiroteio na madrugada* há apenas uma questão *objetiva*, disposta a seguir³⁰:

1. O narrador é acordado durante a madrugada com o barulho de uma rajada de metralhadora.
[...]
c) Onde ocorre o tiroteio? [Na favela.](#)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 235).

O enunciado da pergunta exige a localização de uma informação que pode estar objetivamente inscrita no texto ou pode ser recuperada por indícios textuais referentes ao local em que o tiroteio ocorre. Porém, ao analisar o texto-base, percebo que a resposta encontra-se explicitamente inscrita no primeiro parágrafo: “São 2:30h da madrugada e eu deveria estar dormindo, mas acordei com uma rajada de metralhadora na escuridão. É mais um tiroteio na favela ao lado” (grifo nosso). Portanto, essa questão caracteriza-se como *objetiva*, pois, como é nitidamente observado, para chegar à resposta correta, o leitor não necessitará realizar inferências basta localizar a informação expressa na superfície do texto.

Conforme observação anterior, pela Tabela 3.2 é possível constatar que a maior parte das questões referentes a essa crônica em estudo, estão situadas dentro do *horizonte máximo*

³⁰ À medida que vou explicando as categorias de perguntas, busco no livro didático questões referentes ao tipo de pergunta tratado, por isso as questões estão apresentadas fora da ordem que aparece no livro didático. A escrita em azul no exemplo retirado da coleção trata-se da resposta sugerida pelos autores do livro didático e as reticências entre colchetes significa que há mais algum trecho na atividade ilustrada, porém, que não se refere ao que está sendo exemplificado no momento, por isso, foi feito um recorte apenas do que interessava apresentar.

de leitura, caracterizado pelas perguntas inferenciais. As dezessete questões inferenciais são distribuídas da seguinte forma: quatro perguntas do tipo *conexão textual*, dez do tipo *base contextual*, e três do tipo textual-contextual. Vejamos alguns exemplos:

2. O narrador tenta ignorar o tiroteio, imaginando que os tiros pudessem ser fogos de artifício, mas não consegue.

[...]

b) O que o deixa mais indignado quanto ao comportamento das pessoas e quanto ao seu próprio comportamento em relação ao que ocorre? Deixa-o indignado o fato de as pessoas, inclusive ele, agirem com naturalidade, como se nada estivesse acontecendo (à noite) ou como se nada tivesse acontecido (no dia seguinte).

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 235).

A princípio, analisando o enunciado dessa questão, assim como no exemplo anterior, posso conjecturar que a resposta para tal tanto pode estar inscrita de modo explícito no texto, como também pode ser que para chegar à resposta o leitor tenha que realizar inferências. Logo, para definir, com certeza, à qual categoria de pergunta essa questão faz referência, é preciso retornar ao texto-base e analisar de que modo pode-se atingir a resposta sugerida pelos autores do livro didático para essa pergunta.

Ao ler o texto-base é possível verificar que a resposta sugerida pelos autores não está inscrita objetivamente no texto. A resposta para essa pergunta será alcançada por meio da relação e abstração das ideias presentes nos parágrafos 10, 11, 12 e 13: “O tiroteio continua e estamos fingindo que nada acontece”; “Sinto-me mal com isto. Me envergonho com o fato de que nos acostumamos covardemente a tudo. Me escandalizo que esse tiroteio não mais me escandalize. Me escandaliza que minha mulher durma e nem ouça que há uma guerra ao lado, exatamente como ela já se escandalizou quando em outras noites ouvia a mesma fuzilaria e eu dormia escandalosamente e ela ficava desamparada com seus ouvidos em meio à guerra”; “E vai se repetir uma cena ilustrativa de nossa espantosa capacidade de negar a realidade [...]”; “[...] Mas falará disso como de algo que acontece inexplicavelmente no meio da noite” (grifo nosso).

No enunciado da pergunta é questionado acerca da indignação do narrador quanto ao próprio comportamento e ao comportamento dos outros diante do tiroteio. Logo de início, é importante que o leitor saiba o que significa uma *indignação*, pois se tratasse de uma pergunta *objetiva*, essa palavra estaria inscrita explicitamente no texto o que não exigiria do leitor saber seu significado. A partir da ativação de seus conhecimentos prévios (linguísticos) acerca do significado da palavra indignação, o leitor partirá, então, para um processo de leitura e

compreensão que irá demandar dele o estabelecimento de vínculos entre as diferentes informações presentes no texto, por exemplo, as informações que destaquei em negrito.

Os trechos: “Sinto-me mal [...]”, “Me escandalizo [...]”, “Me escandaliza [...]” são indicativos do sentimento de indignação do narrador. A partir do entendimento de que esses trechos referem-se à indignação do narrador, o leitor pode vincular os seguintes trechos: “O tiroteio continua e estamos fingindo que nada acontece”, “[...] nos acostumamos covardemente a tudo”, “Me escandaliza que minha mulher durma e nem ouça que há uma guerra ao lado [...]”, “[...] nossa espantosa capacidade de negar a realidade [...]”, “Mas falará disso como de algo que acontece inexplicavelmente no meio da noite” (grifo nosso), e perceber que todas essas passagens demonstram como as pessoas agem com naturalidade diante do que acontece na favela. Logo, numa associação das informações sucessivas presentes no texto, o leitor realizará inferências de *conexão textual* para responder satisfatoriamente à pergunta.

Outro exemplo de pergunta do tipo *conexão textual* que apareceu no estudo desse texto foi a seguinte:

- 6.** O narrador prevê que, pela manhã, irá se repetir uma cena ilustrativa “de nossa espantosa capacidade de negar a realidade, ou de diminuir seu efeito sobre nós”. Entre os itens a seguir, qual dele não confirma essa afirmação?
- a) “Um ou outro dirá que sim. Mas falará disso como de algo que acontece inexplicavelmente no meio da noite”.
- b) “um outro morador talvez comente a fuzilaria com o mesmo ar de rotina com que se comenta um Fla-Flu”
- c) “Há um ou outro disparo durante o dia.”
- d) “E vamos todos trabalhar. As crianças para as escolas. As donas-de-casa aos mercados. Os executivos nos seus carros.”

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 236).

Essa questão é do tipo *única escolha*. A atividade solicita que o aluno indique qual dentre as alternativas sugeridas configura a resposta correta para a questão formulada no enunciado, que denomino de *principal*: “O narrador prevê que, pela manhã, irá se repetir uma cena ilustrativa ‘de nossa espantosa capacidade de negar a realidade, ou de diminuir seu efeito sobre nós’. Entre os itens a seguir, qual deles confirma essa afirmação?”. Sendo assim, para respondê-la, o aluno precisa, primeiramente, compreender o trecho citado no enunciado da questão e, então, estabelecer uma conexão entre esse trecho e os trechos que estão compondo as alternativas de resposta. Mediante essas conexões de trechos que são do próprio texto-base, o aluno realiza *inferências de conexão textual* e percebe que os sentidos das alternativas *a*, *b*, e *d* são condizentes à “capacidade de negar a realidade, ou de diminuir seu efeito sobre nós”,

ao mesmo tempo em que percebe que a alternativa *c* nada tem a ver com o sentido do trecho citado no enunciado da questão.

Outros exemplos de perguntas inferenciais no estudo dessa crônica são os seguintes:

- 3.** A divisão entre a favela e o edifício não é apenas física. Entre esses dois mundos, há outros tipos de divisão. Levante hipóteses:
- a) A que classe social pertence o narrador? E os habitantes da favela? **O narrador deve pertencer à classe média, e os habitantes da favela são pobres.**
- b) Se o narrador se sente indignado, como devem se sentir os habitantes da favela? **Devem sentir-se amedrontados.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 236).

Conforme já esclareci nos exemplos anteriores, apenas o enunciado da questão não é requisito suficiente para categorizá-la dentre as tipologias de pergunta, por isso, a necessidade de observar, além do enunciado, primeiramente, a resposta sugerida pelos autores e depois, reler o texto-base. Ao retomar o texto-base, percebo que em ambas as questões, as respostas sugeridas pelos autores não constam explícitas na superfície do texto.

No caso da primeira questão, “A que classe social pertence o narrador? E os habitantes da favela?”, percebemos que se trata de uma questão composta por duas perguntas. Para responder a essa questão, antes de tudo, o leitor necessita saber a definição do que é uma classe social. Diante desse conhecimento, poderá recuperar no texto ou em seu conhecimento de mundo informações que o possibilite responder às perguntas. Em relação ao narrador (primeira parte da questão), uma das informações, por exemplo, que pode servir como pista para a definição de sua classe social, está nas características de sua moradia, disponíveis no texto. Percebemos, no texto, indícios do local em que ele reside, tais como: “É mais um tiroteio na favela ao lado”, “[...] a uns quinhentos metros de minha casa”. Esses trechos apontam que o narrador mora bem próximo a uma favela. Outros trechos tais como: “Se fosse durante o dia, talvez saísse ao terraço para olhar o que sucede”, “Dos prédios ao lado [...]”, “Vou passar pela portaria de meu edifício e indagar ao porteiro e aos homens da garagem [...]”, “No elevador, um outro morador talvez comente a fuzilaria [...]”, excluem a possibilidade de o narrador ser um morador da favela e indicam que ele mora em um edifício que possui portaria, elevador e garagem, e que está localizado, também, entre outros prédios.

Contudo, esses indícios só farão sentido para sugerir a que classe social o narrador pertence, se o leitor tiver conhecimento das distinções existentes entre as classes sociais, e a partir disso, ser capaz de inferir que os atributos da moradia do narrador aludem-se à classe média, ou seja, as informações textuais dão subsídio para a elaboração da ideia de que o

narrador deva pertencer à classe média, mas tal ideia apenas pode ser alcançada se o leitor tiver constituído em seu conhecimento de mundo as características de uma classe média. Nesse caso, temos um exemplo genuíno da tipologia de perguntas *textual-contextual*, que se caracteriza pelo fato de que o leitor, a partir de informações textuais, ativa em seus conhecimentos prévios (pragmático-cognitivos) outras informações que se complementam ao que está dito no texto para elaborar a resposta às questões.

Em relação à segunda parte da questão acerca da classe social dos habitantes da favela, encontramos poucas referências no texto que indicam características do local, tais como: “Muitas vezes vi carros de policiais estacionados na boca da favela, homens subindo o morro com escopetas e metralhadoras, com os corpos colados aos barracões [...]”, “[...] espiando, acompanhavam a fuga dos marginais se enfiando em moitas e despencando encosta abaixo” (grifo nosso). Na realidade, a definição da classe social dos moradores da favela é apreendida muito mais pelo senso comum (conhecimento de mundo) que se tem acerca do que é uma favela, do que propriamente de informações acerca desse local. Ou seja, apenas o fato de ser morador de favela já é suficiente (no senso comum) para afirmar que os habitantes da favela pertencem à classe social baixa, isto é, são pobres. Logo, nesse caso, o leitor realizará inferências de *base contextual* para responder à pergunta.

Pelo fato de ser composta por uma pergunta do tipo *textual-contextual* e uma pergunta de *base contextual*, categorizei essa questão mista, como *textual-contextual*.

Em contrapartida, a segunda pergunta desse exercício: “Se o narrador se sente indignado, como devem se sentir os habitantes da favela?” é estritamente *de base contextual*, pois no texto não há informações acerca dos sentimentos dos moradores da favela diante do tiroteio, a resposta para tal questão, portanto, é encontrada mediante a busca de conhecimentos provenientes da vivência do leitor em relação aos sentimentos que, convencionalmente, se tem diante de uma situação (contexto) tal como a narrada na crônica.

Outro tipo de pergunta presente no estudo da crônica em análise é a questão *subjetiva*. Como a própria nomenclatura sugere, esse tipo de pergunta é da ordem da opinião pessoal. Está inserida no *horizonte problemático* de compreensão, pois há grande interferência de conhecimentos pessoais, o que requer do leitor ir além das informações contidas no texto, mas ao mesmo tempo exige do leitor a consideração das informações que estão presentes no próprio texto. Para melhor visualizarmos esse tipo de pergunta, segue um exemplo:

4. O narrador compara sua realidade imediata com a do Oriente Médio, onde são frequentes atos de violência e terrorismo. [...]
 b) Dê sua opinião: Você acha que, em outros países onde há guerrilhas e atos terroristas, as pessoas têm uma reação igual à do narrador ou diferente da dele? Por quê? **Resposta pessoal. O próprio texto sugere que talvez os libaneses achem normal um tiroteio na madrugada, pelo fato de também conviverem com atos desse tipo.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 236).

Na resposta sugerida pelos autores é possível notar que eles indicam que a pergunta requer uma resposta pessoal. Entretanto, logo após declarar que a resposta seja pessoal, os autores advertem que “O próprio texto sugere que talvez os libaneses achem normal um tiroteio na madrugada, pelo fato de também conviverem com atos desse tipo”. Como pode ser visto, o leitor tem a liberdade de responder da forma como quiser, porém, não pode desconsiderar as informações que estão contidas no texto.

Apesar de ter categorizado essa pergunta como *subjetiva*, percebo que tal pergunta, particularmente, apresenta alguns detalhes que devem ser considerados. A informação disponível na resposta sugerida pelos autores, de que “O próprio texto sugere que talvez os libaneses achem normal um tiroteio na madrugada, pelo fato de também conviverem com atos desse tipo”, não está nitidamente explícita no texto, mas pode ser resgatada, por inferênciação, no oitavo parágrafo: “[...]. Súbito, novas rajadas de metralhadora perpassam pela madrugada. Se eu estivesse no Líbano, isto talvez fosse normal. É o que pensamos daqui. Não sei se no Líbano já se acostumaram a isso. [...]” (grifo nosso).

Afirmo que a informação pode ser resgatada por inferênciação, porque, embora essa pergunta seja predominantemente *subjetiva*, pelo fato de demandar uma resposta pessoal do aluno, percebo que ela, de certo modo, requer a recuperação de conhecimentos que não estão no texto a fim de interagir com informações textuais e produzir um novo conhecimento. Ou seja, para responder à questão, satisfatoriamente, o leitor necessita ter o conhecimento de que o Líbano (informação textual) é um país do Oriente Médio, em que são constantes atos de guerrilhas e terroristas (enunciado da pergunta) e associar esses conhecimentos ao fato que está sendo narrado na crônica, acerca da naturalidade com que as pessoas agem diante do tiroteio na favela, para então, inferir (deduzir) que as pessoas agem com naturalidade diante de fatos com os quais convivem diariamente, sendo assim, os libaneses, como também lidam constantemente com guerrilhas, acham normal um tiroteio na madrugada.

Por fim, o último tipo de pergunta presente no estudo da crônica em análise: as perguntas *metalinguísticas*. Essas questões, normalmente, aparecem na coleção em textos verbais com a finalidade de classificar o gênero textual ao qual se estuda, buscar o significado

de uma palavra, identificar modos verbais ou recursos de linguagens, enfim, são relacionadas a conhecimentos linguísticos. Veja um exemplo:

8. O título do texto é “Apenas um tiroteio na madrugada”. Com pequenas variações no 1º, no 5º, no 7º e no último parágrafo.
[...]
b) Que recurso de linguagem se vê no emprego das expressões **apenas** e **mais um**? *Ironia*.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 236-237, grifo do autor).

Nesse exemplo de questão metalinguística, os autores retiraram expressões do texto a fim de trabalhar fatores linguísticos. O objetivo principal dessa pergunta, portanto, é trabalhar aspectos de ordem linguística, pois requer do aluno a identificação de um recurso de linguagem utilizado em duas expressões contidas no texto. Embora, tenha categorizado essa questão no grupo de perguntas que não são de compreensão textual, pelo fato de seu objetivo principal não estar ligado ao estudo do texto propriamente dito, mas sim ao estudo de questões linguísticas, é possível perceber que esse tipo de questão, na maior parte das vezes que aparece na coleção, além de trabalhar aspectos metalinguísticos, também apresenta, indiretamente, grande contribuição para o entendimento do texto, considerando que aborda o estudo de conhecimentos que podem influenciar nos sentidos que o texto produz.

Para responder à pergunta em análise, o leitor precisa, primeiramente, retomar o texto e localizar onde se encontram as expressões indicadas na questão. Sendo assim, vejamos os momentos em que as expressões aparecem no texto, conforme indicado na pergunta: primeiro parágrafo – “São 2:30h da madrugada e eu deveria estar dormindo, mas acordei com uma rajada de metralhadora na escuridão. É mais um tiroteio na favela ao lado”; quinto parágrafo – “Estou tentando ignorar, mas não há como: é mais um tiroteio na favela ao lado”; último parágrafo – “Meu corpo quer dormir. Afinal, é apenas mais um tiroteio na favela ao lado, amanhã tenho que trabalhar e esse filme eu já vi” (grifo nosso).

Ao analisar esses trechos e o contexto em que as expressões estão inseridas, o leitor é levado a perceber que há um sentido implícito no modo como tais expressões foram empregadas no texto, então, nesse momento, ele deverá retomar seus conhecimentos linguísticos para poder abstrair e responder que recurso de linguagem está sendo empregado ali. Como pode ser visto, não se trata de uma questão de compreensão tal como venho tratando na análise das perguntas, mas, simultaneamente, é uma questão de percepção, pois o leitor precisa verificar o que a fala do narrador provocou no texto, que nesse caso, foi uma ironia que não está explícita.

Na análise desse texto verbal, pude constatar que houve um predomínio de questões voltadas ao trabalho inferencial, como pode ser visto na Tabela 3.2, e essa é uma característica unânime no estudo de textos verbais na coleção³¹, tanto no que se refere à coleção de modo geral, como no que se refere à análise de textos individualmente, como no caso desta crônica apresentada. Ou seja, ao analisar todas as 604 perguntas referentes a textos verbais na coleção, os dados demonstram que as questões inferenciais são predominantes em relação aos outros tipos de questões. Do mesmo modo, quando verificamos a quantidade de questões no estudo de cada texto verbal, tal como na Tabela 3.2, em que apresentei a quantidade de cada tipo de pergunta no estudo do texto em análise³², esse predomínio também aparece.

No próximo item, apresento a análise de um texto não-verbal a fim de exemplificar as características de cada tipologia de pergunta quando trabalhada em textos constituídos apenas de imagens, e expor como se desenvolve o estudo desses textos na coleção.

3.2.2.2 Texto não-verbal

Como exemplo de texto não-verbal, selecionei uma pintura intitulada *Uma reunião de Natal*, de Norman Rockwell, presente no volume do 7º ano, no capítulo 2 (*Alteridade: exercício de ternura*), unidade 3 (*Eu e os outros*). A unidade em que se insere essa pintura é composta por quatro capítulos e inicia-se com o poema *Abraço*, de Roseana Murray (ANEXO E). Os capítulos que compõe a unidade 3 tratam de fatores ligados ao relacionamento interpessoal. Portanto, os textos abordam assuntos como aceitação das diferenças, preconceito, solidariedade, companheirismo, *bullying*, entre outros.

O capítulo 2, no qual está localizada a pintura selecionada para análise, inicia-se com a seguinte reflexão dos autores do livro:

Alteridade (*alter* = outro): o mesmo que se interessar ou se preocupar com o outro. Numa sociedade regida pelo dinheiro, pela competição e pelo individualismo, como a nossa, pode alguém dedicar momentos de sua vida ao outro? Será que ainda há neste mundo espaço para a solidariedade e a ternura? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 137).

³¹ No tópico 3.2.3.1 apresento uma análise comparativa das tipologias de perguntas existentes em textos verbais e não-verbais. Nessa análise é possível verificar com detalhes a afirmação que faço aqui.

³² Esses dados podem ser verificados no APÊNDICE D.

Logo abaixo dessa reflexão, os autores do livro didático sugerem que o professor desenvolva a atividade proposta anteriormente, de modo oral, a fim de que haja maior interação e troca entre os alunos. Após a sugestão, aparece então a atividade de estudo da pintura *Uma reunião de Natal*:

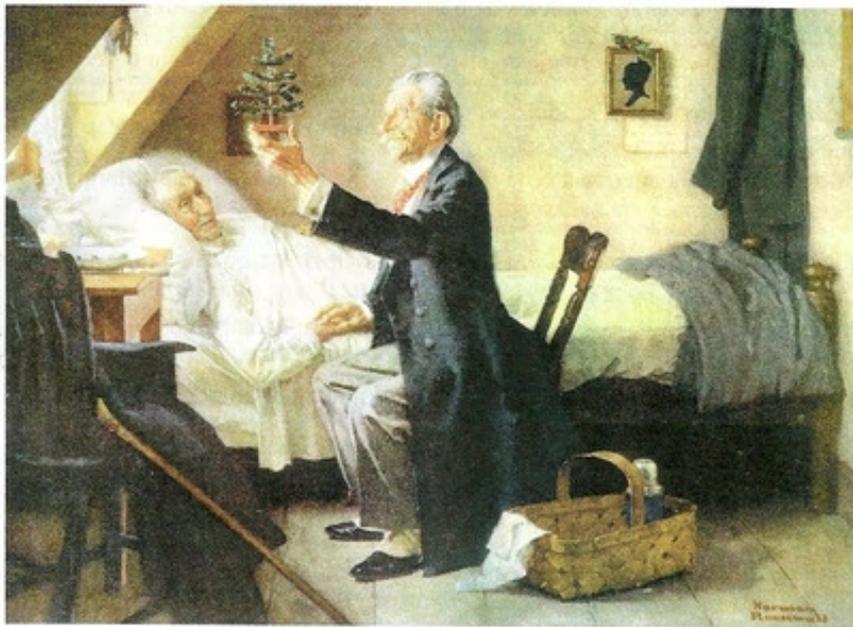
CAPÍTULO 2

Alteridade: exercício de ternura

Alteridade (alter = outro): o mesmo que se interessar ou se preocupar com o outro. Numa sociedade regida pelo dinheiro, pela competição e pelo individualismo, como a nossa, pode alguém dedicar momentos de sua vida ao outro? Será que ainda há neste mundo espaço para a solidariedade e a ternura?

Professor: Sugerimos que esta atividade seja desenvolvida oralmente, a fim de haver maior interação e troca entre os alunos.

Observe com atenção este quadro, do pintor americano Norman Rockwell:



Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts, EUA.

Uma reunião de Natal (1920).

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, v. 7, p. 137).

Para o estudo desse texto não-verbal, estão dispostas vinte perguntas distribuídas em dez questões. O panorama referente às questões de compreensão desse texto não-verbal está apresentado na Tabela 3.3:

Tabela 3.3

Tipologias de perguntas referentes à pintura Uma Reunião de Natal

PINTURA – UMA REUNIÃO DE NATAL Volume 7, p. 137	
<i>Tipologia de pergunta</i>	<i>Quantidade de perguntas</i>
Cópia	2
Objetiva	2
Conexão textual	2
De base contextual	7
Textual-contextual	3
Subjetiva	3
Vale-tudo	1
Metalinguística	0

Os dados da tabela demonstram que das vinte perguntas de estudo do texto não-verbal *Uma reunião de Natal*, doze estão situadas no *horizonte máximo* de compreensão, ou seja, são de caráter inferencial, e oito são perguntas não-inferenciais.

Como pode ser visto, no estudo dessa pintura faltaram apenas questões do tipo *metalinguística*. Em toda a coleção, não há nenhum caso de questão *metalinguística* referente a textos não-verbais. Isso acontece porque as questões *metalinguísticas*, geralmente, se referem à linguagem verbal, nos seus usos linguísticos, expressivos e estilísticos no texto.

Na coleção, as questões de *cópia*³³ referentes a textos não-verbais são caracterizadas pelo exercício de transposição de informações presentes na imagem para a linguagem escrita, ou seja, o leitor tenta retratar a linguagem não-verbal em linguagem verbal, tal como nos exemplos a seguir, sobre a pintura *Uma reunião de Natal*, selecionada para análise:

3. No chão, ao lado da cadeira, há uma cesta de vime. E ao lado da cabeceira da cama há uma mesa. Observe esses objetos.
a) O que há na cesta? **Há uma garrafa térmica e um guardanapo.**
b) O que há sobre a mesa? **Há um prato.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

³³ Apesar de não considerar apropriado o termo *cópia* para perguntas referentes a textos não-verbais, preferi continuar com essa nomenclatura a fim de estabelecer um padrão entre as tipologias de perguntas. Na realidade, é conveniente dizer que cogitei a possibilidade de trazer o conceito de retextualização proposto por Marcuschi (2007), contudo, também não o considerei propício, uma vez que o autor ao tratar desse termo refere-se a atividades relacionadas à fala e à escrita.

Percebe-se nesse exemplo, que para responder às perguntas, o leitor é limitado a copiar informações que estão “ditas” no texto não-verbal. São questões caracterizadas como atividades mecânicas de mera identificação.

Acerca das questões *objetivas*, de modo geral na coleção, como já foram vistas na análise do texto verbal, no tópico anterior, essas questões requerem do leitor a localização de informações que estão inscritas objetivamente no texto, ou seja, estão centradas no texto. A princípio, constatei certa semelhança entre as questões *objetivas* e as questões de *cópia* devido ambas requererem do leitor a passagem do não-verbal para o verbal. Entretanto, o que as distingue é o fato de que as questões *objetivas* estão situadas no *horizonte mínimo* de compreensão, e nesse horizonte de compreensão ocorre a leitura parafrástica em que há uma mínima interferência do leitor, ou seja, não trata-se mais de apenas identificação. Vejamos um exemplo no estudo da pintura em análise:

2. Observe o quarto retratado.
 a) Como ele é? *É um quarto simples, sem enfeites, antigo, despojado. Professor: Comente com os alunos que o quarto não chega a ser pobre, mas tem apenas o indispensável para ser habitado.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 137).

No caso da pergunta em análise, a classifiquei como uma pergunta objetiva, partindo do princípio de que para responder, o leitor terá que realizar uma simples descrição daquilo que ele vê na pintura. Contudo, considerando a resposta dos autores, observo que a efetivação dessa descrição não é isenta da subjetividade do leitor. Nessa descrição há interferência de valores pessoais, experiências e conceitos do leitor. Por exemplo, se o leitor for um morador de rua, este descreverá o quarto como chique, pois possui uma cama com cobertores, um quadro na parede, uma cadeira, etc.; já um leitor que possui situação financeira melhor, descreverá o quarto como simples. Portanto, a questão é categorizada como objetiva por demandar do leitor a localização de informações inscritas apenas no texto, mas ao mesmo tempo, proporciona ao leitor a interferência de seu ponto de vista, o que indica que a resposta não será uma simples identificação do que há no texto. Sendo assim, pela resposta sugerida para a questão, percebo que há outras possibilidades que os autores não consideraram devido a subjetividade que a pergunta traz. Os autores não se atentaram ao fato de que a forma como a questão foi formulada deu abertura para essa subjetividade. A resposta esperada colocada pelos autores pode ser considerada a perspectiva que eles veem o quarto.

Pelos dados presentes na Tabela 3.3 é possível constatar que a maior parte das questões referentes a essa pintura em estudo, estão situadas no *horizonte máximo* de leitura, caracterizado pelas perguntas inferenciais. As doze questões inferenciais são distribuídas da seguinte forma: duas perguntas do tipo *conexão textual*, sete do tipo *base contextual*, e três do tipo *textual-contextual*. Vejamos agora, alguns exemplos dessas questões inferenciais no trabalho com textos não-verbais:

4. Ao lado da mesa há uma cadeira, sobre a qual estão um casaco e uma bengala. De quem provavelmente são esses objetos? Por quê? [Provavelmente são do homem deitado, pois ele está sem casaco, deitado, e talvez tenha problemas de locomoção.](#)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

A pergunta indaga acerca de aspectos que não estão inscritos objetivamente no texto. O uso do advérbio *provavelmente* na resposta sugerida pelos autores proporciona um indício de que eles consideram plausível que haja outras possibilidades de respostas, uma vez que a pergunta requer a realização de inferências, nesse caso, mais especificamente, a elaboração de *inferências de conexão textual*. Para responder a essa pergunta, o leitor necessitará associar diversas informações contidas na pintura e realizar algumas relações lógicas (inferenciais), tais como: 1) o homem que está sentado, está vestindo um casaco, e o homem deitado, não: essa informação é um indício de que o casaco sobre a outra cadeira não seja do homem que está sentado, mas sim, do homem que está deitado na cama; 2) aparentemente, é possível afirmar que o homem deitado esteja com a saúde debilitada, o que possibilita presumir que, por isso, talvez ele também tenha problemas de locomoção, o que pode indicar que a bengala seja dele; além disso, 3) o fato de a bengala estar em cima do casaco, na cadeira, também possibilita pensar que ela seja do mesmo dono do casaco.

Ainda no grupo de perguntas inferenciais temos as perguntas *de base contextual*. Vejamos um exemplo desse tipo de pergunta no estudo da pintura em análise:

8. Com a mão direita, o homem sentado segura a mão do outro homem.
a) O que esse gesto expressa? [Expressa amizade, carinho e solidariedade.](#)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

Para responder a essa pergunta o leitor terá de lançar mão de seus conhecimentos de mundo (convencionais) sobre o que representa, no contexto retratado pela pintura, o gesto de segurar a mão de alguém. Sendo assim, tomando por base a resposta sugerida pelos autores, essa é uma questão que requer dos alunos a realização de *inferências de base contextual*, pois

a resposta para essa pergunta não consta em informações contidas, necessariamente, no texto, mas em conhecimentos arquivados na memória do leitor acerca de gestos de carinho tal como “segurar na mão de alguém”. Esses conhecimentos são essenciais para a produção de sentidos no texto.

No estudo dessa pintura há também questões do tipo *textual-contextual*:

- 6.** O homem sentado segura no alto, com a mão esquerda, um objeto. Observe esse objeto e a expressão do olhar de cada uma das personagens.
[...]
- c) Na época em que a cena ocorre, nos Estados Unidos – país em que nasceu o pintor –, faz muito frio. Há, no quadro, indícios de que faz frio? Justifique sua resposta. **Sim, pois o homem sentado está de casaco, e há outro casaco sobre uma cadeira, provavelmente do homem deitado. Além disso, há um cobertor sobre a cama. Professor: Comente com os alunos que a luz do sol está incidindo sobre a cama; talvez seja por essa razão que o doente não está coberto.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

A pergunta traz informações de que nos Estados Unidos faz muito frio na época que está retratada na pintura. Pelo título da pintura *Uma reunião de Natal* e pela presença de uma árvore de natal na mão de uma das personagens, o aluno deverá recuperar em seus conhecimentos prévios a informação de que nos Estados Unidos, no mês de dezembro que é quando se comemora o natal, o clima realmente está frio. Contudo, para responder a essa pergunta o leitor, primeiramente, precisa ter conhecimento experiencial do que representa um clima frio e quais são as formas utilizadas para “matar o frio”.

Desse modo, num primeiro momento, realizará *inferências de base contextual* para afirmar se na pintura há ou não indícios de que faz frio. Após recuperar em seu conhecimento de mundo informações referente ao clima frio, terá condições de, mediante conexões entre informações presentes na pintura, localizar indícios, tais como: o cobertor sobre a cama, o casaco sobre a cadeira e o homem vestido de casaco, que podem justificar sua afirmação de que na cena retratada faz frio. Portanto, o leitor realiza inferências de ordem contextual e textual para responder à pergunta, por isso tal questão foi categorizada como *textual-contextual*.

Outro exemplo de questão do tipo *textual-contextual* que aparece no estudo da pintura *Uma reunião de natal*, é a seguinte:

- 9.** Dos itens que seguem, quais traduzem as ideias principais do quadro?
- | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------|
| x * interesse pelo outro | x * solidão | x * amizade |
| * parentesco | x * solidariedade | x * companheirismo |
| * competição | x * velhice | * abandono |

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

Essa questão é caracterizada como *múltipla escolha*, pois o aluno deve indicar dentre as alternativas colocadas, duas ou mais que representam a resposta correta. Pela análise dessa questão, percebo que para respondê-la, o aluno, num primeiro momento, necessita realizar uma compreensão global da pintura, para apreender os sentidos principais repassados por ela. Nesse primeiro processo de compreensão serão realizadas inferências, tanto de *conexão textual* quanto de *base contextual*, pois o aluno estabelecerá relações entre informações contidas dentro do texto (pintura), bem como buscará conhecimentos arquivados em sua memória para associar às informações repassadas por esse texto.

Depois disso, o aluno precisa buscar em seus conhecimentos prévios (de mundo, experienciais, factuais, etc) quais são os sentidos repassados em cada uma das alternativas propostas e associar esses sentidos ao que ele conseguiu abstrair (compreender) da pintura. Nesse segundo momento, o aluno realiza *inferências de base contextual*. Tendo em vista que essa questão sugere a realização concomitante de *inferências de conexão textual e de base contextual*, ela é categorizada como uma questão do tipo *textual-contextual*.

Ainda acerca dessa questão de número 9, é interessante observar que os autores sugerem a ideia de solidão como uma resposta possível, como se toda velhice estivesse associada ao isolamento. Os autores não consideram o fato de que, de acordo com a experiência do aluno, a solidão pode não ser uma realidade na velhice. Além disso, os autores se contradizem ao assinalar, simultaneamente, *solidão* e *companheirismo* como ideias principais da pintura.

Outro aspecto a ser observado é que os autores não colocam a possibilidade dos alunos marcar a ideia de parentesco. Porém, numa pergunta anterior a essa (a de número 1) eles sugerem a possibilidade de que os homens tenham um vínculo de parentesco³⁴, observe:

1. Na pintura, há duas pessoas: uma deitada e outra sentada à beira da cama. Levante hipóteses:
[...]
c) Que tipo de vínculo ou relacionamento pode haver entre eles? **Eles podem ser parentes (irmãos, primos, cunhados, etc.) ou amigos. Professor: Comente com os alunos que, como os dois têm aproximadamente a mesma idade, se forem amigos, é provável que sejam amigos há muito tempo.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 137).

³⁴ A pergunta de número 1 é do tipo *base contextual*. Apresento-a nesse momento apenas para explicar a incoerência dos autores quanto às respostas sugeridas como corretas.

Embora a pergunta 9 solicite que os alunos marquem itens que traduzam as ideias principais do quadro, certamente os alunos poderiam ser levados a marcar a ideia de parentesco devido à resposta proposta para a pergunta de número 1.

Outra incoerência desse tipo está no fato de que os autores não sugerem a ideia de abandono. Contudo, numa questão anterior (de número 5) essa ideia foi construída pelos autores:

5. Não há, na tela, outras personagens além dos dois homens. Entretanto, na parede ao fundo há um quadro com o perfil de uma mulher.
 [...]

b) Na sua opinião, a mulher retratada habita a casa? Justifique sua resposta.
 Resposta pessoal. Talvez não, pois, se o visitante trouxe um prato de comida, é provável que não haja na residência uma pessoa que possa cozinhar para o doente.
 É possível que a mulher tenha morrido, que os filhos tenham se casado, etc.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

A resposta sugerida pelos autores de que “[...] é provável que não haja na residência uma pessoa que possa cozinhar para o doente. É possível que a mulher tenha morrido, que os filhos tenham se casado, etc” induz à ideia de abandono. Portanto, o aluno pode inferir que o quadro traduz ideia de abandono uma vez que em uma pergunta anterior essa ideia foi apresentada.

A pergunta de número 5 é do tipo *subjetiva*, pois o leitor tem liberdade para responder da forma que lhe convenha, porém, essa liberdade é limitada às condições (contexto) expressas pela pintura. A resposta sugerida pelos autores propõe que talvez a mulher retratada no quadro fixado na parede do quarto não habite a casa, “[...] pois, se o visitante trouxe um prato de comida, é provável que não haja na residência uma pessoa que possa cozinhar para o doente”. Essa ideia dos autores não se justifica, pois o fato de o visitante levar comida não pode significar que não haja ninguém na casa para cozinhar, pois nada impede que uma pessoa ao visitar alguém doente, leve algum tipo de agrado, tal como algum tipo de comida, por exemplo.

Assim como no exemplo citado em relação ao estudo da crônica, no item anterior, as perguntas *vale-tudo* também são mais recorrentes em textos não-verbais, do que em textos verbais, em toda a coleção. Vejamos um exemplo:

10. Você já viveu alguma situação difícil em que tenha sido ajudado por alguém? Se sim, conte para os colegas como foi essa experiência. Respostas pessoais.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 7, p. 138).

Como pode ser visto, essa pergunta aceita qualquer resposta e não há necessidade alguma de ter relação com o texto em estudo, do mesmo modo que não há como se equivocar na resposta. Na realidade, percebo que essa questão tende a assemelhar-se muito mais a uma questão de produção de texto (um relato, por exemplo), do que propriamente uma questão de compreensão textual.

Na análise desse texto não-verbal, pude constatar que houve um predomínio de questões voltadas ao trabalho inferencial, como pode ser visto na Tabela 3.3, porém, ao contrário do que constatei na análise de textos verbais, esse predomínio nem sempre vai ocorrer em todos os textos não-verbais da coleção, conforme pode ser visto no APÊNDICE D. Ou seja, ao analisar a quantidade de questões no estudo de cada texto não-verbal, tal como na Tabela 3.3, em que apresentei a quantidade de cada tipo de pergunta no estudo do texto em análise, esse predomínio não aparece para todos os textos não-verbais.

No próximo item, apresento a análise das tipologias de perguntas que ficaram faltando analisar no texto verbal e outras considerações pertinentes à pesquisa das tipologias na coleção.

3.2.2.3 Análises complementares

Como no estudo do texto verbal *Apenas um tiroteio na madrugada*, cuja análise foi realizada anteriormente, não houve exemplos de questões do tipo *cópia* e *vale-tudo*, nessa seção apresento exemplos significativos, encontrados na coleção, que podem ilustrar essas tipologias de perguntas.

Conforme pode ser visto nas tabelas presentes no APÊNDICE D, a coleção, de modo geral, não se caracteriza pelo exercício de *cópia*; além disso, quando há perguntas do tipo *cópia*, a maior parte delas exige uma leitura que não se limita apenas a identificar e transcrever, mas demanda, também, um nível considerável de raciocínio e ativação de conhecimentos prévios. Tal característica está presente na maioria das perguntas de *cópia* no estudo de textos verbais, sendo que apenas duas das perguntas (num conjunto de cinco) se encaixam dentro do que Marcuschi (2008) considera como pergunta de *cópia*, ou seja, de mera transcrição de frases ou palavras. Segue um exemplo de uma dessas perguntas considerada como de *cópia*, tal como explicitado no Quadro 3.1:

3. Quase todo o relato da narradora envolve episódios de que o marido participara.

a) Faça uma lista dos principais episódios relatados. *O marido imitou sambista em desfile de escola de samba; contou piadas; tratou bem as mulheres; discutiu com o general; dançou com uma bailarina; discutiu com um pintor.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 51).

O texto-base dessa pergunta trata-se de uma crônica, intitulada *Tão felizes*, de Ivan Ângelo (ANEXO F). Para responder a essa pergunta o aluno necessita apenas retornar ao texto-base e ir identificando e transcrevendo os episódios narrados na crônica. Uma vez que a resposta para essa pergunta encontra-se explicitada na superfície do texto. Não é uma pergunta inferencial, pois o leitor não elabora um novo conhecimento, apenas copia o que já está explícito no texto.

As perguntas categorizadas como de *cópia*, referentes a textos verbais na coleção, que não se limitam a apenas transcrever uma informação explícita no texto, mas que requerem do leitor a ativação de conhecimentos pré-existentes, são semelhantes à questão do exemplo a seguir:

3. O narrador, em certo momento, deixa transparecer sua participação na história narrada, embora num papel secundário.

a) Identifique no texto um trecho que evidencia a presença do narrador como personagem. *Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 77).

O texto-base dessa pergunta é o conto *Tentação*, de Clarice Lispector (ANEXO G). Para responder a essa pergunta o aluno deveria, primeiramente, recuperar em seus conhecimentos prévios, o que ele sabe acerca de *narrador personagem*. A partir de então ele acionaria uma característica fundamental desse tipo de narrador, que é a narração utilizando a primeira pessoa, o que indica que quem narra também participa da história narrada, logo, buscaria no texto um trecho que pudesse representar esse conhecimento exigido pela pergunta.

Conforme vimos no capítulo teórico, de acordo com Kintsch (1998, apud FERREIRA; DIAS, 2004), a mera recuperação de conhecimento na memória do leitor (seja ela automática ou controlada) não pode ser considerada inferência, uma vez que, esse processo de recuperar informações não favorece o surgimento de novas informações, mas apenas o acesso ou resgate às informações armazenadas na estrutura cognitiva do indivíduo. Portanto, não categorizei tais perguntas como do tipo inferencial (*conexão textual, base contextual* ou *textual-contextual*), mas também não considerei necessário criar uma nova

categoria para inseri-las, uma vez que o objetivo do meu estudo está centrado nas questões inferenciais.

As questões *vale-tudo*, como o próprio nome sugere, são aquelas perguntas que aceitam qualquer resposta, conforme já pudemos observar na análise do texto não-verbal, anteriormente. Vejamos um exemplo, agora, desse tipo de pergunta referente a textos verbais:

7. A crônica de humor é um tipo de texto construído a partir de situações engraçadas do cotidiano.
 a) Você alguma vez já sentiu medo de médicos, de hospital ou de tirar sangue?
 Resposta pessoal.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 8, p. 51).

Nesse tipo de pergunta, não ocorre o processo de compreensão textual, pois não requer nenhuma relação com o texto, o que faz com que o texto seja dispensável, ou seja, o aluno é capaz de responder à questão sem ao menos ler o texto-base.

Além dos exemplos de tipologias referentes a textos verbais que não foram exemplificadas anteriormente (*cópia e vale-tudo*), quero, nessa mesma seção, apresentar um exemplo de questão de *conexão textual* que considere relevante ao analisar as perguntas de compreensão na coleção.

Na coleção há casos de perguntas em que percebi o quanto a resposta sugerida pelos autores exerceu influência na categorização, chegando a ser fator decisivo na definição da tipologia da pergunta. Vejamos um exemplo dessa interferência na análise de um cartum, presente no volume do 6º ano da coleção:

CAPÍTULO **3**

Natureza em extinção

Nós, os seres humanos, nos sentimos senhores da natureza. Mas será que, por isso, temos o direito de destruí-la? Afinal, fazemos parte da natureza ou ela existe apenas para nos servir?

Observe esta imagem, do cartunista francês Blachon:



Blachon

(Blachon album. [s.l.]: Denoël, 1960.)

- 2.** Observe a fila de pessoas que aparece no cartum. Levante hipóteses:
- b) O que o policial está fazendo? **Está controlando o tempo que cada pessoa tem para cheirar a flor e mantendo a ordem na fila.**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 6, p. 226).

Somente pelo enunciado da pergunta, o leitor tem a possibilidade de realizar dois tipos de leitura: uma leitura voltada para a microestrutura do texto, e outra leitura voltada para a macroestrutura textual. Uma leitura microestrutural poderia conduzi-lo a responder de modo objetivo e superficial. A pergunta em análise seria, portanto, objetiva se a resposta dada se limitasse a: *o policial está olhando o relógio que está em seu punho*, pois desse modo tratar-se-ia de uma atividade de mera decodificação. Em contrapartida, uma leitura macroestrutural conduz o leitor a refletir sobre o que está explicitamente marcado no texto, buscando informações que estão implícitas, por meio da relação entre o todo do texto.

Logo, é a partir da resposta sugerida pelos autores, que percebo indícios de que a proposta dos autores com essa pergunta vai além da mera decodificação, pois requer que o aluno ative em seus conhecimentos de mundo (mais especificamente, conhecimentos factuais) o que pode significar o ato do policial diante do contexto retratado no cartum. A resposta dos autores sugere o estabelecimento de conexões, prevê uma observação da macroestrutura textual.

Para chegar à resposta proposta, o leitor poderá realizar a recuperação das seguintes informações e gerar as seguintes inferências: 1) em um lugar em que há algo de interesse de um grande número de pessoas, é necessário que se mantenha certa ordem, esse, portanto, é o motivo da existência da fila; 2) normalmente, a função de um policial, basicamente, é manter a ordem, por isso ele está presente e situado próximo ao objeto de interesse de todas as pessoas: a flor; 3) o ato de olhar no relógio indica uma preocupação com o controle do tempo, e já que é função do policial manter a ordem, esse é o motivo pelo qual ele está olhando seu relógio: para controlar o tempo que cada pessoa tem para cheirar a flor.

Diante dos exemplos de perguntas que foram apresentados é importante reforçar o quanto os autores têm se preocupado com o desenvolvimento da habilidade inferencial mediante as atividades de estudo de textos verbais e não-verbais. Tal preocupação pôde ser evidenciada, conforme apresentei anteriormente, na análise da crônica *Apenas um tiroteio na madrugada*, em que das vinte perguntas de compreensão textual, dezessete são inferenciais, e apenas 3 são não-inferenciais; bem como na análise da pintura *Uma reunião de natal*, em que das vinte perguntas, doze são inferenciais e oito são não-inferenciais.

Outro aspecto observado foi a influência exercida pelos autores da coleção, tanto no que diz respeito à formulação da resposta, quanto no que se refere ao direcionamento dado à leitura dos textos. Alves Filho (1999) chama a atenção para o fato de que

[...] é comum a figura do elaborador passar despercebida por quem vai responder as questões, como se as perguntas fossem uma decorrência natural do próprio texto. No entanto, o elaborador é, ele também, mais um leitor do texto que pode estar instituindo a sua leitura como se fosse a leitura do texto. Na verdade, trata-se de uma mão invisível a guiar o processo de leitura para certos resultados. Assim, as questões elaboradas já são guiadas por uma certa leitura, ainda que feita inconscientemente. (ALVES FILHO, 1999, p. 57).

Em concordância com a afirmação de Alves Filho (1999), realmente, foi possível constatar em alguns exemplos citados, que muitas vezes, os autores induzem os alunos a uma reflexão que sugere o modo como eles enxergam determinadas situações.

3.2.2.4 Considerações gerais

Tendo em vista que a categorização das perguntas foi realizada de modo padronizado, o que significa dizer que uma tipologia de pergunta possui o mesmo caráter tanto em textos verbais quanto em textos não-verbais, pude perceber, pela análise dos exemplos comentados, que não há distinção no trabalho inferencial entre textos verbais e não-verbais. Essa percepção refuta a hipótese de que textos não-verbais possibilitam trabalhar melhor a habilidade inferencial do que textos verbais, pois, percebi que, na realidade, o que define o trabalho de uma habilidade ou não, é a própria pergunta, bem como a proposta de respostas dos autores, e não o caráter do texto em si. Tal constatação também pode ser alcançada pela observação de que é possível haver textos altamente inferenciais, porém, com perguntas altamente superficiais para estudo, o que implica afirmar, que, de fato é a pergunta de compreensão e interpretação que orienta a direção do estudo e da habilidade a ser trabalhada com os textos.

Outro fator a ser considerado diz respeito às respostas sugeridas pelos autores. É preciso ter consciência de que nem sempre a resposta proposta pelos autores pode surtir o devido efeito, ou seja, o de servir como orientação para a resposta, pois é possível que um professor menos preparado possa não admitir que o aluno coloque outra resposta senão aquela sugerida pelos autores, e esse não é o objetivo das respostas esperadas colocadas no livro didático do professor. Além disso, como foi apresentado em alguns exemplos, muitas vezes as respostas propostas pelos autores exibem incoerências, de onde surge a necessidade da atenção e crítica do professor ao analisar tais respostas. Nesse sentido, percebo que uma das possibilidades de estudos futuros está em analisar apenas as respostas sugeridas pelos autores do livro didático, estabelecendo todas essas reflexões.

Diante dos exemplos analisados quanto às tipologias de perguntas, foi possível constatar que os autores, de certo modo, orientam os alunos a trabalhar as habilidades inferenciais que constam nas Matrizes de Referência dos instrumentos de avaliação de ensino. Ou seja, os alunos são orientados a inferir o sentido de palavras e expressões, inferir informações implícitas em um texto, bem como as demais habilidades apresentadas no capítulo 1 deste trabalho.

Mediante a análise das atividades de compreensão, pude certificar que não é uma tarefa fácil a de categorizar questões interpretativas, pois há categorias, principalmente as inferenciais, que apresentam uma fronteira que nem sempre é muito clara.

No próximo tópico realizo uma análise qualitativa dos dados quantitativos resultados da categorização das perguntas presentes na coleção. Essa análise qualitativa está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário.

3.2.3 Aplicação do paradigma indiciário na análise dos dados quantitativos

Nos tópicos anteriores desse capítulo (3.2.1 e 3.2.2) realizei uma análise de busca por pistas que me permitiam perceber possibilidades do trabalho inferencial dentro da coleção. A partir desse levantamento, analisei os indícios encontrados, com base na fundamentação teórica acerca dos horizontes de compreensão, das categorias inferenciais e das tipologias de perguntas, a fim de trazer exemplos de questões que trabalham a habilidade inferencial e poder visualizar o modo como essas questões são trabalhadas na coleção.

Após o levantamento dos indícios e categorização das perguntas, foi possível traçar um panorama quantitativo da abordagem inferencial pelos autores da coleção. Neste tópico, portanto, apresento algumas singularidades presentes nesses dados quantitativos que representam detalhes significativos acerca da coleção como um todo.

3.2.3.1 Tipologias de perguntas em textos verbais e não-verbais

Ao comparar a coleção de modo geral, no que se refere às tipologias de perguntas em textos verbais e não-verbais, constatei os seguintes resultados, expostos na Tabela 3.4:

Tabela 3.4

Resultado geral distribuído em tipologias de perguntas

COLEÇÃO GERAL (Textos verbais)					COLEÇÃO GERAL (Textos não-verbais)				
HORIZONTES DE COMPREENSÃO	TIPOS	Nº	%	GRUPOS	HORIZONTES DE COMPREENSÃO	TIPOS	Nº	%	GRUPOS
Falta de horizonte	1. Cópia	5	0,8%	0,8%	Falta de horizonte	1. Cópia	12	6,8%	6,8%
Horizonte mínimo	2. Objetiva	6	1,0%	1,0%	Horizonte mínimo	2. Objetiva	17	9,7%	9,7%
Horizonte máximo	3. Conexão textual	190	31,5%	85,4%	Horizonte máximo	3. Conexão textual	26	14,9%	59,5%
	4. De base contextual	256	42,4%			4. De base contextual	64	36,6%	
	5. Textual-contextual	70	11,6%			5. Textual-contextual	14	8,0%	
Horizonte problemático	6. Subjetiva	51	8,4%	8,4%	Horizonte problemático	6. Subjetiva	21	12,0%	12,0%
Não são questões de compreensão	7. Vale-tudo	17	2,8%	4,4%	Não são questões de compreensão	7. Vale-tudo	21	12,0%	12,0%
	8. Metalinguística	9	1,5%			8. Metalinguística	0	0,0%	
TOTAL	→	604	100,0%	100,0%	TOTAL	→	175	100,0%	100,0%

Pelo que se pode observar da análise realizada e apresentada na Tabela 3.4, levando-se em consideração o grupo referente às perguntas de caráter inferencial, o percentual de questões de *horizonte máximo* nos textos verbais é de 85,4%; enquanto que 14,6% das questões são distribuídas em: *falta de horizonte*, *horizonte mínimo*, *horizonte problemático*, ou *não são questões de compreensão*. Nos textos não-verbais, o percentual de questões de *horizonte máximo* é de 59,5%, sendo que 40,5% estão distribuídas nos demais horizontes de compreensão. Esses resultados evidenciam que o número de questões de compreensão voltadas ao estudo de textos verbais propicia trabalhar a habilidade inferencial muito mais do que a quantidade de questões referentes aos textos não-verbais, apresentando uma diferença de 25,9% nesse aspecto.

Considerarei esse resultado interessante, uma vez que refuta, novamente, a hipótese de que, normalmente, os textos não-verbais poderiam proporcionar maiores possibilidades de trabalhar habilidades inferenciais, pois não é isso o que ocorre nessa coleção. Por outro lado, tais resultados incitam aos seguintes questionamentos: por que nos textos verbais há mais questões não inferenciais do que em textos não-verbais? Isso evidenciaria uma dificuldade por parte dos autores para elaborar as questões inferenciais em textos não-verbais? Um trabalho interessante seria buscar respostas para tais questionamentos.

Após a constatação desse resultado, percebo que a abordagem inferencial supera a questão do gênero textual, ou seja, o trabalho com a habilidade inferencial não pode estar relacionado apenas ao fator do gênero, pois, diversos aspectos podem ser ressaltados como influentes no exercício da habilidade inferencial. Das análises realizadas no tópico anterior, posso observar alguns, tais como:

- a) *A tipologia da pergunta*: é possível haver textos (seja verbal ou não-verbal) que possibilitem diversas possibilidades de trabalhar habilidades inferenciais, pela grande quantidade de implícitos, por exemplo, mas se a pergunta referente a esse texto se limitar a uma pergunta situada em outros horizontes de compreensão, que não no horizonte máximo de leitura, como uma pergunta do tipo *cópia* ou *vale-tudo*, por exemplo, que não são questões inferenciais, a abordagem inferencial, nesse caso, sofre interferência desse fator;
- b) *Variações nos gêneros*: até mesmo os gêneros textuais possuem variações em suas características, isto é, existem gêneros verbais altamente inferenciais, como também existem gêneros não-verbais altamente simples.

Sendo assim, foi realmente importante, deparar com os resultados apresentados na Tabela 3.4, porque tais resultados evidenciam que não é conveniente ater-se a essa dicotomia de que em textos verbais há menos possibilidade de abordar a inferência do que em textos não-verbais.

Outro fator a ser observado na pesquisa, na Tabela 3.4, está na diferença dos resultados, no estudo de textos verbais e não-verbais, referentes aos horizontes de compreensão. Os textos não-verbais apresentam maiores porcentagens nos resultados em relação aos textos verbais, nos seguintes horizontes de compreensão: 1) em questões do tipo *cópia (falta de horizonte)* apresentam 6% a mais; 2) em questões do tipo *objetiva (horizonte mínimo)* apresentam 8,7% a mais; 3) em questões *subjetivas (horizonte problemático)* apresentam 3,6% a mais; 4) e em questões do tipo *vale-tudo*, que não são questões de compreensão apresentam 9,2% a mais.

Já os textos verbais apresentam maiores porcentagens nos resultados comparados aos textos não-verbais, nos seguintes horizontes de compreensão: 1) em questões do tipo *conexão textual (horizonte máximo)* apresentam 16,6% a mais; 2) em questões do tipo *base contextual (horizonte máximo)* apresentam 5,8% a mais; 3) em questões do tipo *textual-contextual (horizonte máximo)*, apresentam 3,6% a mais; 5) e em questões do tipo metalinguística que não são, propriamente, questões de compreensão do texto, que apresentam 1,5% a mais.

Ao realizar a análise esperava encontrar nos textos não-verbais muito mais questões inferenciais e os dados demonstraram o contrário de minha expectativa, pois os autores apresentam as questões inferenciais em maior quantidade no estudo de textos verbais.

Esses resultados atestam uma dificuldade dos autores da coleção de trabalhar o potencial propiciado pelos textos não-verbais para desenvolver a habilidade inferencial, e ratifica, novamente, que a hipótese, sustentada anteriormente, de fato não é confirmada.

3.2.3.2 Análise dos volumes da coleção quanto aos horizontes de compreensão

Analisando a coleção de modo a perceber como os autores abordam a habilidade inferencial em cada volume, e tendo em vista a distinção já demarcada entre textos verbais e não-verbais, constatei os seguintes resultados, ilustrados pelos Gráficos 3.1 e 3.2:

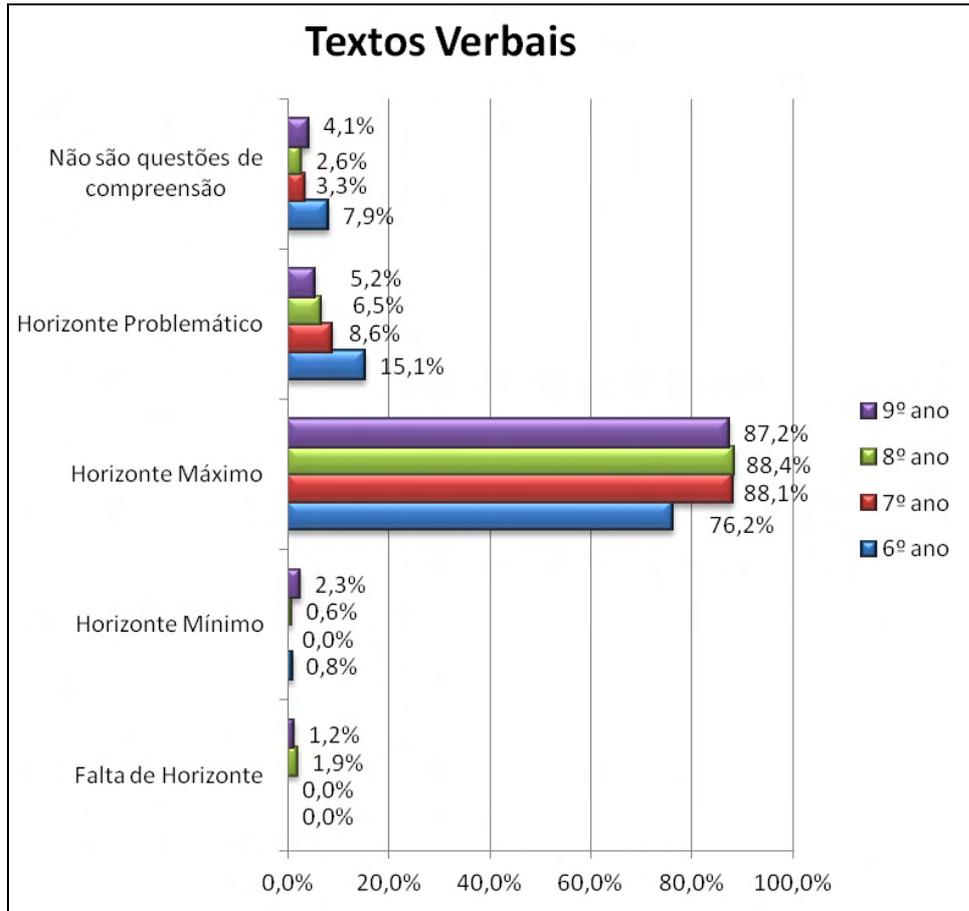


Gráfico 3.1: Horizontes de compreensão em textos verbais.

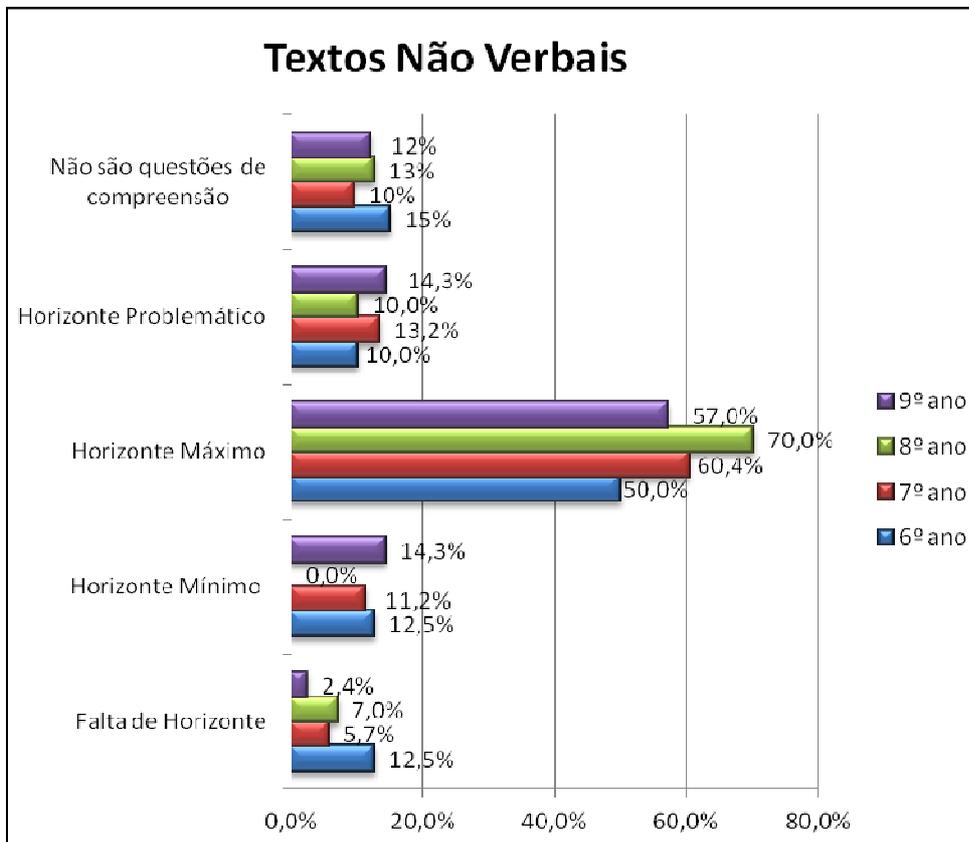


Gráfico 3.2: Horizontes de compreensão em textos não-verbais.

Os dois gráficos chamaram atenção pelo fato de que no 9º ano, nos textos verbais as perguntas inferenciais (*horizonte máximo*) decaem 1,2%, e, simultaneamente, aumentam 1,7% no *horizonte mínimo* e 1,5% nas questões que não são de compreensão. Em relação ao mesmo volume do 9º ano, nos textos não-verbais, as perguntas inferenciais (*horizonte máximo*) decaem 13%, e aumentam 14,3% no *horizonte mínimo* e 4,3% no *horizonte problemático*. Podemos verificar que esses resultados contrapõem aos resultados apresentados nos demais volumes, ou seja, nos volumes de 6º ao 8º ano, a tendência foi a de aumentar as atividades inferenciais e, com algumas exceções, diminuir as atividades objetivas, subjetivas e de ordem formal.

Considerando tais resultados, busquei encontrar outros indícios que pudessem me auxiliar a compreendê-los melhor, por isso, pressupus a possibilidade de tais resultados possuírem alguma relação com os gêneros textuais trabalhados no volume do 9º ano. Sendo assim, verifiquei os gêneros textuais presentes em cada volume e obtive os resultados apresentados na Tabela 3.5³⁵:

Tabela 3.5
Diversidade de gêneros textuais por volumes da coleção

Volume do 6º ano		Volume do 7º ano		Volume do 8º ano		Volume do 9º ano	
<i>Gênero textual</i>	<i>Nº</i>						
Cartum (não-verbal)	1	Anúncio	1	Artigo de opinião	2	Cartum (verbal)	1
Conto	3	Conto	4	Cartum (verbal)	1	Conto	1
Crônica	1	Crônica	2	Cartum (não-verbal)	2	Crônica	7
Fotografia	1	Depoimento	1	Crônica	7	Escultura	2
Pintura	2	Fotografia	2	Entrevista	1	Fotografia	4
Poema	4	Fragmento de romance	1	Pintura	1	Pintura	4
Quadrinho	2	Lenda	1				
Relato	2	Notícia	1				
		Poema	1				
		Pintura	1				
		Reportagem	2				

No manual do livro didático os autores defendem a importância de o aluno desde cedo manter contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, “[...] com os diferentes gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião” (CEREJA;

³⁵ Os dados dessa tabela referem-se à seção *Compreensão e interpretação* de textos. A coluna *Nº* refere-se à quantidade, em valor numérico, de cada gênero textual presente no respectivo volume da coleção.

MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 16), e compreendem que a aprendizagem dos gêneros deve ser realizada em espiral, isto é, “[...] que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, como o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, manual do professor, p. 16). Contudo, os resultados da Tabela 3.5, contrariam a perspectiva afirmada pelos autores, pois é perceptível que o estudo dessa diversidade de gêneros não se confirma na coleção tal como sugerem os autores, ou seja, os dois primeiros volumes da coleção (6º e 7º ano) apresentam maior diversidade e de forma mais proporcional, no que diz respeito à quantidade de tais gêneros, do que os dois últimos volumes (8º e 9º ano).

Além, disso, ainda sobre a diversidade de gêneros, percebo que nos volumes finais há um predomínio maior da crônica, em relação aos demais gêneros e os motivos para tal preferência deve ser refletido. Possivelmente, os autores optam pelo uso da crônica por ela ser relativamente fechada, ou seja, é curta e possui estrutura completa com início, meio e fim, o que proporciona melhores condições de trabalhar o estudo do texto. Além do mais, é pertinente pensar em quem são os sujeitos receptores dessa coleção de livro didático. Os sujeitos que, normalmente, frequentam as salas de aulas de 6º a 9º ano são crianças e adolescentes, numa faixa etária entre onze e quatorze anos. A crônica trata-se de um gênero que atrai o adolescente, pois possui um caráter humorístico, satírico e crítico; uma linguagem simples; trata de fatos do cotidiano; enfim, basta atentar às características da crônica para perceber que se constitui em um texto prazeroso e atrativo de se ler, conseqüentemente, facilita para o aluno a leitura e a compreensão desse gênero.

Outro aspecto a ser observado em relação aos gêneros diz respeito à tendência em focalizar o trabalho de estudo textual com gêneros narrativos, tais como: a crônica, o conto, o relato, a lenda, entre outros, em detrimento das demais tipologias textuais, como por exemplo: a reportagem, o artigo de opinião, a notícia, a entrevista, etc. Por outro lado, no momento de produção textual, os autores desenvolvem muito mais o trabalho com os textos argumentativos do que com os narrativos. Percebo, portanto, que não há um cuidado em desenvolver o trabalho com textos argumentativos, na mesma proporção, que trabalham os textos narrativos.

O artigo de opinião, por exemplo, é um gênero predominantemente argumentativo e possui uma estrutura favorável de estudo, pois tal como citado acerca da crônica no parágrafo anterior, ele também é breve e caracterizado por uma linguagem simples, uma vez que seu propósito é atingir todo tipo de leitor. Sendo assim, por que, então, os autores centralizam

mais no estudo de textos narrativos e desconsideram, por exemplo, os textos argumentativos no momento de leitura e compreensão textual?

Tendo em vista que os autores preferem trabalhar a produção de textos argumentativos, penso que seria interessante os autores propiciarem melhores condições de o aluno trabalhar o estudo desses textos na seção de *Compreensão e interpretação*, pois isso favoreceria aos alunos entender melhor o funcionamento dessa tipologia textual e teriam melhor desenvoltura na produção desses textos.

Ainda considerando os gêneros textuais e em busca de dados reveladores acerca da abordagem inferencial no livro didático, outra percepção que tive foi que no 9º ano há mais textos não-verbais do que verbais, como pode ser mais bem visualizado no Gráfico 3.3:

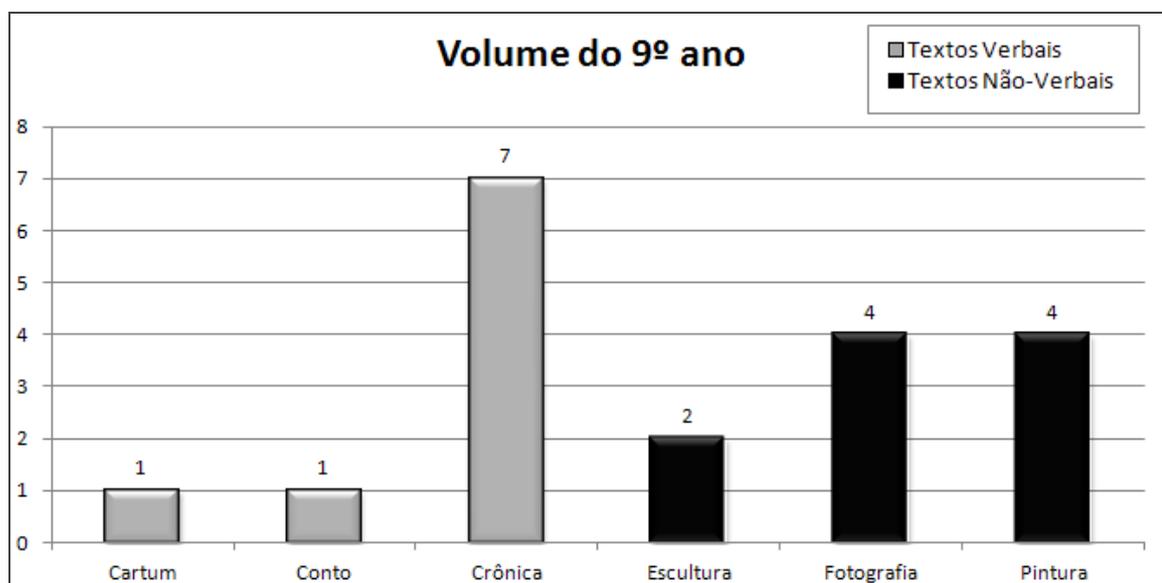


Gráfico 3.3: Gêneros textuais presentes no volume do 9º ano.

Analisando a Tabela 3.4 e o Gráfico 3.3, percebo alguns indícios que, talvez, possam explicar os dados apresentados no Gráfico 3.2. Retomando: a Tabela 3.4 mostrou que os textos não-verbais, comparado aos textos verbais, trabalham menos a habilidade inferencial e mais os aspectos superficiais; o Gráfico 3.3, mostra que no volume do 9º ano há mais textos não-verbais do que textos verbais; por sua vez, o Gráfico 3.2 mostrou uma diminuição do trabalho inferencial no 9º ano e o aumento do trabalho com questões superficiais. Diante disso, posso concluir que se os textos não-verbais trabalham menos o aspecto inferencial e no volume do 9º ano há mais textos não-verbais do que textos verbais, consequentemente, no volume do 9º ano haverá menos abordagem do trabalho inferencial, o que foi constatado pelo Gráfico 3.2. Todavia, essa realidade deveria ser diferente, uma vez que, o que se espera, ou, o

normal seria que os alunos do 9º ano fossem mais cobrados no que se refere ao uso da habilidade inferencial.

Porém, além desse fator, não posso desconsiderar os dados da Tabela 3.5, que indicam a desproporção da diversidade textual nos dois últimos volumes da coleção e a preferência por gêneros narrativos. Tais dados associados aos resultados referentes ao declínio da habilidade inferencial e acréscimo de habilidades superficiais, comentados acerca dos Gráficos 3.1 e 3.2, favorece o desenvolvimento da hipótese de que os autores da coleção *Português: linguagens* poderiam ter depreendido maior atenção na organização dos dois primeiros volumes da coleção e talvez, teriam descuidado do planejamento dos dois últimos volumes, o que pode indicar que a coleção tenha sido elaborada de forma ligeira e pouco criteriosa.

À guisa de conclusão, os dados e análises realizadas nesta pesquisa revelam que há um predomínio (79,6%) de questões que requerem do aluno alguma reflexão mais acurada para responder, isto é, são perguntas de caráter inferencial distribuídas entre perguntas do tipo *conexão textual* (27,7%), *de base contextual* (41,1%) e *textual-contextual* (10,8%). Enquanto que apenas 20,4% são questões do tipo *cópia* (2,2%), *objetiva* (3%), *subjativa* (9,2%), *vale-tudo* (4,9%) e *metalinguística* (1,1%). Esses resultados sugerem que os autores têm se preocupado em abordar a habilidade inferencial nas atividades de compreensão textual.

Por outro lado, foi constatado que no estudo de textos verbais o trabalho inferencial é mais recorrente do que em textos não-verbais. Esse resultado refuta a hipótese de que textos não-verbais propiciam melhores condições de trabalhar a habilidade inferencial, e ao mesmo tempo, demonstra limitações dos autores no trabalho inferencial com textos não-verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”

(MARCUSCHI, 2008, p. 233).

O objetivo principal dessa pesquisa foi o de investigar como os autores do livro didático *Português: linguagens* mobilizam o trabalho com a habilidade inferencial nessa coleção, a qual foi a mais adotada nas Escolas Municipais de Goiânia-GO, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No intuito de atingir esse objetivo, bem como aos objetivos específicos, traçados para o trabalho, algumas perguntas de pesquisa foram elaboradas. Toda a análise foi desenvolvida a fim de responder a tais questões e, de igual modo, confirmar ou refutar as hipóteses formuladas para o trabalho. Nessas considerações finais, portanto, apresento as algumas considerações tomando por base as hipóteses e as seguintes perguntas de pesquisa: os autores do livro didático, em análise proporcionam o trabalho com a habilidade inferencial? Se, proporcionam, de que modo? Eles apresentam questões que envolvem a utilização de habilidades inferenciais para que os alunos as desenvolvam? Como se caracterizam essas questões? Como pode ser observado o trabalho que os autores do livro didático realizam sobre a habilidade inferencial na coleção? Como é a abordagem da habilidade inferencial em textos verbais e não-verbais apresentada pelos autores da coleção em análise?

Uma das hipóteses formuladas na pesquisa foi a de que o livro didático, possivelmente, tenha se mostrado distante do contexto do aluno, trazendo exercícios destinados à leitura e a compreensão de textos que estimulam o desenvolvimento de leitores acrícos. Tal hipótese foi formulada, levando em consideração os resultados referentes a avaliações de ensino, de modo específico, aos resultados da Avaliação Diagnóstica do Estado de Goiás que evidencia certas limitações apresentadas pelos alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades inferenciais ao responder questões de compreensão textual nas avaliações aplicadas no 2º e no 3º bimestre de 2011.

Contudo, mediante a análise da coleção *Português: linguagens*, foco desta pesquisa, pude constatar que tal hipótese não procede, uma vez que os autores da coleção apresentaram

uma grande quantidade de questões inferenciais no estudo de textos verbais e não-verbais, embora apresentem algumas exceções no que se refere ao estudo dos textos não-verbais. Desse modo, pude comprovar a afirmação trazida pelo PNLD (BRASIL, 2010) de que a coleção *Português: linguagens* proporciona um trabalho com a habilidade inferencial.

Entretanto, percebi que, embora a coleção apresente muitas questões inferenciais, os autores não orientam como produzir as inferências. Será que só cobrando a inferência, necessariamente, ela é trabalhada? Seria preciso perceber o processo. Tendo em vista que os autores não apresentam uma orientação para atingir a resposta adequada, mas limitam-se a disponibilizar apenas a resposta pronta, é possível afirmar que o processo de desenvolver a habilidade inferencial, comumente, será guiado pelo professor em sala de aula e não pelo livro didático. Nesse sentido, há de se considerar que, não obstante, muitas vezes o professor tem dificuldade em compreender como chegar àquela resposta sugerida pelos autores do livro didático e ele não pode, simplesmente, pedir aos alunos que copie a resposta do livro.

A sugestão que trago, portanto, é a de que o livro didático poderia orientar a como atingir à resposta e não apenas oferecer uma resposta pronta. A orientação para chegar à resposta adequada é o tipo de informação que deveria constar nos manuais de livro didático, explicitando como o aluno deve proceder. Esse já seria um trabalho com o processo inferencial, pois, ao se colocar uma resposta pronta (ou espelho) não ocorre um ensino ao aluno de como desenvolver a habilidade de realizar inferências.

Tendo em vista as tipologias de perguntas propostas por Marcuschi (2008), bem como as categorias inferenciais de Vidal-Abarca e Rico (2003) e de Marcuschi (2008) apresentadas no capítulo teórico, pude examinar cada questão de compreensão e interpretação textual presente na seção destinada ao estudo do texto, em toda a coleção, e identificar as tipologias existentes e suas recorrências.

Ao todo, foram examinadas 779 questões de compreensão e interpretação em toda a coleção. Essa totalidade encontra-se distribuída em: dezessete perguntas de *falta de horizonte* (2,2%); vinte e três perguntas de *horizonte mínimo* (3%); seiscentos e vinte perguntas de *horizonte máximo* (79,6%); setenta e duas perguntas de *horizonte problemático* (9,2%); e quarenta e sete perguntas que *não são de compreensão* (6%). Portanto, uma análise geral da coleção, somando-se questões referentes a textos verbais e não-verbais, aponta que 79,6% das perguntas apresentadas pelos autores são de caráter inferencial, em contrapartida, 20,4% de questões não são inferenciais.

Comparando os resultados apresentados pela pesquisa desenvolvida nesta dissertação com o estudo realizado por Marcuschi (1999b), constatei uma mudança significativa, pelo

menos quantitativa, na natureza das perguntas de compreensão de textos existentes no livro didático de língua portuguesa. A pesquisa de Marcuschi (1999b), realizada entre a década de 80 e 90, demonstrou que, nos livros didáticos analisados por ele, apenas 10% das atividades de compreensão de textos era de caráter inferencial, enquanto havia um predomínio de questões voltadas a aspectos superficiais de compreensão, com 90% de questões não inferenciais.

Provavelmente, essa inversão nos percentuais entre perguntas inferenciais e não inferenciais no livro didático pode estar associada a uma influência significativa das avaliações do PNLD e das orientações dadas aos autores de livros didáticos quanto à produção de atividades de leitura e compreensão que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo dos alunos. Embora Marcuschi (1999b) tenha analisado uma gama maior de livros didáticos, a coleção *Português: linguagens* apresenta um avanço em relação aos estudos apresentados pelo autor naquela época, pois demonstra o quanto os autores dessa coleção têm se preocupado com a questão da leitura e da compreensão de textos, mais especificamente, com os aspectos inferenciais.

A partir dessa comprovação quantitativa, busquei verificar, então, como ocorre esse trabalho, ou seja, de que modo a coleção proporciona trabalhar a habilidade inferencial. A princípio pensei que pudesse haver alguns gêneros textuais que propiciassem maior ou menor possibilidade de desenvolver a habilidade inferencial. Por isso, fiz distinção entre textos verbais e não-verbais. Sendo assim, outra hipótese formulada foi a de que os textos não-verbais colaboram muito mais para o desenvolvimento da habilidade de inferir do que os textos verbais. No entanto, busquei verificar se havia diferenças, quanto ao desenvolvimento da habilidade inferencial, no trabalho com textos verbais e não-verbais, a fim de confirmar ou refutar a hipótese conjeturada.

Ao analisar os resultados referentes à quantidade de questões inferenciais no estudo de textos verbais e não-verbais, de modo a comparar a abordagem inferencial no estudo desses textos, constatei que, de forma geral, há diferenças significativas e surpreendentes na abordagem inferencial em relação a esses textos. Verifiquei nesta coleção que, enquanto nos textos verbais há 85,4% das questões voltadas para o trabalho inferencial e 14,6% não inferenciais; nos textos não-verbais há 59,5% de questões inferenciais e 40,5% de questões não inferenciais. Esses valores demonstram o quanto os textos não-verbais apresentam uma porcentagem maior de perguntas que visam trabalhar habilidades não inferenciais de leitura comparada à porcentagem dessas perguntas encontrada no estudo de textos verbais.

Esses resultados acerca dos textos verbais e não-verbais, trouxeram a conclusão de que a garantia do trabalho com a habilidade inferencial está mais associada em como o gênero é trabalhado do que, propriamente, às características de cada gênero. Ou seja, o simples fato de haver gêneros que por seus atributos podem pressupor melhores condições de trabalhar a habilidade inferencial para ser compreendidos, não garante que essa habilidade esteja sendo desenvolvida, pois, conforme pude perceber na análise dos dados, há textos que, dada a sua natureza, proporcionam um rico trabalho de leitura inferencial, mas, ao mesmo tempo, há perguntas que se limitam a trabalhar questões superficiais referentes a esses textos.

Diante dos resultados obtidos com a análise realizada, pude constatar que não é possível determinar, a priori, quais gêneros possibilitam um maior ou um menor trabalho com a habilidade inferencial, pois tal conclusão está em um nível de generalização muito grande. Apesar da abordagem inferencial estar mais ligada à formulação das perguntas, é importante considerar, também, o nível de complexidade inferencial exigido por alguns textos verbais comparado ao nível de complexidade dos textos não-verbais. Ou seja, é possível haver variações nas complexidades dos gêneros. Por isso, esta pesquisa constatou que não há como defender a argumentação de que textos não verbais trabalham mais a inferência do que textos verbais.

No que se refere à abordagem inferencial em cada volume da coleção, somando-se textos verbais e não-verbais, foi possível perceber que, à medida que se passam os anos escolares, a quantidade de questões de caráter inferencial tem a tendência de se elevar de um volume ao outro. Contudo, essa gradação na quantidade de atividades inferenciais na coleção ocorre apenas do 6º ao 8º ano. No volume do 9º ano, há um decréscimo na quantidade de questões inferenciais.

Apesar de as análises que realizei nessa pesquisa tenham me proporcionado encontrar respostas a todas as perguntas ora delineadas, bem como atingir aos objetivos propostos, durante o desenvolvimento da pesquisa deparei-me com algumas limitações, bem como com outras possibilidades de estudos envolvendo o processo inferencial.

Dentre as dificuldades enfrentadas na pesquisa esteve a questão da classificação e categorização das tipologias de perguntas, pois a realização de tal procedimento é muito complexa. Ao utilizar as tipologias de perguntas propostas por Marcuschi (2008), bem como os horizontes de compreensão de Dascal (1981), constatei a necessidade de realizar uma releitura da teoria a fim de aprimorar alguns conceitos e nomenclaturas. Por exemplo, a colocação das perguntas subjetivas em um horizonte de compreensão denominado *problemático*, sugere que a subjetividade é problemática. Ou mesmo uma tipologia de

pergunta intitulada *vale-tudo*, repassa uma ideia pejorativa sobre questões de ordem pessoal e subjetiva. É preciso rediscutir e alterar essa redação a fim de evitar essa visão negativa acerca de perguntas de compreensão textual.

Ainda acerca da complexidade em classificar e categorizar as tipologias de perguntas é pertinente destacar as perguntas do tipo *cópia*. Em relação a esse tipo de pergunta, a ação prática pode ser copiar, mas mesmo numa questão “simples” como a de *cópia*, a inferência pode ocorrer antes, ou seja, cópia é a ação física, mas de repente, para que o aluno faça a cópia, ele, primeiramente, necessitará entender a pergunta, como um todo, e inferir. Diante disso, é possível questionar: se toda questão exige que o aluno compreenda o seu enunciado e também alguma sequência do texto, não se precisaria dizer que toda questão contém alguma grau de inferência?

Outra observação que pude realizar durante o desenvolvimento desse estudo está relacionada ao fato desse trabalho consistir em uma pesquisa documental. Grande parte das categorias inferenciais mencionadas pela literatura parece não ser aplicável a textos autênticos, mas são direcionadas a processos locais envolvendo enunciados de nível micro. Desse modo, é preciso que haja um redimensionamento dos modelos teóricos sobre inferência de modo a que eles sirvam para análises textuais. Nesse sentido, é evidente a necessidade em aprofundar estudos sobre o processo inferencial, a fim de desenvolver categorias inferenciais que sejam aplicadas a textos autênticos de determinados gêneros.

Além disso, percebi que a maior parte das categorias inferenciais apresentadas nesse estudo refere-se a aspectos pragmáticos e cognitivos, o que demanda a presença do leitor para a realização das análises. Sendo assim, o fato dessa pesquisa caracterizar-se como documental ofereceu restrições no estudo de algumas categorias inferenciais dentro da coleção de livro didático. Portanto, um estudo envolvendo leitores, no caso, alunos, poderia propiciar um trabalho mais abrangente das categorias inferenciais já existentes. Logo, como sugestão de trabalhos futuros, seria possível pensar uma pesquisa que envolvesse as demais categorias inferenciais apresentadas no capítulo 2, mediante a análise das respostas de alunos, resultadas de perguntas de compreensão e interpretação textual presentes no livro didático, por exemplo.

Tal como apresentei no capítulo 1 desta pesquisa, as avaliações de ensino têm mostrado que os alunos saem muito mal em algumas habilidades de leitura. Inclusive, constatei que os resultados da Avaliação Diagnóstica de Goiás demonstram um aproveitamento de, aproximadamente, 60% no que diz respeito às habilidades inferenciais. Em contrapartida, esta pesquisa verificou que os autores da coleção *Português: linguagens* dispõem uma grande quantidade de questões inferenciais no estudo dos textos.

Sendo assim, levanto os seguintes questionamentos: quais os motivos para resultados insatisfatórios nas avaliações de ensino, uma vez que, no livro didático a habilidade inferencial é trabalhada? Será que os professores tendem a não trabalhar o livro didático? Que tipo de orientação os autores do livro didático oferecem ao professor quanto ao uso desse material? Será que há um privilégio de abordar questões mais de produção textual do que de leitura e compreensão? Será que as avaliações de ensino, realmente têm sido eficazes ao avaliar as habilidades leitoras? Como são elaboradas as perguntas? Como avaliar uma habilidade cognitiva de leitura, tal como a inferência?

Todos esses questionamentos são importantes na busca por compreender melhor a realidade em que o ensino de leitura e compreensão textual está inserido, bem como para incentivar a investigação e o desenvolvimento de outras pesquisas nessa área.

Diante de tudo o que foi dito, a realização dessa pesquisa comprovou, mediante os exemplos de atividades trazidas do livro didático, que o processo de compreensão textual pode ser realizado a partir de diferentes horizontes de compreensão, sendo que cada horizonte propicia uma abordagem mais superficial ou mais reflexiva de leitura. As atividades inferenciais compõem o horizonte de compreensão que demanda maior criticidade do leitor uma vez que requer associações entre informações textuais e informações arquivadas em sua estrutura cognitiva, o que faz da inferência uma habilidade de leitura de fundamental importância para o leitor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

AGRANIONI, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. *EDUCERE: Revista da Educação*, Toledo-PR, v. 1, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/812/709>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

ALVES FILHO, F. A. *A (ir) relevância da atividade de compreensão de texto no vestibular*. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

ANDRADE, A. A. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANHORN, C. T. G. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ARROJO, R. Compreender x interpretar e a questão da tradução. In: _____. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 67-70.

BACKES, E. M. A interpretação e a compreensão do texto literário. *Revista Letras Mil*, v. 1, n.1, p. 15-42, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaletrasmil.com/search/label/Edi%C3%A7%C3%A3o%202011%2F1>>. Acesso em: 05 out. 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0702/6%20%20art%204.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2010.

BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Atmed, 2008.

BORGATTO, A; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSSI, A. M. da S. *A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*. 2000. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. *Língua portuguesa: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/downloads/saeb_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>>. Acesso em: 06 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/pnld2012/guia2012/5504-guiapnld2012apresentacao/download>>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: Ensino Fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/cadernos/prova%20brasil_matriz.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. *SAEB: Ensino Médio - matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011c. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/cadernos/saeb_matriz.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIDGE, C. *The text based inferences generated by children in processing writting discourse*. University of Arizona, 1977.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University, 1983.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 1-45.

CABRAL, L. S. Processos psicológicos de leitura e a criança. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999a.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, R. B. *Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DASCAL, M. Strategies of understanding. In: PARRET, H., BOUVERESSE, J. (Org.). *Meaning and understanding*. Berlim; New York: W. De Gruyter, 1981. p. 327-352.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 297-373, maio/ago 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a08v11n32.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística: (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. Tradução de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira, Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global, 1981.

ENEM, Matriz de Referência para o ENEM 2011. [2010?]. Disponível em: <<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202012/PS%202012%20ENEM.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

FERREIRA, S. P. A; DIAS, M. da G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FREDERIKSEN, J. R. Semantic processing units in understanding text. In: FREEDLE, O. (Org.). *Discourse production and comprehension*. Ablex: Northwood, 1977. p. 57-88.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEIS, M. L.; ZWICKY, A. M. On invited inferences. *Linguistic inquiry*, v. 2, 4, p. 561-566, 1971.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Tipave, 2004.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Companhia de Bolso. Tradução de Maria Betânia Amoroso, José Paulo Paes e Antônio da Silveira Mendonça. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMES-SANTOS, S. N. O conceito de gênero no domínio da normatização oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa. *Falla dos Pinhaes*, Espírito Santo de Pinhal, v. 1, n. 1, p. 107-121, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://189.20.243.4/ojs/falladospinhaes/viewarticle.php?id=9>>. Acesso em: 21 mai. 2010.

GRAESSER, A. C.; BERTUS, E. L.; MAGLIANO, J. P. Inference generation during the comprehension of narrative text. In: LORCH, R.; O'BRIEN, E. (Ed.). *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1995. p. 295-320.

HALLIDAY, M. A. K. *Cohesion in english*. Londres: Longman, 1976.

HAYAKAWA, S. J. A linguagem dos comunicados. In: _____. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1939. p. 29-42.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

JOB, I. Textos científicos em ciência da informação e Ginzburg: uma vinculação possível. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 24, p. 139-151, 2º sem. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/427/413>>. Acesso em: 27 nov. 2011

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press, 1983.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *Delta*, São Paulo, v. 9, nº especial, p. 399-416, 1993a.

_____. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993b.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>. Acesso em: 3 out. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. A. R. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. *Revista Signótica*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 283-308, jul./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

_____. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999a. p. 95-124.

_____. O livro didático da língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: UFGO, 1999b, p. 38-71.

_____. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

_____. Processos de compreensão. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 226-281.

McKOOON, G.; RATCLIFF, R. Inference during reading. *Psychological review*, v. 99, n. 3, p. 440-466, 1992.

McLEOD, J. *Inference and cognitive syntesis*. Universidade de Alberta. 1977.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENEZES, J. E. et al. A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1191-1201. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In: P. H. WINSTON (Ed.). *The psychology of computer vision*. Nova York: McGraw-Hill, 1975. p. 211-277.

MORROW, D. Situation-based inferences during narrative comprehension. In: GRAESSER, A. C.; BOWER, G. H. *Inferences and text comprehension*. San Diego: Academic Press, 1990. p. 123-135.

MUNIZ, K. da S. O processo inferencial na compreensão de piadas. *Revista Ave Palavra*, Alto Araguaia, n. 3, ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/03/artigos/MUNIZ.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

MURRIE, Z. de F. *Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

NASCIMENTO, R. C. P. do. *A contribuição da linguística textual e da teoria da relevância para o processo de inferenciação em textos publicitários*. 2005. 153 f. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

ORLANDI, E. P.. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: _____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, 2001. p. 101-118.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e discurso: os processos de desvendamento inferencial. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL), 1., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. p. 1918-1925. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_097.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTEL, E. *Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. 1998. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/pisa2000.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

PRADO, E. M. A história, o paradigma indiciário e a história da educação. *Uninter.com, revista eletrônica*, nº 21, dez. 2006. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/revista/antiores/index.php@edicao_id=21&menu_id=4&id=431>. Acesso em: 11 nov. 2011.

PROVINHA BRASIL, *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf>. Acesso em: 07 out. 2011.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de interpretação na Linguística: seus alicerces e seus desafios. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 63-66.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (Org.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 3-49.

RODRIGUES, M. M. M. *Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e dos seus resultados: estudo do SAEB*. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SCHANK; R. C.; ABELSON, R. P. Scripts, plans, goals and knowledge. In: JOHNSON-LAIRD; WASON, P. C. (Ed.). *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 421-432.

SERRANO, G. P. La investigación cualitativa: problemas y posibilidades. In: _____. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos*. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1998, p. 43-75.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, L. B. *Dúvidas referentes aos resultados da Prova Brasil e SAEB*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <luana.soares@inep.gov.br> em 18 jan. 2012.

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

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

TOSI, M. R. *Didática Geral: um olhar para o futuro*. Campinas: Alínea, 2001.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. Tradução de João de A. Telles. In: KOCH, I. V. (Org.). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.

VAN DIJK, T. A. *Textwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980.

VIDAL-ABARCA, E.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. et al. (Ed.). *Compreensão de leitura: A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 139-154.

WARREN, W. H. et al. Event chains and inferences in understanding narratives. In: R. O. FREEDLE. (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood: N. J. Ablex, 1979. p. 23-51.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WITZEL, D. G. *Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: Relatório de distribuição de livros didáticos no município de Goiânia



FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Nome da Entidade:	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA				
Endereço:	RUA 226 ESQUINA COM 236	Complemento:		Bairro:	
Cod. Município:	520870	Município:	GOIANIA	UF:	GO
CEP:	74610130	Tipo Localização:		Cód. Escola:	
Sequencial Entidade:	000000573477	Origem Dados:	CENSO EFETIVADO	Esfera:	MUNICIPAL
Ano:	2011	DDD:	62	Telefone:	35248926
Programa:	PNLD	Indígena:		Entidade	

CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	QTDE OBJETO
05/06	24925C3324L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 6º ANO	303
05/06	24925C3324M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 6º ANO	8
06/07	24925C3325L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 7º ANO	250
06/07	24925C3325M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 7º ANO	7
07/08	24925C3326L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 8º ANO	253
07/08	24925C3326M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 8º ANO	7
08/09	24925C3327L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 9º ANO	214
08/09	24925C3327M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 9º ANO	6
05/06	24976C0124L - PORTUGUÊS LINGUAGENS	241
05/06	24976C0124M - PORTUGUÊS LINGUAGENS	7
06/07	24976C0125L - PORTUGUÊS LINGUAGENS	241
06/07	24976C0125M - PORTUGUÊS LINGUAGENS	7
07/08	24976C0126L - PORTUGUÊS LINGUAGENS	241
07/08	24976C0126M - PORTUGUÊS LINGUAGENS	7
08/09	24976C0127L - PORTUGUÊS LINGUAGENS	181
08/09	24976C0127M - PORTUGUÊS LINGUAGENS	6

Relatório completo disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/buscarDistribuicoes?anoPrograma=2011&d-1774-p=1&ufSelecionada=GO&numeroEntidade=000000573477&codigoPrograma=01>>

ANEXO B: Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB

Tópico I. Procedimentos de leitura

Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14	D14

Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto

Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12	D12

Tópico III. Relação entre textos

Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
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	D15	D20	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21	D21

Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto

Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7	D7

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9	D9

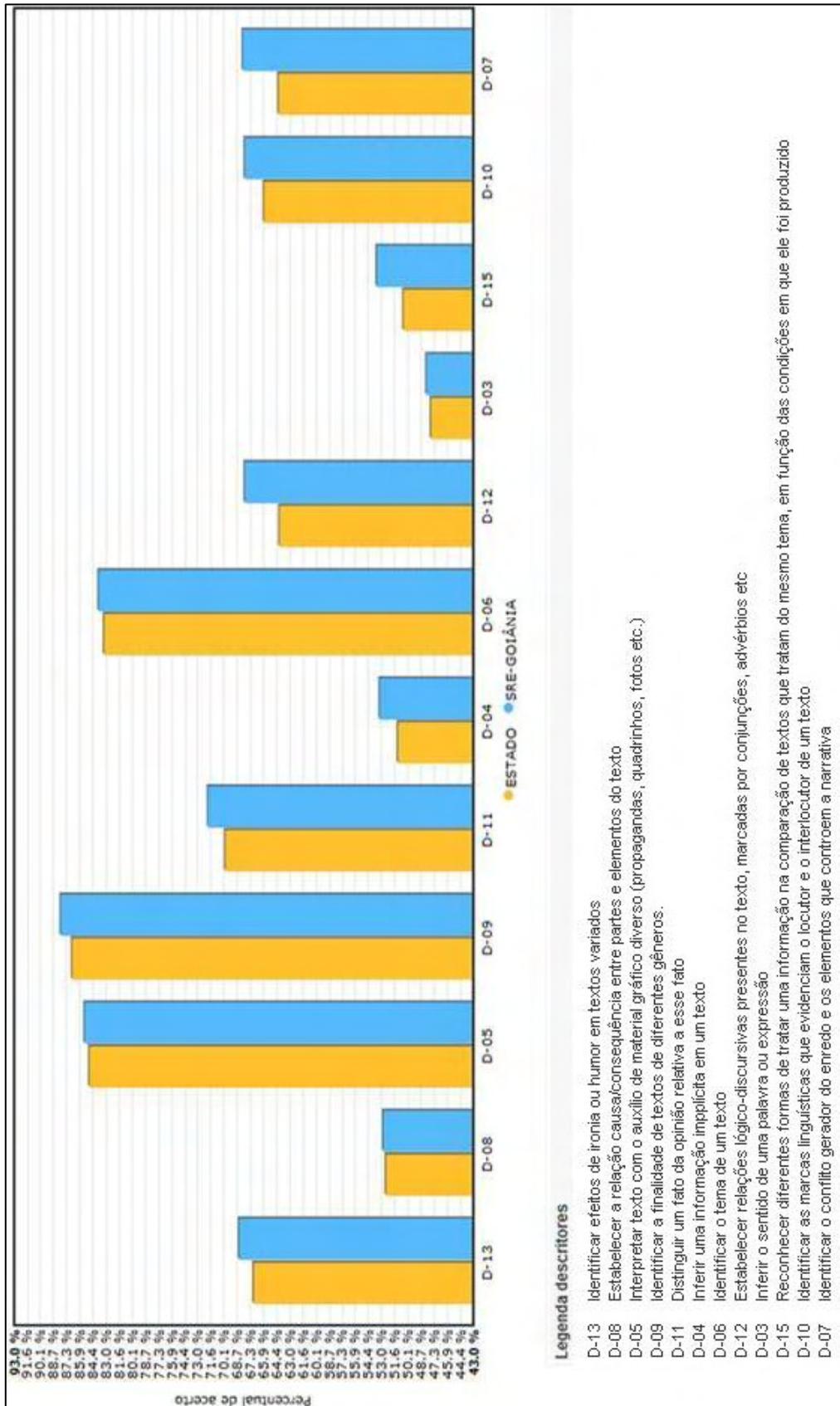
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

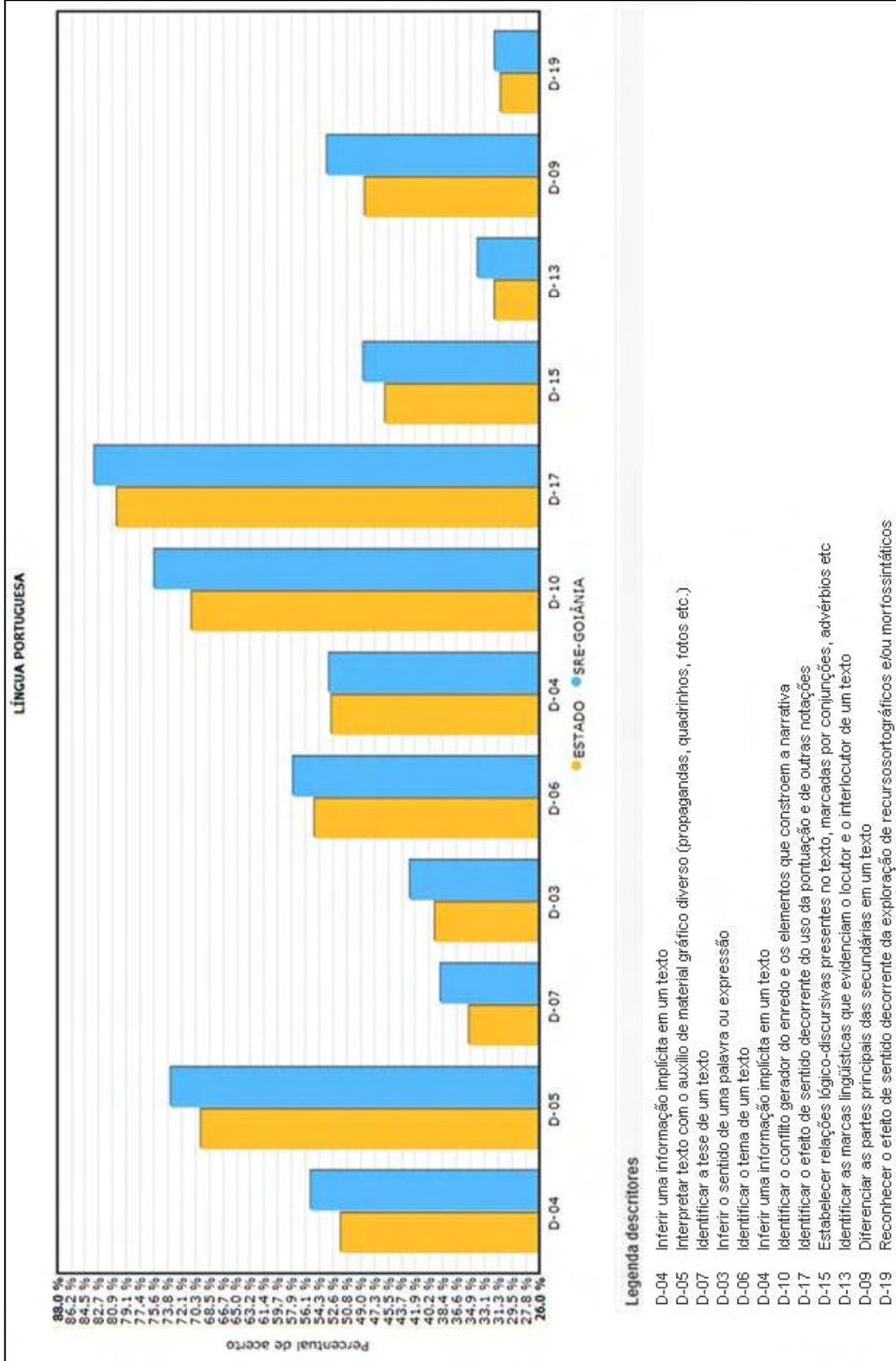
Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	-	D19	D19

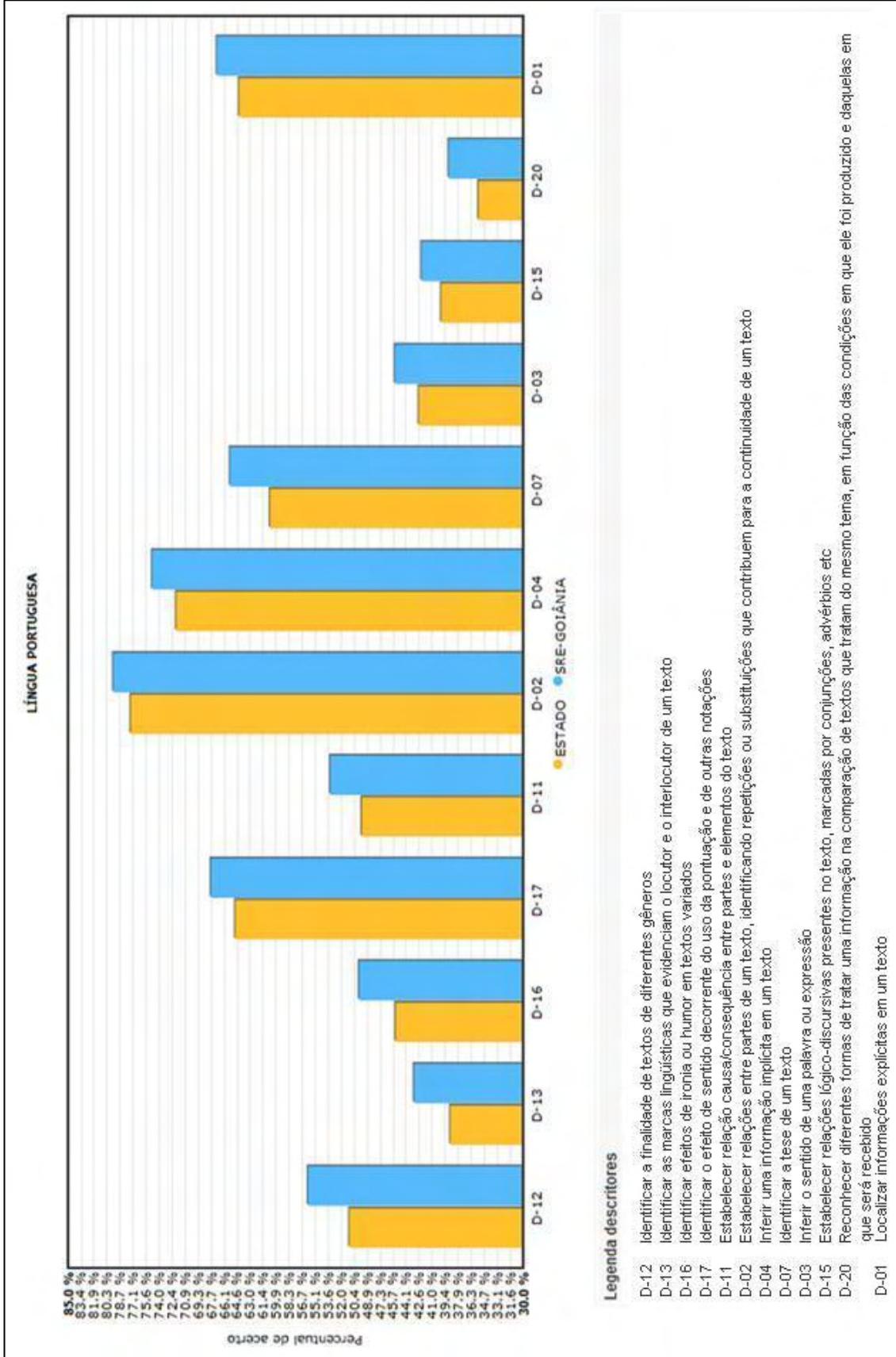
Tópico VI. Variação linguística

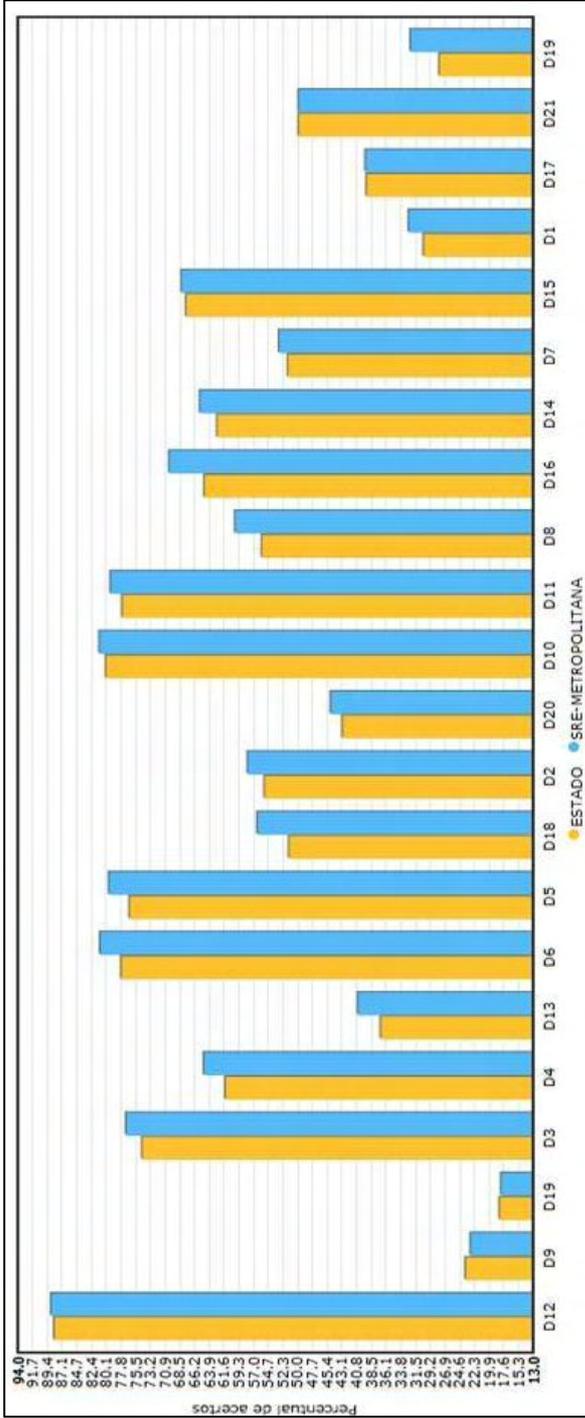
Descritores	5º EF	9º EF	3º EM
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13	D13

ANEXO C: Gráficos com resultados da Avaliação Diagnóstica do estado de Goiás



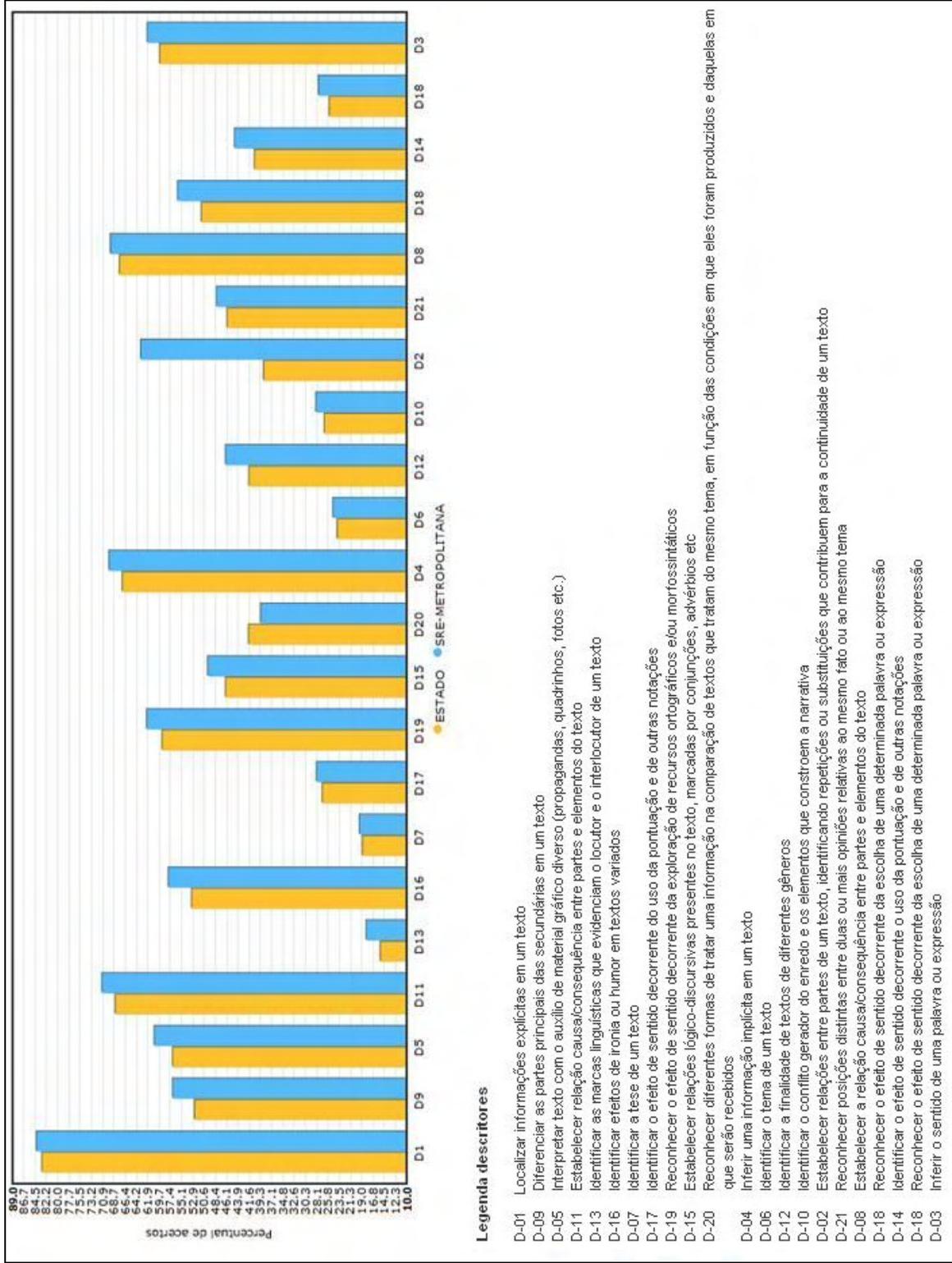






Legenda descritores

- D-12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
- D-09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
- D-19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos
- D-03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- D-04 Inferir uma informação implícita em um texto
- D-13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
- D-06 Identificar o tema de um texto
- D-05 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, fotos etc.)
- D-18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
- D-02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
- D-20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
- D-10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- D-11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
- D-08 Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
- D-16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D-14 Identificar o efeito de sentido decorrente o uso da pontuação e de outras notações
- D-07 Identificar a tese de um texto
- D-15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
- D-01 Identificar uma informação explícita em um texto
- D-17 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
- D-21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
- D-19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos



ANEXO D: Abertura da unidade 4, volume 9

UNIDADE 4

Nosso tempo

Milagres

Nossas armas estão na rua
É um milagre
Elas não matam ninguém

A fome está em toda parte
Mas a gente come
Levando a vida na arte

Todos choram
Mas só há alegria
Me perguntam
O que eu faço
E eu respondo
Milagres, milagres

As crianças brincam
Com a violência
Nesse cinema sem tela
Que passa na cidade

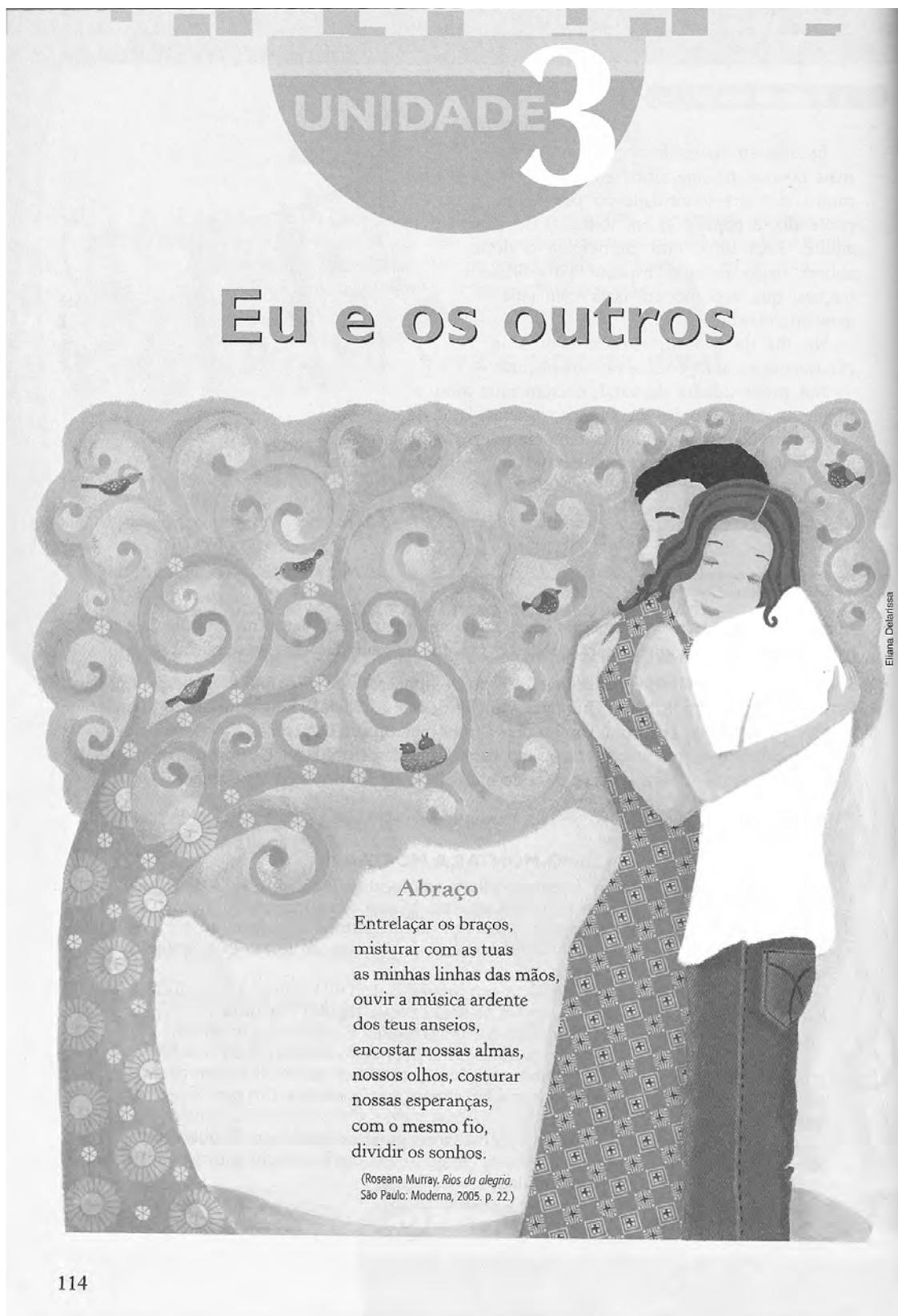
Que tempo mais vagabundo
Esse agora
Que escolheram pra gente viver



(Cazuza, Denise Barroso e Frejat. © Warner Chappel Edições Musicais Ltda.)

194

ANEXO E: Abertura da unidade 3, volume 7



UNIDADE 3

Eu e os outros

Abraço

Entrelaçar os braços,
misturar com as tuas
as minhas linhas das mãos,
ouvir a música ardente
dos teus anseios,
encostar nossas almas,
nossos olhos, costurar
nossas esperanças,
com o mesmo fio,
dividir os sonhos.

(Roseana Murray, *Rios da alegria*.
São Paulo: Moderna, 2005. p. 22.)

114

Eliana Dolerissa

CAPÍTULO 3

Os valores e a felicidade

Às vezes nos impressionamos com as qualidades sociais de outras pessoas: um dança maravilhosamente bem; outro é divertido, sabe entreter as pessoas com histórias engraçadas; um outro é inteligente, culto, crítico, fala sobre qualquer assunto... Da boca para fora, todos são maravilhosos. Mas... e por dentro? Que valores habitam esses seres?

Tão felizes

— Ai, querido, querido, querido. Que bom que você acordou. Dor de cabeça? Não levanta, não levanta. Eu trouxe uma água mineral magnesiana, ótima pra depois de festa. Toma. Toma aos goli-nhos, sem pressa. Isso. Toma a garrafa inteira, tá? Ai, como você tava engraçado ontem. Aquela sua imitação de destaque de escola de samba no alto de carro alegórico, olha, tava de matar. Nunca soube que você reparasse nessas coisas. Ai, ficou tão engraçada aquela coisa de você durinho como um boneco acompanhando o sacolejar do carro, e tentando sambar enquanto segurava a barra de proteção com uma mão, o enfeite de cabeça com a outra. Ai, meu Deus, tava im-pa-gá-vel. Não sabia desse seu talento de ator. É mais um, né. Você deve lembrar, isso foi logo no começo, você ainda não tinha

Sergio Palmiro



bebido quase nada. Quase, né. Porque também você está cada vez melhor nisso. Bebe, bebe, fica assim alto, alegre, mas bêbado caindo, nunca. Ai, meu Deus, e foi tão engraçada aquela anedota que você conta sempre. Aquela da mulher que telefona pro marido pedindo pra ele levar comida. Ai, como você conta bem essa piada. Olhe que eu já ouvi essa história umas quinze vezes e para mim é sempre como se fosse a primeira vez. Quando tá inspirado, cada vez você acrescenta um detalhe engraçado nela, aumenta o suspense pelo final. E ontem você tava inspiradíssimo, com a corda toda. Quinze minutos de relógio! Aquele seu jeito no final de imitar o cara chegando já de manhã ao apartamento tangendo uma quantidade de escargôs como se fosse uma manada, ai, foi muito engraçado, foi demais. Você podia estar na televisão, me disseram. As

mulheres te adoraram. Também, do jeito que você trata qualquer mulher, como se fosse uma princesa, todo todo, gentileza aqui, gentileza ali, quer que eu te sirva, deixa que eu apanho. Não tou falando por ciúmes, você sabe que eu tenho a maior confiança em você. Eu até gosto, para elas terem inveja de mim. No começo da festa, tinha uma no toalete, aquela socialite Marilda, Marilda Bentes, falando pra outra que você era o melhor homem da festa, pena que tivesse bebido um pouco. Ela é tão linda, não é? Eu acho. [...] Melhorou, meu bem? Espera um pouco mais. E a conversa durante o jantar? Você foi brilhante, bri-lhan-te. Não deixou o general Rangel falar, com a maior delicadeza, pedindo perdão, licença, e pá: massacrou ele provando que o Japão chegou ao que é porque não tem gastos militares. Eu tive um pouco de medo de que a mamãe se aborresse porque a sopa estava ficando fria, todo mundo esperando a discussão terminar, porque, afinal, o general era o homenageado, mas você soube interromper na hora exata com aquela frase — é de um

romance, não é?, parece de um romance —, mostrando o prato com um gesto de mão assim elegante: “Me perdoem, estou interrompendo a maior das eloquências...” Ah, foi o máximo. Achei tão fino! Onde é que você aprende essas coisas? Parece que ensaia, de tão certo que dá. Está melhor agora? Toma mais água magnesiana. Você não tomou nem a metade. Toma, toma tudo. Quê que eu lava falando? Ah, que tudo dá certo com você. Mas não é? Quando você foi dançar com a, a coisinha, gente, aquela, a Mani! Pensei que não ia dar certo, porque tinha outros pares dançando e, por maior que seja o salão da mamãe, o espaço não dá para um dançarino como você junto com outros. Não sei como é que você faz: você foi abrindo espaço, abrindo, todo mundo foi parando, parando, e no fim só ficaram vocês. Acho que eles pararam foi para assistir, só pode ter sido. Eu nem gosto de dançar com você, você sabe, que não consigo acompanhar, acho sempre que estou atrapalhando. Mas a Mani, olha, que bailarina. É verdade que muitas vezes ela parecia apavorada, mas para mim foi um balé de cinema. Eu achei. Ela ligou pra cá tem meia hora, disse que teve de enfaixar um tornozelo hoje de manhã, vê só que chato. É, disse que ontem o pé dela ficou preso debaixo do seu, acho que ela deve ter errado o passo, justo na hora que você girou o corpo dela numa pirueta. Eu nem vi isso. Posso dizer, sem ciúme nenhum: vocês estavam lindos, um par de cinema. Quem parecia que não estava gostando nada era a Marilda Bentes. Uma cara de inveja... Acho que

foi a única pessoa que riu na hora que vocês caíram. Me falaram, quer dizer, não fico dando ouvidos a fofocas, mas me falaram que ela era sua fã antes de nos casarmos. Era? Se era, deve ficar mordida com a nossa felicidade, com a sua desenvoltura numa festa, dando atenção pra todo mundo. Não sei como você arranja assunto pra tanta gente diferente. A aula, aquilo foi uma aula, a aula que você deu pra aquele pintorzinho pedante, aquele que ganhou a Bienal uns anos atrás, como é o nome dele, nunca me lembro do nome desses japoneses, ah, deixa pra lá. A aula que você deu pra ele sobre como que uma escola de pintura foi nascendo da outra, nossa! Todo mundo ficou assim, ó: queixo caído. Eu não sei onde você aprende essas coisas, como que cabe tanta coisa na sua cabeça. E o pedante ainda ficou com aquele sorriso de japonês a olhar pra você, não entendendo nada. Tá melhor, meu amor? Dormiu de novo? Dormiu? Só mexe a cabeça de levezinho se não dormiu. Tá bom, então fica com os



Ilustrações: Sergio Paimiro

olhos fechados, é melhor mesmo. Você vai ver, a água magnesiana já está fazendo efeito, daqui a pouco passa. Vou falando baixinho pra você dormir. Hoje é domingo, pode dormir à vontade. Não vai ter papai pegando no seu pé, quer dizer, no meu pé, me falando aquelas coisas desagradáveis. Ele não faz por mal. É a idade, aquele desgosto de não ter um filho pra assumir a empresa dele. Quer dizer, é nossa também, né, tá no contrato de casamento. Fica magoado com a gente, não aceita que você tenha outros sonhos, goste de viajar, de festas, carro importado. No fundo também é um pouco de inveja de você, porque ele nunca aproveitou a vida, só trabalhou, só sabe falar de mineração. Você não. Ontem, por exemplo, você não deixou surgir um buraco na conversação, não deixou dar aquele branco que faz as pessoas ficarem sem graça. Sempre que alguém tinha uma coisa pra dizer você ajudava, ia conduzindo a ideia de modo que a pessoa pudesse exprimir exatamente o que pensava. Ninguém fica perdido procurando uma palavra perto de você. [...] Mais pro final da festa — você já tinha bebido um pouco — quase que eu encabulei quando você ficou imitando meu jeito de falar ao telefone. E depois, aquela história toda de que eu persegui você pra casar, foi a única coisa que eu não gostei, porque não é verdade. Foi tudo por amor, todo mundo corre atrás daquilo que quer, não é? Agora, quando você falou que o padre pediu as alianças e você tirou do bolso um par de algemas, todo mundo viu que era piada, mas se você não soubesse dar aquele tom exatinho de brincadeira eu ia ficar magoada. Ainda bem que você deu o tom certo. Porque nessas horas sempre tava por perto aquela gulosa da Marilda, rindo, te comendo com os olhos. A Mani me disse naquele telefonema de hoje de manhã que vocês foram apaixonados, por isso ela tava rindo das suas brincadeiras. Claro que não acreditei, senão você teria me contado, não é? Não é, querido? Dormiu? Disse que o pai dela não queria ver seu nome nem em anúncio fúnebre. Vê se isso é coisa que se diga. Grossa. E é fofoqueira: disse que a outra casou mas sai com todo mundo porque não é feliz no casamento, ainda pensa em você. Vê só.

bienal: evento, geralmente cultural, que ocorre a cada dois anos.
socialite (pronuncia-se "socialaite"): pessoa de destaque na sociedade.

tanger: comandar e orientar a marcha de animais ou pessoas.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Se sai é porque é galinha — nem sei se sai, não conheço. Mas você fez tudo tão bem feito que, no fim, todo mundo ficou achando que nós somos o casal mais feliz do mundo. Ah, querido, nós somos, não somos? Não somos? Amor! Que é isso, amor, você está chorando?

(Ivan Ângelo. *O ladrão de sonhos e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1994. p. 31-5.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 48-50).

ANEXO G: Conto *Tentação*

CAPÍTULO 1

Amor além das fronteiras

*Ninguém conhece a fundo os mistérios do coração.
É possível alguém se apaixonar por um desconhecido num encontro rápido e casual?
No amor, existem barreiras de cor, raça ou espécie? O amor tem limites?*

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor — a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um *basset* lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um *basset* ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente da sua dona, arrastando o seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.



Filipe Rocha

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos — lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O *basset* ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

(Clarice Lispector. *A legião estrangeira*. 14. ed. São Paulo: Siciliano, 1996. p. 69-71.)

estacar: parar ou fazer parar.

flamejar: expelir chamas ou reverberações parecidas com fogo; chamejar, arder.

fremir: soar ruidosamente; provocar breve estremelecimento; vibrar, tremer.

Grajaú: bairro da cidade do Rio de Janeiro.

gravidade: seriedade, compostura; força de atração mútua entre os corpos originada pela gravitação.

insolente: incomum, nunca visto; altivo.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, v. 9, p. 76-77).

APÊNDICES

APÊNDICE A: Tabela dos gêneros textuais presentes na coleção *Português: linguagens*

Algumas observações:

Esse quadro retrata uma análise geral da coleção, com foco nas seções que trabalham exercícios de leitura e interpretação de textos. Normalmente, em quase todas as seções em que aparece um texto (de qualquer gênero) servindo de pretexto para estudo de algum conteúdo, há pelo menos uma questão de compreensão/interpretação, mas, muitas vezes, nem uma questão desse tipo aparece.

Em nenhum dos capítulos em que o texto central é uma imagem, há a seção intitulada *Estudo do texto*, mesmo assim, há perguntas de compreensão e interpretação, apenas não aparece explícito o nome da seção.

A unidade *Intervalo* não está na análise quantitativa dos gráficos que foram elaborados, pois nessa unidade não são trabalhadas questões de leitura e compreensão de textos. Os textos apresentados no início das unidades também não foram contabilizados pelo mesmo motivo.

Simbologia utilizada no quadro:

\\	→	indica que faz referência ao mesmo texto citado anteriormente;
()	→	indica gênero do texto que aparece no início da unidade;
x – y	→	indica que o mesmo texto vai de uma página à outra;
x e y	→	indicam as páginas em que os diferentes textos estão;
<i>Itálico</i>	→	indica título do texto e/ou do capítulo;
-----	→	indica que não há o que acrescentar;
>	→	indica sequência, hierarquia.

VOLUME DO 6º ANO			
UNIDADE 1 - NO MUNDO DA FANTASIA (Classificados poético)			
CAPÍTULO 1 <i>Era uma vez.</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	12-13	Conto	Texto Central: <i>A menina dos fósforos</i>

Estudo do texto > Trocando ideias	17	\\	-----
Produção de texto > O conto maravilhoso	18-19	Conto maravilhoso	<i>As fadas</i> – objetivo estudar sobre contos maravilhosos
A língua em foco > Linguagem: ação e interação > Construindo o conceito	28	Cartum	O objetivo é conceituar linguagem
A língua em foco > o código linguístico na construção do texto	33	Tira	Discutir sobre o uso de palavras estrangeiras
A língua em foco > Semântica e discurso	33 e 34	Cartum e Anúncio	Código

CAPÍTULO 2

Todas as crianças crescem... menos uma!

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	35-37	Conto maravilhoso	Texto central: <i>Peter Pan</i>
Estudo do texto > Cruzando Linguagens	40	Filme	<i>A volta do capitão gancho</i>
A língua em foco > As variedades linguísticas > Construindo o conceito	44	Quadrinhos	<i>Chico Bento</i>
A língua em foco > As variedades linguísticas > Conceituando	48	Poema	<i>Drome, minininha!</i>
A língua em foco > As variedades linguísticas na construção do texto	49	Conto	<i>Pechada</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	51	Cartum	Caminha e o índio
A língua em foco > Semântica e discurso	52	Anedota	Sobre gíria

CAPÍTULO 3

Terra de encantamento

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	55	Pintura	O objetivo do capítulo é trabalhar a habilidade de leitura de textos não-verbais, tal como, inferir.
A língua em foco > Texto, discurso, gêneros do discurso > Construindo o conceito	58	Anedota	-----
A língua em foco > Texto, discurso, gêneros do discurso > Conceituando > A intencionalidade discursiva	59 e 60	Tira e Anúncio	-----
A língua em foco > Texto, discurso, gêneros do discurso > Conceituando > A intencionalidade discursiva > Os textos e os gêneros do discurso	61	Receita	-----
A língua em foco > A intencionalidade discursiva na construção do texto	62	Cartum	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	63	Anúncio	-----

INTERVALO - PROJETO: HISTÓRIAS DE HOJE E SEMPRE

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Exposição de livro de histórias	Não tem trabalho com compreensão de textos nessa parte.

UNIDADE 2 – CRIANÇAS
(Poesia – *Pena de dragão*)

CAPÍTULO 1

Quando eu crescer

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	70-72	Quadrinhos	Texto central: <i>A vocação do Geraldinho.</i>
Produção de texto > História em Quadrinhos - I	75	\\	Trabalha pouco com a inferência, o foco é abordar sobre os elementos que existem numa História em Quadrinhos.
A língua em foco > O substantivo na construção do texto	83	Poema	<i>Poema das árvores</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	84	Anúncio	Discussão sobre trabalho infantil

CAPÍTULO 2

Amigos de ouro

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	86-88	Conto	Texto central: <i>A arca do tesouro</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	90	\\	\\
Estudo do texto > Cruzando linguagens	91	Fotografia	-----
Produção de textos > História em quadrinhos - II	92	Tira	-----
A língua em foco > O adjetivo na construção do texto	104	Tira	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	105	Cartum	-----

CAPÍTULO 3

Um dia daqueles

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	108	Quadrinhos	-----
Produção de textos > História em Quadrinhos - III	109	Quadrinhos	-----

INTERVALO - PROJETO: QUADRINHOS: UM MUNDO DE HISTÓRIAS

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
História em quadrinhos	Mostra de quadrinhos

UNIDADE 3 – DESCOBRINDO QUEM SOU EU
(Poema)

CAPÍTULO 1

Um mundo chamado infância

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	128-130	Relato e 3 poemas	Texto central: <i>Os meninos morenos</i>

Estudo do texto > A linguagem do texto	131	\\	\\
A língua em foco > O grau dos substantivos e adjetivos > Construindo o conceito	134	Poema	<i>Santo do dia</i>
A língua em foco > O grau na construção do texto	139	Poema	<i>Orion</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	140	Tira	-----

CAPÍTULO 2

Eu: o melhor de mim

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	142	Fotografia e Pintura	-----
A língua em foco > O artigo	151	Tira	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	156	Tira	Trabalha artigo

CAPÍTULO 3

Em algum lugar do passado

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto Central > Estudo do texto > Compreensão e interpretação	159-160	Relato	<i>Que saudade da professorinha</i>
Estudo do texto > Cruzando Linguagens	163	Canção	<i>Meus tempos de criança</i>
Produção de texto > O diário	164-165	Relato (Diário)	<i>20 de outubro de 1944</i>
A língua em foco > O numeral > Construindo o conceito	168	Tira	-----

INTERVALO - PROJETO: EU TAMBÉM FAÇO HISTÓRIA

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Relato/Exposição de textos/Livro	-----

UNIDADE 4 – VERDE, ADORO VER-TE

(Poema - *memória*)

CAPÍTULO 1

Preservação animal

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	180	Crônica	Texto central: <i>Da utilidade dos animais</i>
Produção de texto > O texto de opinião	184	Artigo de opinião	<i>Bichos virtuais</i>
A língua em foco > pronomes possessivos	193	Anúncio	Poucas questões
A língua em foco > O pronome na construção do texto	198	Poema visual	Poucas questões

CAPÍTULO 2

Você veste a camisa da natureza?

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	204	Poema	<i>Vestindo a camisa</i>

Estudo do texto > Cruzando linguagens	207	Anúncio	-----
CAPÍTULO 3 <i>Natureza em extinção</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Texto central	226	Cartum	-----
Produção de texto > O cartaz	227	Cartaz	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	236	Anúncio	-----
INTERVALO - PROJETO: SE É MEIO AMBIENTE, ESTOU NO MEIO			
Gênero	Observação		
Cartazes/textos de opinião/listas/mostra	-----		

VOLUME DO 7º ANO

UNIDADE 1 – HERÓIS

(Herói ou heroína)

CAPÍTULO 1

O herói e a conquista do impossível

Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	12-14	Conto fantástico	Texto central: <i>As asas de Ícaro</i>
Produção de texto > O mito	18	\\	Sobre o texto central

CAPÍTULO 2

Duas faces de herói

Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo dos textos > Compreensão e interpretação	36-38 e 39-40	Lenda e Fragmento de romance	Textos Centrais: <i>Percival no castelo de Zrancaflor</i> e <i>A noite das confusões</i>
Estudo dos textos > A linguagem dos textos	41	\\	\\
Estudo dos textos > Cruzando linguagens	42	Filme	<i>Batman begins</i>
Estudo dos textos > Trocando ideias	44	Cartum	Sobre características quixotescas no mundo de hoje
A língua em foco > O verbo - II	46	Tira	-----
A língua em foco > O subjuntivo na construção do texto.	51	Poema	<i>Sonhos</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	52 e 53	Anúncio e Tira	-----

CAPÍTULO 3

O herói que habita em mim

Seção	Página	Gênero	Observação
--------------	---------------	---------------	-------------------

Texto central	54	Fotografia	-----
A língua em foco > O advérbio	57	Tira	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	61 e 62	Anúncio e Cartum	-----

INTERVALO: PROJETO: HERÓIS DE TODOS OS TEMPOS

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Livro de histórias/mostra de heróis de todos os tempos	-----

UNIDADE 2 – VIAGEM PELA PALAVRA

(Poema - *A bagagem do poeta*)

CAPÍTULO 1

A palavra no reino da ternura

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	68	Poema	Texto central: <i>Toada de ternura</i>
Estudo do texto > Cruzando linguagens	70	Tira	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	82 e 83	Tira e Poema	Poema: <i>Rotação</i>

CAPÍTULO 2

A viagem pela leitura

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo dos textos > Compreensão e interpretação	86-87 e 87	2 Crônicas	Textos centrais: <i>A descoberta e Meus amigos</i>

CAPÍTULO 3

Viagem a lugares imaginários

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	99	Anúncio	-----
A língua em foco > O predicativo na construção do texto	101	Poema Visual	-----

INTERVALO: PROJETO: VIVA A POESIA VIVA!

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Livro de poemas/Varal de poesias	-----

UNIDADE 3 – EU E OS OUTROS

(Poema – *Abraço*)

CAPÍTULO 1

A descoberta do outro

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
--------------	---------------	---------------	-------------------

Estudo do texto > Compreensão e interpretação	116-118	Conto	Texto central: <i>A doida</i>
Produção de texto > O texto de campanha comunitária	123	Texto de campanha	-----
CAPÍTULO 2 <i>Alteridade: exercício de ternura</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Texto central	137	Pintura	-----
Cruzando linguagens	138	\\	Relaciona o texto <i>A doida</i> com o quadro
A língua em foco > A transitividade na construção do texto	146	Trovas	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	148	Anúncio	-----
CAPÍTULO 3 <i>Bullying: o exercício da intimidação</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo dos textos > Compreensão e interpretação	152; 153 e 154	Depoimento; Notícia e 2 Reportagens	Textos centrais: <i>Eu sei o que é bullying / Bullying. Não tem a menor graça. / Internet e celular viram armas entre adolescentes, escondidos no anonimato / Brigada antibullying</i>
INTERVALO: PROJETO: SOLIDARIEDADE E RESPEITO			
Gênero	Observação		
Feira com campanha comunitária, cartazes, palestras e debates	Tema da solidariedade		
UNIDADE 4 – MEDO, TERROR E AVENTURA (Poema: <i>Navegar</i>)			
CAPÍTULO 1 <i>Aventura no mar</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	172-174	Conto Maravilhoso	Texto central: <i>A ilha do tesouro</i>
Produção de texto > A notícia	178	Notícia	<i>Padre desaparece em voo com balões de festa</i>
CAPÍTULO 2 <i>Aventura, a ventura de viver</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Texto central	187	Fotografia	-----
Produção de texto > A entrevista oral	189	Entrevista	-----
A língua em foco > O adjunto adnominal na	196	Cartum	-----

construção do texto			
CAPÍTULO 3 <i>A aventura da criação</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	201-203	Conto de Ficção científica	Texto central dividido em duas partes: <i>Frankenstein</i>
Estudo do texto > Cruzando linguagens	206	Poema	<i>O jovem Frank</i>
Produção de texto > A entrevista escrita	209	Entrevista	<i>Ziraldo: Um menino (de 71 anos) muito maluquinho</i>
A língua em foco > O adjunto adverbial na construção do texto	216	Poema	<i>Veranico</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	217	Anúncio	-----
INTERVALO: PROJETO: AVENTURA EM CENA			
Gênero	Observação		
Jornal mural e exposição sobre cinema	-----		

VOLUME DO 8º ANO

UNIDADE 1 – HUMOR: ENTRE O RISO E A CRÍTICA (*Branca de neve vinte anos depois; Poesia hirsuta; Poesia polar*)

CAPÍTULO 1

O povo: suas cores, suas dores

Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	12-13	Crônica	Texto Central: <i>Povo</i>
Estudo do texto > Cruzando linguagens	17	Cartum	-----
Produção de texto > O texto teatral escrito	18-20	Teatro	<i>Lua nua</i>
Para escrever com expressividade > O discurso citado (I)	24	Anúncio	-----
Para escrever com expressividade > O discurso citado nos textos ficcionais	26	Piada	-----
A língua em foco > O sujeito indeterminado na construção do texto	31	Canção	<i>Pois é</i>

CAPÍTULO 2

Pílulas inquietantes

Seção	Página	Gênero	Observação
Texto central	34	Cartum	-----
A língua em foco > A oração sem sujeito	40	Cartum	Apenas duas questões de interpretação
A língua em foco > Semântica e discurso	44	Anúncio	-----

CAPÍTULO 3 <i>O meu outro eu</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	48-50	Crônica	Texto central: <i>Vida de acompanhante</i>
Produção de texto > A crítica	54	Crítica	“ <i>O cavaleiro das trevas</i> ” mostra batalha entre Batman e Coringa
A língua em foco > Vozes do verbo	57	Cartum	Um exercício de interpretação
A língua em foco > Semântica e discurso	63	2 Anúncios	-----
INTERVALO: PROJETO: FAZENDO CENA			
<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>		
Teatro	Mostra sobre teatro		
UNIDADE 2 – ADOLESCER (Poema - <i>Necessidades</i>)			
CAPÍTULO 1 <i>Corpo em (r)evolução</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	72-73	Crônica	Texto central: <i>Eu, escultor de mim</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	75	\\	-----
Produção de texto > A crônica - I	78	Crônica	<i>Na escuridão miserável</i>
A língua em foco > O predicativo na construção do texto	84	Poema	<i>Perguntas.</i> Poucas questões de interpretação
CAPÍTULO 2 <i>Nas asas do coração</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	90	Pintura	<i>O topo do mundo</i>
Para escrever com expressividade > Denotação e conotação	94	Poema	<i>Menina na janela</i>
A língua em foco > O modo imperativo na construção do texto	100	Tira	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	101	Anúncio	-----
CAPÍTULO 3 <i>Medo de crescer</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	104	Crônica	Texto central: <i>A turma</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	107	\\	-----
Estudo do texto > Cruzando linguagens	108	Crônica	<i>Sobre o amigo</i>

A língua em foco > Figuras de linguagem	114	Tira	-----
A língua em foco > As figuras de linguagem na construção do texto	120	Anúncio	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	121 e 122	2 anúncios	-----

INTERVALO: PROJETO: O ADOLESCENTE: NÃO AO NÃO

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Livro de crônicas e mostra	-----

UNIDADE 3 – CONSUMO
(Poema - *Como um cruzar de espadas*)

CAPÍTULO 1

Ser ou ter? Eis a questão

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	128-130	Crônica	Texto central: <i>Ser filho é padecer no purgatório</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	132	\\	-----
Produção de texto > O anúncio publicitário	134	Anúncio	-----
A língua em foco > O complemento nominal	139	Anúncio	-----

CAPÍTULO 2

O consumo e a felicidade

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	147	Cartum	-----
Produção de texto > A carta de leitor	148	Carta de leitor	-----
A língua em foco > O aposto e o vocativo	152	Poema	<i>Realidade</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	156	Anúncio	-----

CAPÍTULO 3

Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo dos textos > Compreensão e interpretação	160-161 e 161-162	2 Artigos de opinião	<i>Linguagem publicitária</i>
Estudo dos textos > Cruzando linguagens	165	Anúncio	-----
Produção de texto > A carta-denúncia	167	Carta-denúncia	<i>Gato por lebre e A [empresa telefônica] informa</i>
A língua em foco > A pontuação	171	Tira	-----

INTERVALO: PROJETO: FEIRA DE CONSUMO

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
---------------	-------------------

Foco nos Anúncios		Feira de consumo	
UNIDADE 4 – SER DIFERENTE (Poema - <i>Branços, pretos, amarelos</i>)			
CAPÍTULO 1 <i>O que faz a diferença</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	182	Crônica	Texto central: <i>Socorro, sou fofo</i>
Produção de texto > O texto de divulgação científica (I)	185-187	Artigo de divulgação científica	<i>Controle do apetite</i>
A língua em foco > A conjunção - I	195	Conto	<i>Maneira de amar</i>
A língua em foco > A conjunção na construção do texto	200	Cartum	-----
CAPÍTULO 2 <i>Sou o que sou</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	205	Cartum	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	212	2 Anúncios	-----
CAPÍTULO 3 <i>Cores e dores do preconceito</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo dos textos > Compreensão e interpretação	216-217 e 218	Crônica e entrevista	Textos centrais: <i>Serviço de negro</i> e <i>Uma guerreira contra o racismo</i>
Estudo dos textos > Cruzando linguagens	221	Filme	<i>Billy Elliot</i>
INTERVALO: PROJETO: MEIO AMBIENTE: NOSSO MEIO			
<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>		
Seminário sobre meio ambiente	-----		

VOLUME DO 9º ANO

UNIDADE 1 – VALORES (Poema - *Nunca se perguntou*)

CAPÍTULO 1 *A dança das gerações*

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
--------------	---------------	---------------	-------------------

Estudo do texto > Compreensão e interpretação	12	Crônica	Texto central: <i>Pais</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	14	\	-----
Produção de texto > A reportagem	16	Reportagem	<i>Faxineira monta biblioteca no litoral com cópias e livros usados</i>

CAPÍTULO 2

A dança dos valores

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	34	4 Fotografias	Painel de imagens de diferentes mulheres
A língua em foco > O pronome relativo na construção do texto	44	Poema	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	45	Anúncio	-----

CAPÍTULO 3

Os valores e a felicidade

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	48-50	Crônica	Texto central: <i>Tão felizes</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	52	\	-----
Estudo do texto > Cruzando linguagens	53	Cartum	-----
Produção de texto > O editorial	55	Editorial	-----
A língua em foco > As orações subordinadas adjetivas	60	Anúncio	Uma questão de interpretação
A língua em foco > Semântica e discurso	68	Anúncio	-----

INTERVALO: PROJETO: O SONHO ACABOU?

<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Mostra de jornal	-----

UNIDADE 2 – AMOR

(Poema - Mergulho)

CAPÍTULO 1

Amor além das fronteiras

<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	76-77	Conto	Texto central: <i>Tentação</i>
Estudo do texto > Cruzando linguagens	79	Pintura	-----
Produção de texto > O conto - I	81	\	Sobre o conto do texto central
A língua em foco > Semântica e discurso	93	Anúncio	-----

CAPÍTULO 2

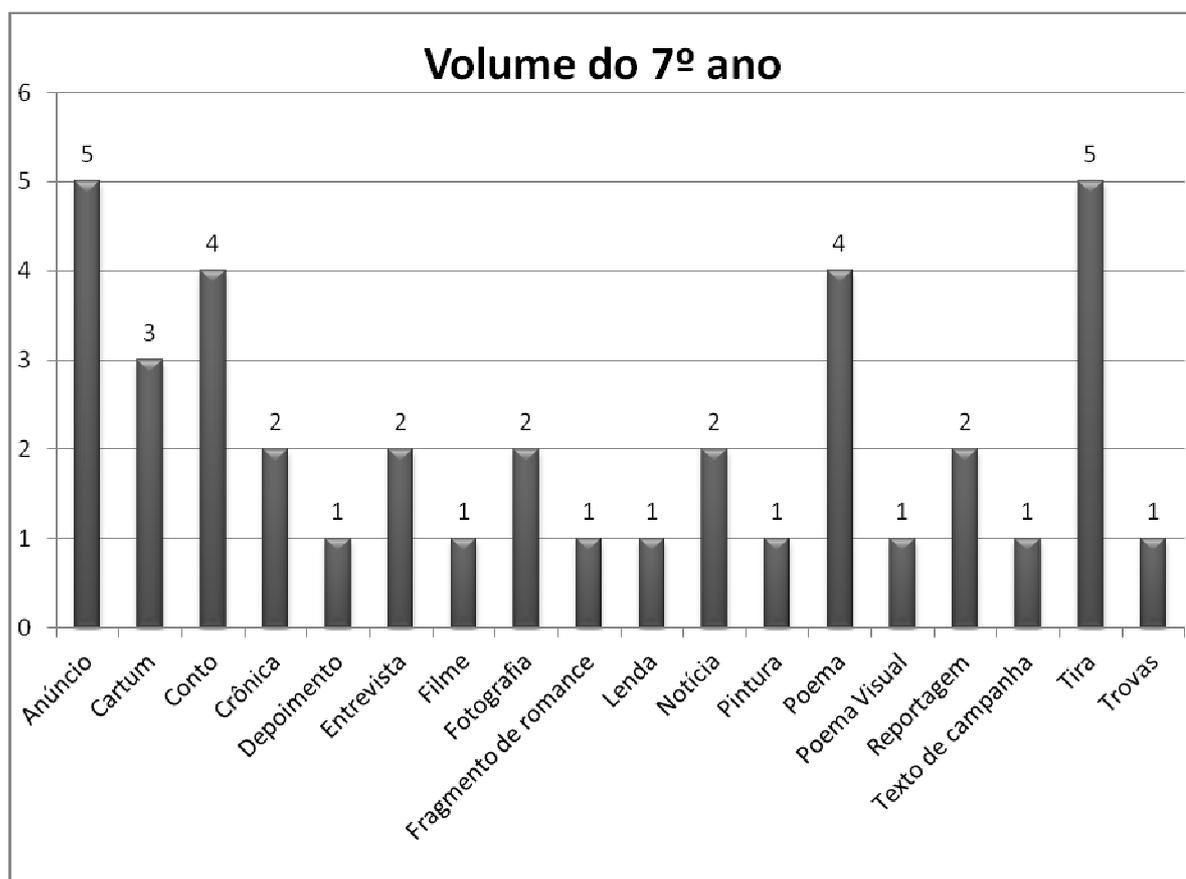
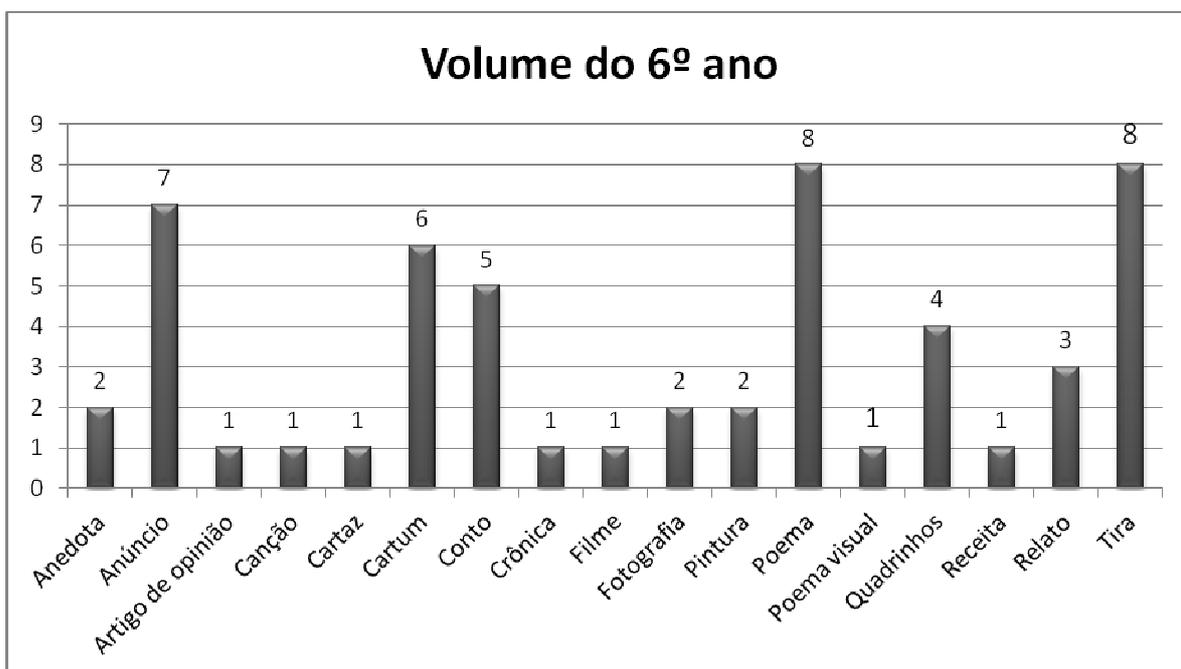
O selo do amor

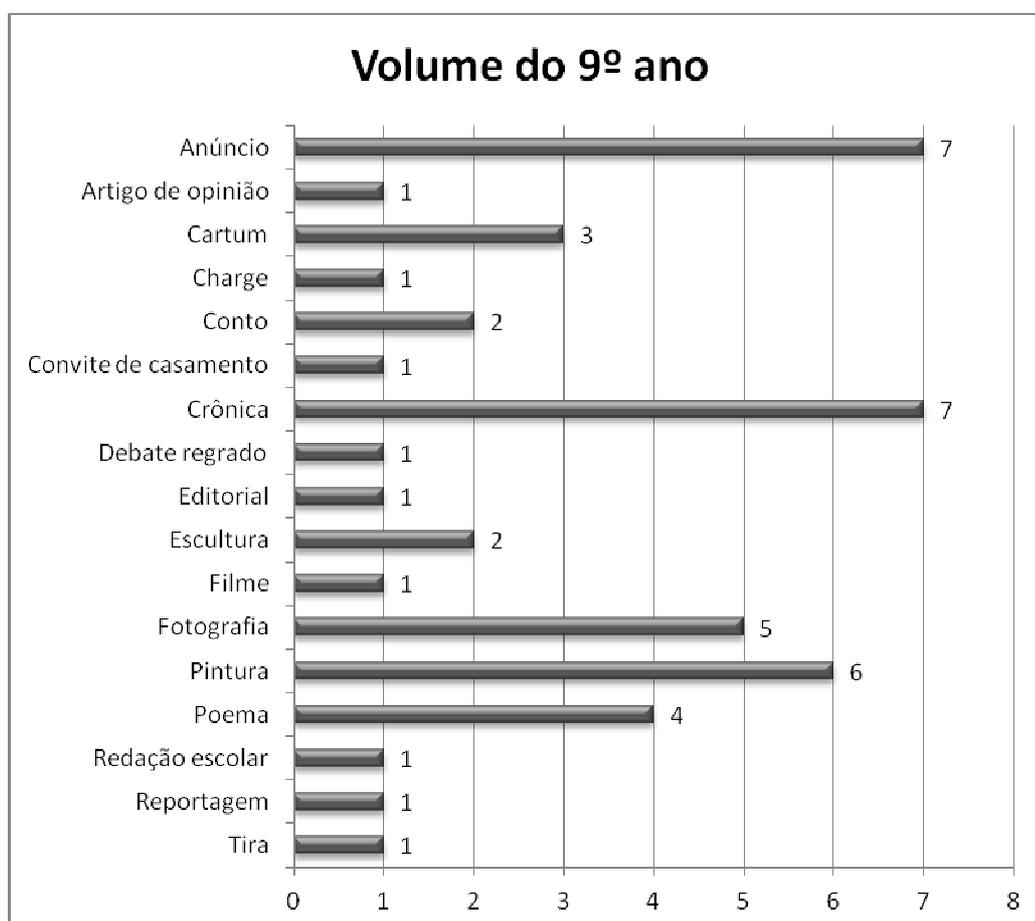
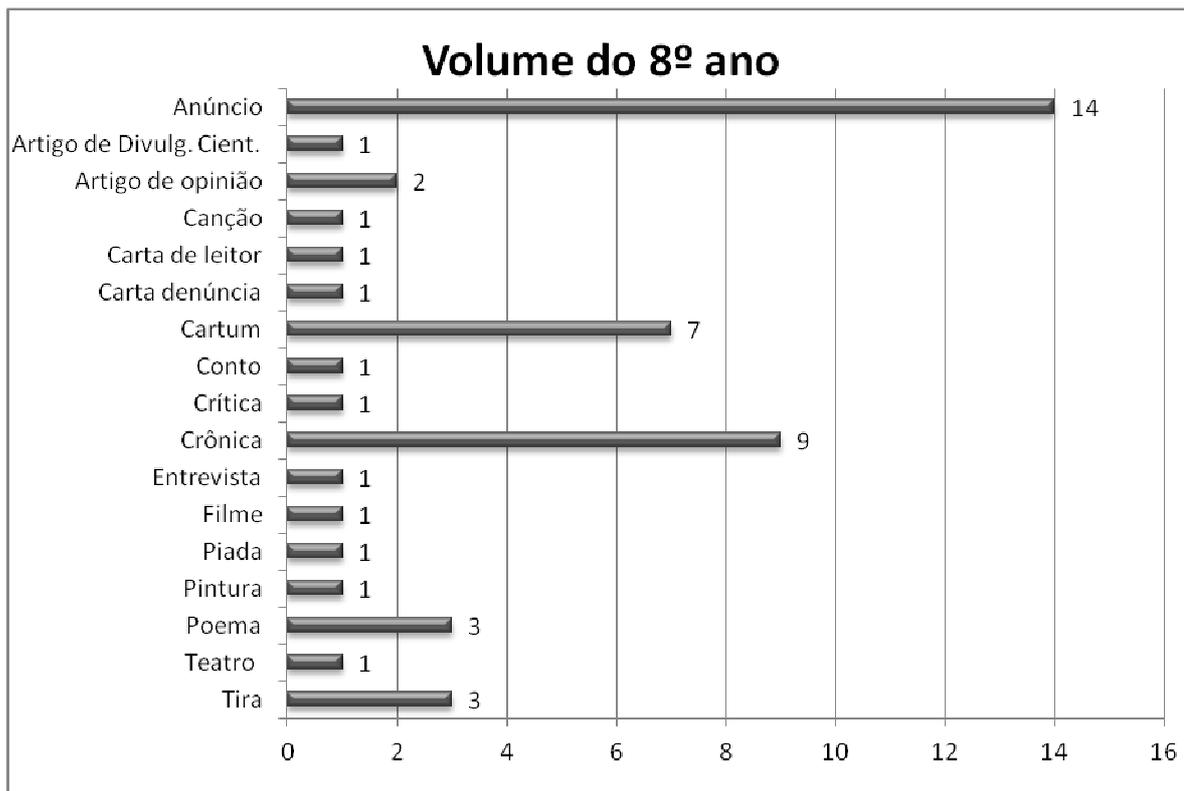
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto central	96	2 Esculturas e 2 pinturas	Painel

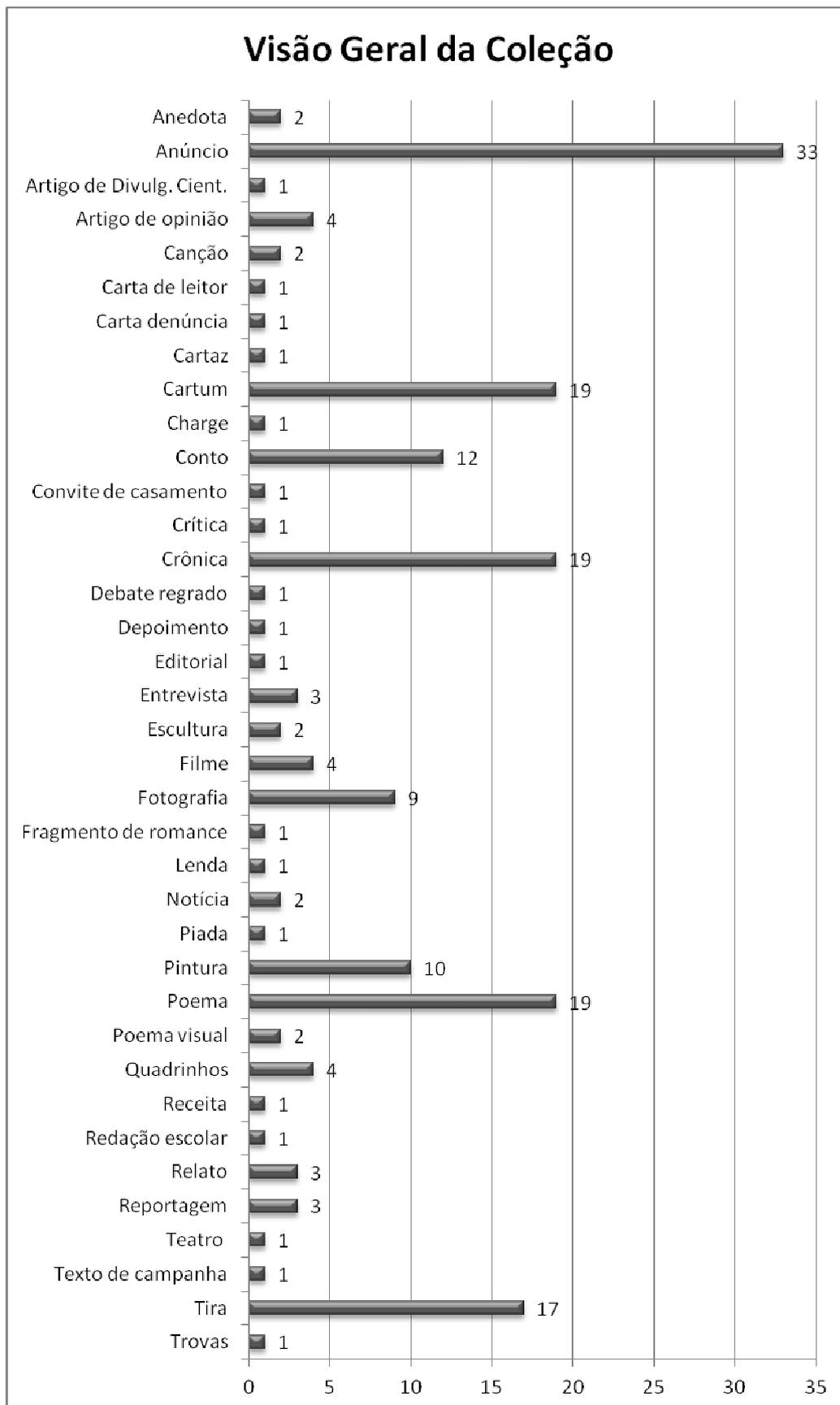
Produção de texto > O conto - II	98	Conto	<i>Pausa</i>
A língua em foco > As orações coordenadas na construção do texto	105	Poema	<i>A gaiola</i>
CAPÍTULO 3 <i>As formas do amor</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	113-114	Crônica	<i>Amor – interminável aprendizado</i>
INTERVALO: PROJETO: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO			
Gênero	Observação		
Conto	Mostra		
UNIDADE 3 – JUVENTUDE (Poema - <i>Os degraus</i>)			
CAPÍTULO 1 <i>A permanente descoberta</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	132-133	Crônica argumentativa	Texto central: <i>Ser jovem</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	134	\\	-----
Estudo do texto > Cruzando linguagens	135	Fotografia	-----
Produção de texto > O debate regrado público	137	Debate regrado	-----
A língua em foco > Estrutura e formação de palavras na construção do texto	155	Anúncio	-----
CAPÍTULO 2 <i>Ser sempre jovem</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Texto central	158	2 Pinturas	-----
A língua em foco > A concordância na construção do texto	168	Poema	<i>Papo de índio</i>
CAPÍTULO 3 <i>A emoção de viver</i>			
Seção	Página	Gênero	Observação
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	174	Crônica	Texto central: <i>Aos jovens</i>
Estudo do texto > A linguagem do texto	177	\\	-----
Produção de texto > O texto dissertativo-argumentativo	178	Redação escolar – tipologia dissertativa	<i>Há incerteza na mudança</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	188	Tira	-----

INTERVALO: PROJETO: SÉCULO XXI			
<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>		
Jornal televisivo	-----		
UNIDADE 4 – NOSSO TEMPO (Letra de música - <i>Milagres</i>)			
CAPÍTULO 1 <i>De volta para o presente</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	196-197	Crônica ficcional	Texto Central: <i>Carta do Pleistoceno</i>
Estudo do texto > Cruzando linguagens	200	Filme	<i>King Kong</i>
Produção de texto > O texto dissertativo argumentativo: a informatividade	203	Cartum	-----
Para escrever com expressividade > A articulação - I	209	Artigo de opinião	<i>A força da palavra na publicidade</i>
A língua em foco > Sintaxe de regência – regência verbal e nominal	212	Anúncio	-----
A língua em foco > Semântica e discurso	218	Charge	-----
CAPÍTULO 2 <i>Os Brasis</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Texto Central	220	Cartum	<i>Os Brasis</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	231	Anúncio	-----
CAPÍTULO 3 <i>De olhos fechados</i>			
<i>Seção</i>	<i>Página</i>	<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>
Estudo do texto > Compreensão e interpretação	234-235	Crônica	Texto Central: <i>Apenas um tiroteio na madrugada</i>
A língua em foco > A colocação pronominal na construção do texto	247	Poema	<i>Pronominais</i>
A língua em foco > Semântica e discurso	249	Convite de casamento	-----
INTERVALO: PROJETO: NO NOSSO TEMPO			
<i>Gênero</i>	<i>Observação</i>		
Jornal	-----		

APÊNDICE B: Gráficos dos gêneros textuais presentes na coleção *Português: linguagens*



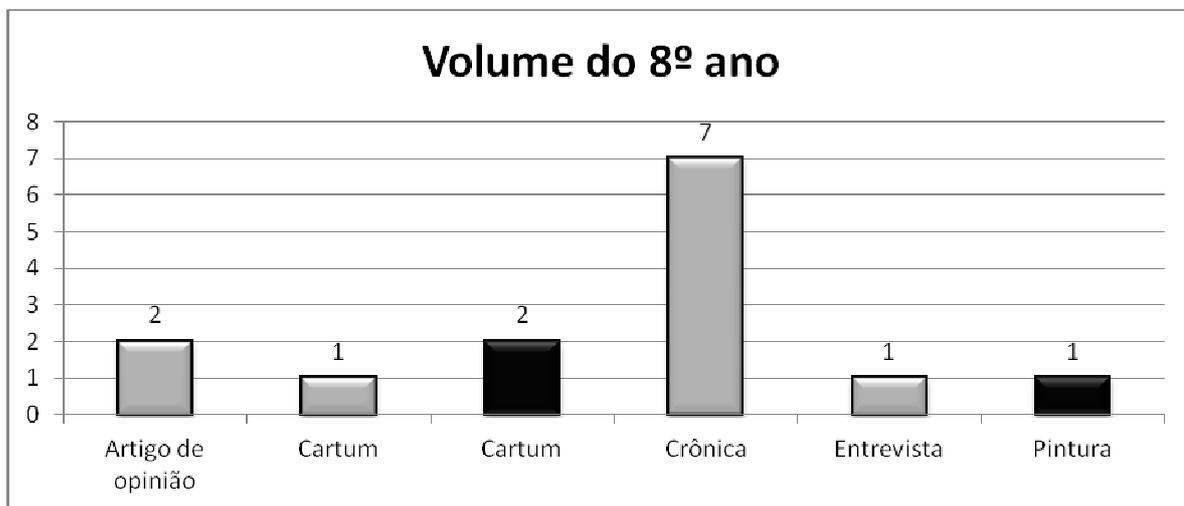
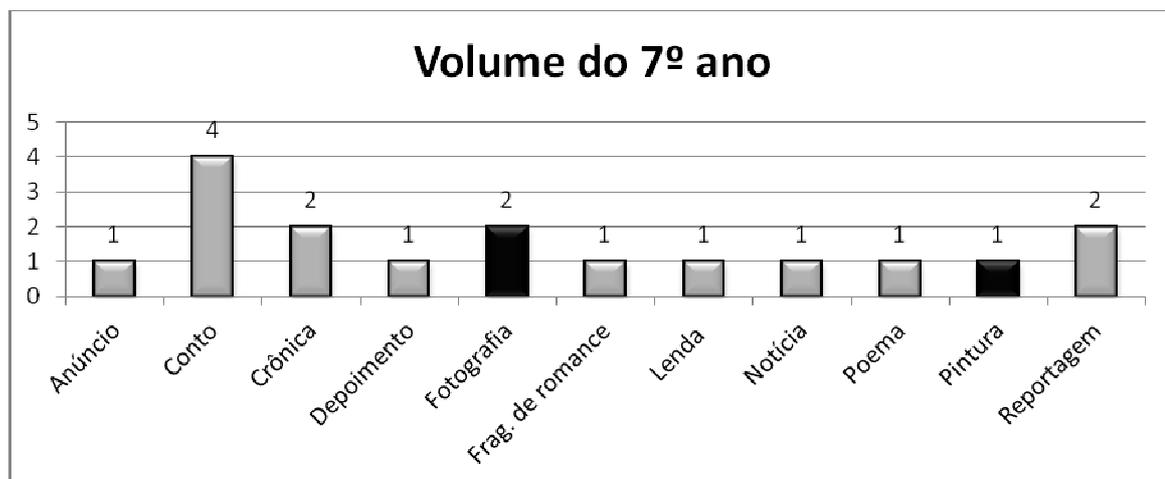
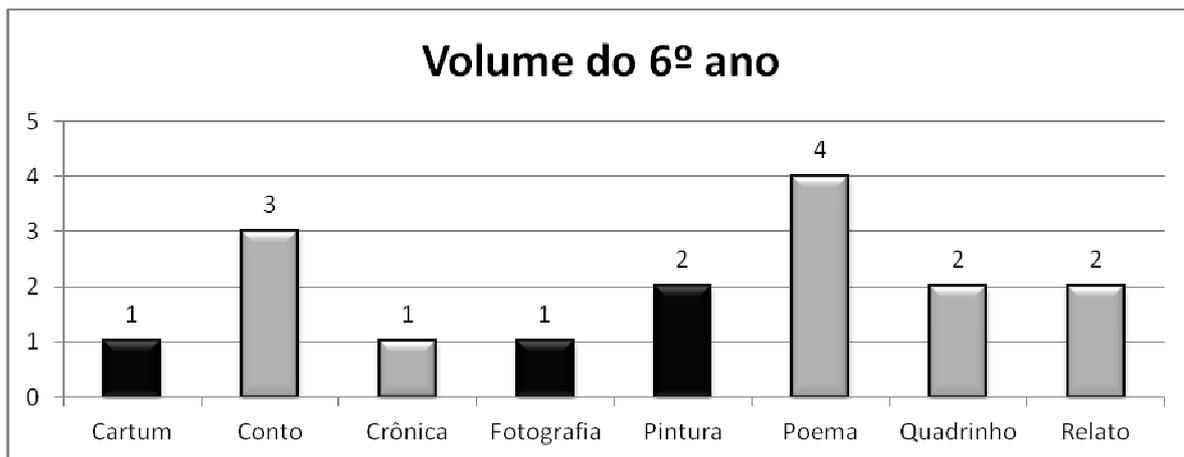


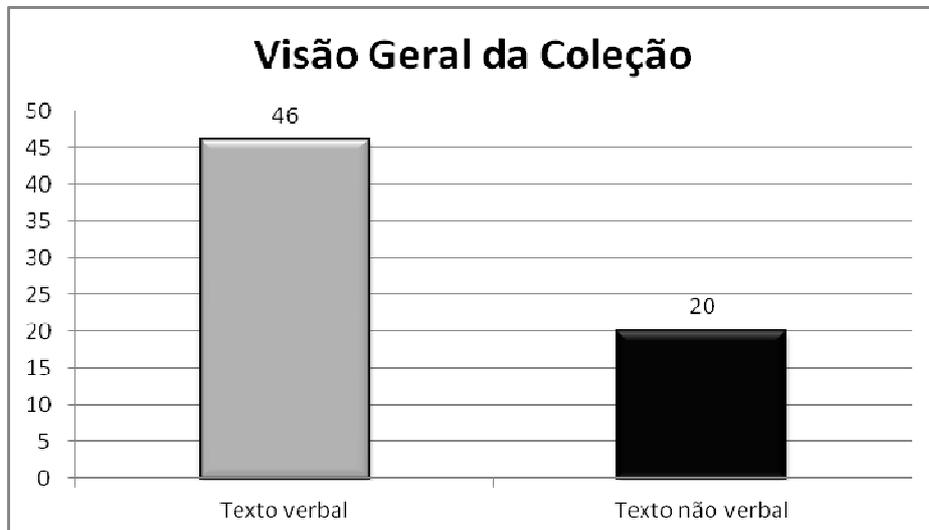
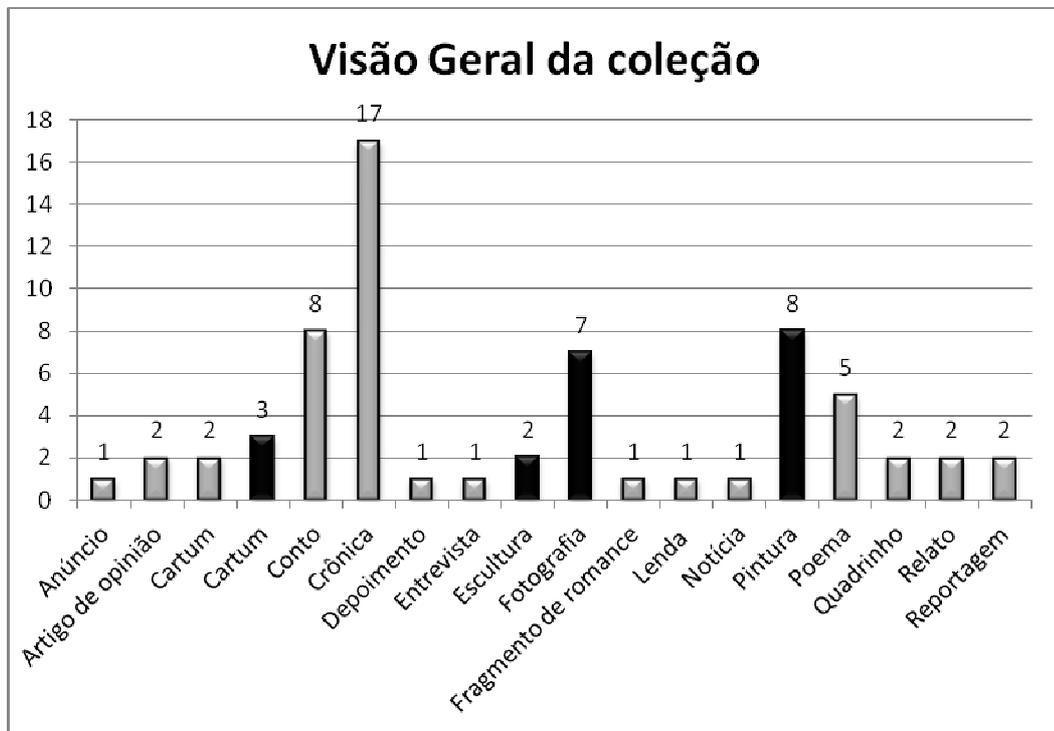
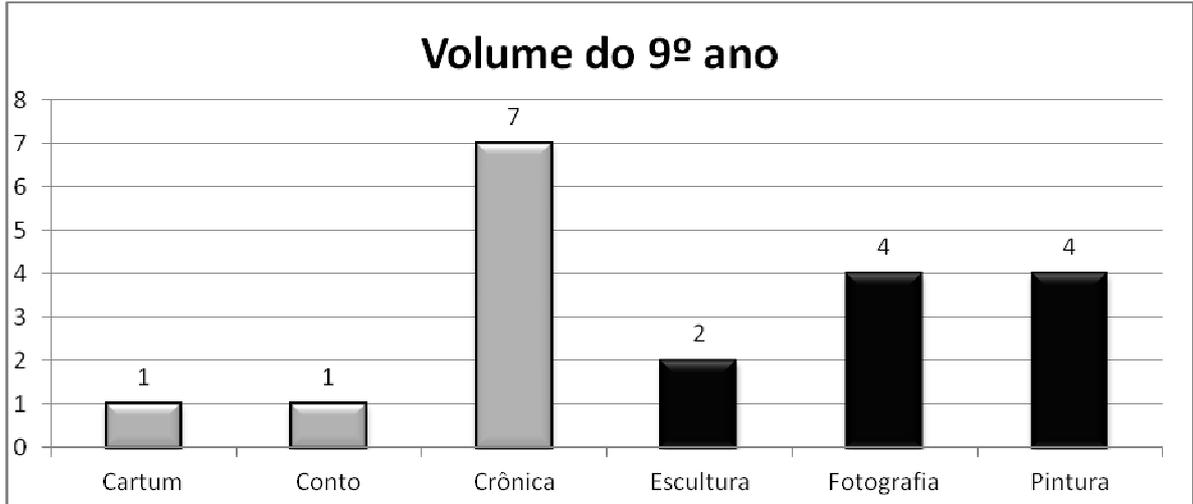


APÊNDICE C: Gráficos dos gêneros textuais presentes na seção *Compreensão e Interpretação*

Legenda:

- Textos Verbais
- Textos Não-Verbais





APÊNDICE D – Identificação das tipologias de perguntas na coleção

Volume do 6º ano										
Texto Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo	Quantidade de questões referentes aos textos verbais	
Conto 1 (p. 12)	8	4	0	3	0	0	0	0	↓	
Conto 2 (p. 35)	2	10	2	3	0	0	0	3	↓	
História em quadrinho 1 (p. 73)	3	4	1	6	0	0	0	0	↓	
Conto 3 (p. 86)	3	9	0	3	0	0	0	0	↓	
História em Quadrinho 2 (p. 109)	4	3	2	1	1	0	0	3	↓	
Relato 1 e 3 poemas (p. 128)	5	6	2	3	0	0	1	1	↓	
Relato 2 (p. 159)	2	7	1	0	0	0	0	0	↓	
Crônica (p.180)	1	3	3	0	0	0	0	1	↓	
Poema (p. 204)	3	3	5	0	0	0	1	0	↓	
TOTAL	31	49	16	19	1	0	2	8	126	
TOTAL PERCENTUAL VERBAL	25%	39%	13%	15%	1%	0%	2%	6%		
Texto Não-Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo	Quantidade de questões referentes aos textos não verbais	
Pintura 1 (p. 55)	3	2	1	0	0	3	0	3	↓	
Fotografia e pintura 2 (p. 143)	4	1	0	2	3	2	0	2	↓	
Cartum (p. 226)	5	4	0	2	2	0	0	1	↓	
TOTAL	12	7	1	4	5	5	0	6	40	
TOTAL PERCENTUAL NÃO-VERBAL	30%	18%	3%	10%	13%	13%	0%	15%		
TOTAL GERAL DO VOLUME SEM DIVISÃO ENTRE VERBAL E NÃO-VERBAL	43	56	17	23	6	5	2	14	166	
TOTAL PERCENTUAL GERAL	26%	34%	10%	14%	4%	3%	1%	8%		

Volume do 7º ano										
Texto Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo		
Conto 1 (p. 12)	6	5	3	2	0	0	0	1		
Lenda e fragmento de romance (p. 36)	3	5	5	2	0	0	0	0		
Poema (p. 68)	7	4	3	2	0	0	0	1		
Crônica 1 e crônica 2 (p. 86)	7	6	1	0	0	0	0	0	Quantidade de questões referentes aos textos verbais	
Anúncio (p. 99)	6	0	3	1	0	0	0	0	↓	
Conto 2 (p. 116)	8	11	2	3	0	0	0	0		
Depoim., noti., report.1 e 2: (p. 152)	3	6	3	0	0	0	0	0		
Conto 3 (p. 172)	4	6	2	3	0	0	0	1		
Conto 4 (p. 201)	11	9	4	0	0	0	0	2		
TOTAL	55	52	26	13	0	0	0	5	151	
TOTAL PERCENTUAL VERBAL	36%	34%	17%	9%	0%	0%	0%	3%		
Texto Não-Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo	Quantidade de questões referentes aos textos não verbais	
Fotografia 1 (p. 54)	4	1	3	2	1	0	0	3	↓	
Pintura (p. 137)	7	2	3	3	2	2	0	1		
Fotografia 2 (p. 188)	5	6	1	2	3	1	0	1		
TOTAL	16	9	7	7	6	3	0	5	53	
TOTAL PERCENTUAL NÃO-VERBAL	30%	17%	13%	13%	11%	6%	0%	9%		
TOTAL GERAL DO VOLUME SEM DIVISÃO ENTRE VERBAL E NÃO-VERBAL	71	61	33	20	6	3	0	10	204	
TOTAL PERCENTUAL GERAL	35%	30%	16%	10%	3%	1%	0%	5%		

Volume do 8º ano											
Texto Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo			
Crónica 1 (p. 12)	17	3	2	1	1	0	0	0	Quantidade de questões referentes aos textos verbais ↓		
Crónica 2 (p. 48)	5	6	0	1	0	1	0	1			
Crónica 3 (p. 72)	9	5	1	0	0	2	0	0			
Crónica 4 (p. 104)	11	3	0	4	0	0	0	0			
Crónica 5 (p. 128)	13	6	3	0	0	0	0	1			
Cartum (p. 148)	3	7	0	1	0	0	1	1			
Artigo de opinião 1 e 2 (p. 160)	6	6	1	0	0	0	0	0			
Crónica 6 (p. 182)	10	5	1	1	0	0	0	0			
Crónica 7 e entrevista (p. 216)	5	6	3	2	0	0	0	0			
TOTAL	79	47	11	10	1	3	1	3			155
TOTAL PERCENTUAL VERBAL	51%	30%	7%	6%	1%	2%	1%	2%			
Texto Não Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo	Quantidade de questões referentes aos textos não verbais ↓		
Cartum 1 (p. 34)	3	5	1	1	0	3	0	0	Quantidade de questões referentes aos textos não verbais ↓		
Pintura (p. 90)	6	0	2	3	0	0	0	3			
Cartum 2 (p. 205)	11	0	0	0	0	0	0	2			
TOTAL	20	5	3	4	0	3	0	5			40
TOTAL PERCENTUAL NÃO-VERBAL	50%	13%	8%	10%	0%	8%	0%	13%			
TOTAL GERAL DO VOLUME SEM DIVISÃO ENTRE VERBAL E NÃO-VERBAL	99	52	14	14	1	6	1	8			195
TOTAL PERCENTUAL GERAL	51%	27%	7%	7%	1%	3%	1%	4%			

Volume do 9º ano										
Texto Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo		
Crónica 1 (p. 12)	10	4	1	1	0	0	1	0		
Crónica 2 (p. 48)	11	10	2	3	0	1	0	0		
Conto (p. 76)	13	5	2	0	0	1	0	1		
Crónica 3 (p. 113)	9	8	1	0	0	0	0	0		
Crónica 4 (p. 133)	9	1	1	2	0	0	1	0		
Crónica 5 (p. 174)	9	2	3	0	0	0	1	0		
Crónica 6 (p. 196)	12	4	2	1	0	0	2	0		
Cartum (p. 220)	9	4	2	1	3	0	0	0		
Crónica 7 (p. 234)	9	4	3	1	1	0	1	0		
TOTAL	91	42	17	9	4	2	6	1		
TOTAL PERCENTUAL VERBAL	53%	24%	10%	5%	2%	1%	3%	1%		
Quantidade de questões referentes aos textos verbais										
↓										
172										
Texto Não-Verbal	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo		
Panel de 4 fotos (p. 34)	2	1	1	4	1	0	0	3		
Panel de 2 esculturas e 2 pinturas (p. 96)	4	3	1	0	5	0	0	2		
Pintura 3 e 4 (p. 159)	10	1	1	2	0	1	0	0		
TOTAL	16	5	3	6	6	1	0	5		
TOTAL PERCENTUAL NÃO-VERBAL	38%	12%	7%	14%	14%	2%	0%	12%		
TOTAL GERAL DO VOLUME SEM DIVISÃO ENTRE VERBAL E NÃO-VERBAL	107	47	20	15	10	3	6	6		
TOTAL PERCENTUAL GERAL	50%	22%	9%	7%	5%	1%	3%	3%		
Quantidade de questões referentes aos textos não verbais										
↓										
42										

COLEÇÃO GERAL

	De base contextual	Conexão textual	Textual-contextual	Subjetiva	Objetiva	Cópia	Metalinguística	Vale-tudo	Quantidade de questões referentes aos textos verbais ↓
Texto Verbal									
TOTAL	256	190	70	51	6	5	9	17	604
TOTAL PERCENTUAL VERBAL	42%	31%	12%	8%	1%	1%	1%	3%	
Texto Não-Verbal									Quantidade de questões referentes aos textos não verbais ↓
TOTAL	64	26	14	21	17	12	0	21	175
TOTAL PERCENTUAL NÃO-VERBAL	37%	15%	8%	12%	10%	7%	0%	12%	
TOTAL GERAL DA COLEÇÃO SEM DIVISÃO ENTRE VERBAL E NÃO-VERBAL	320	216	84	72	23	17	9	38	779
TOTAL PERCENTUAL GERAL	41%	28%	11%	9%	3%	2%	1%	5%	