

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**Édina Maria Pires da Silva**

**Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua  
Portuguesa**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**São Paulo  
2009**

**Édina Maria Pires da Silva**

**Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua  
Portuguesa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do título  
de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a  
orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anna Maria Marques  
Cintra.

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**São Paulo  
2009**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

*“E havia entre os fariseus um homem, chamado Nicodemos, príncipe dos judeus.  
Este foi ter de noite com Jesus, e disse-lhe: Rabi, bem sabemos que és Mestre vindo de Deus:  
porque ninguém pode fazer estes sinais que Tu fazes, se Deus não for com ele.  
Jesus respondeu, e disse-lhe: Na verdade, na verdade te digo que aquele que não nascer de  
novo não pode ver o reino de Deus.  
Disse-lhe Nicodemos: Como pode um homem nascer, sendo velho? Porventura pode tornar a  
entrar no ventre de sua mãe, e nascer?”  
“Jesus respondeu, e disse-lhe: Tu és mestre de Israel, e não sabes isto?” João 3: 1-4,10.*

*Jesus é o Mestre por excelência, e qualquer pessoa que tiver acesso a Ele, pela fé, pode  
nascer de novo. Além disso, pode aprender com Ele a viver melhor nesta Terra, pois é Ele  
quem dá, em si, a certeza de vida eterna.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois tudo que tenho e tudo sou procede dele.

Ao meu esposo pelo apoio e motivação.

Aos meus pais e meus irmãos por tudo que representam para mim.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Maria Marques Cintra, pela orientação do presente trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Lombardi Martins e ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Antonio Ferreira, pelas valiosas observações e sugestões.

A todos os professores e amigos da PUC-SP, que muito contribuíram para o meu crescimento.

Às minhas amigas de todas as horas Cê e Lu, pois, apesar de distância sempre estão muito próximas.

Aos meus irmãos e amigos do Castelo Forte que sempre intercederam por mim.

“Não é dos fortes a vitória,  
Nem dos que correm melhor!  
Mas dos fiéis e sinceros,  
Que seguem junto ao Senhor!

Domingos José Ferreira

## RESUMO

Esta pesquisa decorre de inquietações provindas de observações feitas em sala de aula sobre a leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa voltados para o trabalho de compreensão textual. Ela tem como objetivo verificar o léxico e as marcas de subjetividade na linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores na compreensão leitora de enunciados de exercícios de língua portuguesa. Buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Por que os alunos não compreendem enunciados de exercícios de língua portuguesa? Partimos da hipótese de que os alunos não compreendem os enunciados de exercícios porque não dominam o ato de ler. O *corpus* deste trabalho constitui-se de enunciados de exercícios de livro didático que foram lidos e relatados pelos sujeitos desta pesquisa por meio de protocolo verbal. A análise dos dados investigou: i. a compreensão leitora de enunciados de exercícios dos participantes; ii. os obstáculos de ordem lexical encontrados; e iii. as marcas de subjetividade nos enunciados de exercícios como elementos facilitadores ou dificultadores para a compreensão leitora. Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese levantada. Além disso, revelaram que a resolução dos enunciados de exercícios de um texto depende da compreensão deste, como também da compreensão daqueles. Podemos constatar que a competência lexical de nossos discentes interfere na compreensão leitora de enunciados de exercícios e que as marcas de subjetividade na linguagem possam constituir-se como elementos facilitadores na compreensão leitora dos enunciados de exercícios.

**Palavras-chave:** compreensão leitora, enunciados de exercícios, competência lexical e subjetividade na linguagem.

## ABSTRACT

This research is the result of questions that have been raised during Portuguese classes, where one has observed aspects concerning reading and the comprehension of exercise statements in Portuguese that aim at orienting the students for the work of understanding texts. Its aim is to check the lexicon and the subjectivity elements that make that work of reading and understanding the exercises statements easier or harder for the student. In doing so, one tries to answer the following question: why don't the students understand the exercise statements in Portuguese? In the quest for that answer, one starts from the hypothesis according to which students do not understand the exercises statements because they do not master reading. The *corpus* of this research is made of exercises statements taken from students' books, which have been read and reported by the subject participants of this research, by means of verbal acts. The analysis has researched upon the following: i) the reading comprehension of exercises statements experienced by the students; ii) the lexical obstacles found on their way; and iii) the elements of subjectivity present in the exercises statements that make their job easier or harder to perform. The results of such a research confirm the initial hypothesis. Moreover, they show that the resolution of the proposed exercises depend on the reading comprehension of the students of its statements. One can thus confirm that the lexical ability of the students strongly interferes on the reading comprehension of the exercises statements, and also that the elements of subjectivity of the language can perform as a facilitator on the reading comprehension of those exercises statements.

**Keywords:** reading comprehension; exercises statements; lexical ability; subjectivity of language.

## LISTA DE SIGLAS

<b>EE</b>	ENUNCIADO DE EXERCÍCIO
<b>ENEM</b>	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
<b>LD</b>	LIVRO DIDÁTICO
<b>LDB</b>	LEI DE DIRETRIZES E BASES
<b>LDP</b>	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
<b>MCP</b>	MEMÓRIA DE CURTO PRAZO
<b>MEC</b>	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
<b>MLP</b>	MEMÓRIA DE LONGO PRAZO
<b>PCN</b>	PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL
<b>PNLD</b>	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
<b>PNLEM</b>	PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO
<b>SAEB</b>	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>SARESP</b>	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>HISTÓRICO DOS ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS</b> .....	15
1.1 A <i>Antologia Nacional</i> .....	16
1.2 A transição.....	18
1.3 As transformações.....	21
1.3.1 Perspectivas políticas: pressupostos ideológicos.....	23
1.3.2 Perspectivas políticas: implicações no sistema educacional.....	25
1.3.3 Os enunciados de exercícios nos LDP nos anos 2000.....	32
1.4 Programas Nacionais do Livro Didático e do Livro do Ensino Médio e Parâmetro Curricular Nacional.....	34
1.5 As avaliações governamentais e as habilidades de leitura.....	36
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LEITURA E COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS</b> .....	40
2.1 Compreensão e Interpretação.....	40
2.2 Sujeito, língua, texto e sentido.....	43
2.3 A concepção interacionista de leitura.....	44
2.4 Os enunciados de exercícios como gênero do discurso.....	50
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O LÉXICO E A SUBJETIVIDADE EM ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS</b> .....	56
3.1 A competência lexical .....	56
3.2 A enunciação.....	58
3.3 Subjetividade em enunciados de exercícios.....	61
3.4 Categorização dos enunciados de exercícios em livro didático.....	62
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS</b> .....	66
4.1 Contexto do Pré-teste 1 <sup>a</sup> . parte.....	67
4.2 Contexto do Pré-teste 2 <sup>a</sup> . Parte.....	68

4.3 Resultados do Pré-teste.....	69
4.4 A escolha do <i>corpus</i> .....	70
4.4.1 Descrição do contexto.....	71
4.5 Tipo de Pesquisa.....	72
4.5.1 Protocolo Verbal.....	73
4.5.2 A escola e os sujeitos.....	73
4.5.3 Contexto de aplicação do primeiro protocolo verbal.....	75
4.5.4 Contexto de aplicação do segundo protocolo verbal.....	76
4.5.5 Descrição e análise de dados da primeira sessão de protocolo verbal.....	77
4.5.6 Descrição e análise de dados da segunda sessão de protocolo verbal.....	84
4.6 Análise dos enunciados de exercícios dos protocolos verbais.....	89
4.6.1 Perguntas especificativas.....	89
4.6.2 Perguntas macroestruturais .....	90
4.6.3 Perguntas causais.....	91
4.6.4 Pergunta lexical.....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>
Anexo 1 – Texto: Comunicação é vida.....	103
Anexo 2 – Questão nº 4 – Pré-Teste.....	104
Anexo 3 – Texto: Ser poliglota na própria língua.....	105
Anexo 4 – Texto: Vizinhos.....	107
Anexo 5 – Texto: Firmo, o vaqueiro.....	108
Anexo 6 - Texto: O velho rei.....	110
Anexo 7 – Texto: Os pobres.....	111
Anexo 8 – Texto: Busque amores.....	112
Anexo 9 – Matriz de referência de língua portuguesa – 3º ano do Ensino Médio.....	113

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado situa-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa.

O objetivo geral é verificar o léxico e as marcas de subjetividade na linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores na compreensão leitora de enunciados de exercícios de língua portuguesa, doravante E.E., voltados para o trabalho de compreensão textual em sala de aula.

Temos como objetivos específicos: i.verificar a competência lexical dos alunos na leitura e compreensão de E.E.; e ii. averiguar marcas linguísticas de subjetividade em E.E.

Com vistas a eliminar mal entendidos que pudessem sugerir um erro conceitual, esclarecemos que a expressão, *enunciado*, empregada ao longo desta dissertação de mestrado sob a sigla E.E., possui o sentido restrito de proposição, exposição, elocução (FERREIRA 2002, p. 769). Trata-se, portanto, de uma pergunta ou de um pedido feito por um autor de LD<sup>1</sup>, antecedido ou não por um comentário sobre o texto estudado.

Essa expressão, aqui, não se refere, portanto, ao sentido atribuído por Bakhtin (1997), a saber: enunciado como um evento comunicativo na sua totalidade, uma vez que uma pergunta ou um pedido, registrado em um LD, não é um evento comunicativo, conforme defende o referido teórico.

Feitos esses esclarecimentos, propomos que o termo E.E. seja compreendido, nesta dissertação, como uma atividade real de comunicação verbal estabelecida entre o locutor (autor do LD) e o alocutário (o aluno), que tem por objetivo fazer com que o aprendiz realize uma atividade que, por sua vez, irá auxiliá-lo em sua aprendizagem.

Como nosso objeto de pesquisa são E.E., limitamo-nos a trabalhar com a leitura e compreensão deles. Mais adiante, no Capítulo II, apresentamos as definições para os termos compreensão e interpretação e justificamos a nossa escolha.

Visto que os LDP<sup>2</sup>, atualmente, têm o foco na leitura e não trabalham nenhum conteúdo, quer seja de produção de texto, de gramática ou de literatura, sem partir da leitura de um texto, assinalamos que, em nossa pesquisa, analisamos exclusivamente E.E. veiculados na seção compreensão textual.

---

<sup>1</sup> LD: livro didático.

<sup>2</sup> LDP: livro didático de língua portuguesa.

Tomamos por hipótese que nossos alunos não compreendem os E.E. porque não dominam o ato de ler.

Com o intuito de verificar a validade da hipótese levantada, empreendemos esta pesquisa, inicialmente, anotando as dúvidas de nossos alunos após o trabalho de leitura de texto em sala de aula, posteriormente, realizando duas sessões de protocolo verbal com dois alunos de duas classes (um de cada classe) do 3º ano do Ensino Médio, do período noturno, de uma escola da rede estadual do município de Cajamar-SP.

Os E.E. se constituem num expediente do qual a pedagogia, em quase todas as disciplinas escolares, sempre se valeu para ensinar e avaliar as habilidades de leitura dos alunos. Mesmo quando eles não vinham expressos por escrito nos manuais didáticos, o professor trabalhava um texto e, posteriormente, fazia perguntas sobre ele que deveriam ser respondidas pelos alunos.

Via de regra, os E.E são curtos<sup>3</sup>, apresentam sequências instrucionais, e nossos alunos são submetidos a eles diariamente em sala de aula, porém quase sempre sem uma orientação adequada para sua leitura e compreensão.

Destacamos, ainda, que os E.E. têm formato e função de fácil identificação. No que se refere ao formato, atualmente, consiste, na maioria dos casos, de um comentário do autor do LD sobre o texto estudado, seguido por uma pergunta e/ou um pedido ao aluno, ou apenas uma pergunta, ou apenas um pedido. Quanto à sua função, objetivam ensinar e avaliar as habilidades de leitura do discente.

Espera-se que o aluno leia o E.E., compreenda o que é dado, o que é pedido e o resolva. Normalmente, não se pressupõe que ele não entenda o E.E.; pelo contrário, na maioria dos casos de incompreensão, conjectura-se que o discente não compreendeu o texto a que o E.E. se refere. Porém, é preciso considerar que o E.E., também, necessita das mesmas estratégias de leitura que um outro tipo de texto exigiria: apreensão, construção e desconstrução de significados, indagação, reflexão, construção de sentidos. São necessárias, portanto, atuações específicas por parte do leitor no seu processamento.

Partimos do pressuposto de que, muitas vezes, o aluno compreende o texto do LD e, ainda assim, não consegue responder aos E.E. sobre ele.

Nosso trabalho, portanto, é exclusivamente com a leitura e compreensão de E.E. registrados em LDP, da seção de leitura e compreensão de textos.

---

<sup>3</sup> Enunciados de exercícios curtos, nesta pesquisa, têm até duas linhas, e os longos têm até cinco linhas.

Dessa forma, partimos das dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão com a expectativa de que, a partir de nossos objetivos específicos, possamos contribuir, de alguma forma, para a melhoria do desempenho leitor dos discentes em E.E.

Nossa pesquisa justifica-se, no cenário educacional, devido à escassez de estudos referentes à leitura e compreensão de E.E., à necessidade que os professores têm de elaborar E.E. e/ou examiná-los em LD, além de compreendê-los nas avaliações promovidas pelo governo, ou nas provas de concursos públicos. Também vale assinalar a importância que é dada ao trabalho de leitura e compreensão de textos em sala de aula, não somente na disciplina de língua portuguesa, como nas demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar.

É comum presenciar professores reunidos informalmente nas dependências da escola preparando E.E. de um texto que pretendem trabalhar com seus alunos, examinando E.E. em LD, e/ou esclarecendo dúvidas de leitura e compreensão de E.E. de uma prova de concurso público de que um aluno ou professor tenha participado.

Há ainda outro fato que merece destaque, nos cursos de capacitação para professores cujo foco é uma avaliação do governo, como é o caso do SAEB<sup>4</sup>, Prova Brasil, ENEM<sup>5</sup>, SARESP<sup>6</sup>, ou por ocasião da publicação dos resultados dessas provas, quando professores são divididos por áreas de conhecimento a fim de verificar as questões cujos percentuais de acertos dos alunos foram baixos. Em seguida, são orientados a identificar, na matriz de referência da prova em análise, os tópicos de competência leitora e os descritores utilizados nos E.E. destas questões a fim de que sejam trabalhados mais intensamente em sala de aula.

Para tratar da leitura e compreensão de E.E., apoiamos nossos estudos na perspectiva sociocognitivista-interacional da linguagem, apresentada por Bakhtin (1997), Koch (2005), Smith (1989), mas também nos valem das contribuições de Van Dijk (2004), para a Linguística Textual e de Benveniste (1989) e Kerbrat-Orecchioni (1997) para os estudos acerca da subjetividade na linguagem.

Considerando que leitura pressupõe compreensão, a pergunta que norteia nosso trabalho é: Por que os alunos do 3º ano do Ensino Médio não compreendem E.E. de língua portuguesa?

---

<sup>4</sup> SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>5</sup> ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>6</sup> SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo.

A partir da pesquisa teórica, analisamos nove E.E. do LD *Português* de João Domingues Maia, recomendado pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM, utilizado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotamos o método qualitativo, entendido como aquele cujo problema é investigado, independentemente de qualquer quantificação. Particularmente, valemo-nos de uma pesquisa feita pela observação e gravação de duas sessões de protocolo verbal com alunos, tendo em vista a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto da pesquisadora com o problema em foco.

Além dessa Introdução, a Dissertação conta, ainda, com quatro capítulos e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, com o intuito de melhor conhecer nosso objeto de pesquisa, traçamos uma trajetória histórica dos E.E. de língua portuguesa no Brasil. Fazemos um levantamento a partir da década de 40, do século passado, a fim de conhecer como se deu a inserção de E.E. em manuais didáticos e as transformações pelas quais eles passaram até os anos 2000. Nesse percurso, destacamos o desenvolvimento da Linguística, as perspectivas políticas e os pressupostos ideológicos subjacentes ao sistema educacional no Brasil, bem como as implicações na forma de elaborar os E.E. ao longo de sua história.

O segundo capítulo tem o propósito de apresentar as concepções de sujeito, língua, texto e sentido adotados neste trabalho. Discute leitura e compreensão de E.E. e os classifica como um gênero do discurso.

O terceiro capítulo é dedicado à abordagem da competência lexical e sua influência na leitura e compreensão de E.E., além da apresentação da teoria da enunciação com vistas a focar a subjetividade em E.E.

Por fim, o quarto capítulo relata um pré-teste realizado em março de 2008, e a análise de nove E.E., por meio de duas sessões de protocolo verbal, realizadas com dois alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual, do município de Cajamar - SP, tendo como objetivo revelar as dificuldades ou facilidades de compreensão dos alunos na leitura de E.E.

## CAPÍTULO I - HISTÓRICO DOS ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS

Neste capítulo, apresentamos uma retrospectiva histórica de E.E. de Língua Portuguesa. Para tanto, selecionamos E.E. voltados para a compreensão de textos, em manuais didáticos, com a intenção de averiguar aspectos do contexto histórico social em que eles foram inseridos nos LDP, no Brasil, tendo em vista, a partir deles, apresentar e discutir as transformações pelas quais eles têm passado ao longo dos anos subsequentes.

Nessa perspectiva, formulamos três questões que responderemos no transcorrer deste capítulo: i) Por que não existiam E.E. nos livros didáticos de Língua Portuguesa até a década de 50 do século XX? ii) Por que eles passaram a existir? iii) Como foi essa passagem histórica?

Na busca de elementos que nos auxiliassem a responder às perguntas acima e, concomitantemente, a fazer a retrospectiva histórica dos E.E. de Língua Portuguesa, selecionamos alguns livros didáticos que apresentassem, ou não, E.E. para análise. Foram eles: a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, de 1936; *Analisemos: análise lógica*, publicado em 1941, do escritor Antônio de Sousa Leal; *Português no Ginásio Gramática e Antologia*, de Raul Moreira Léllis, de 1957; *Antologia Remissiva*, de Napoleão Mendes de Almeida, de 1961; *Estudo dirigido*, de Reinaldo Mathias Ferreira, de 1971; *Língua & Literatura*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, de 1983; *Português: Linguagens Literatura, Produção de Texto, Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, de 1999; e *Novas Palavras – Português Ensino Médio*, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antonio, de 2003.

Os E.E. de compreensão textual, ao longo de sua história, são registrados logo após o texto no LDP, em uma seção que tem recebido diversas denominações: exercícios, exercícios de compreensão, estudo do texto, estudo das ideias, questões de interpretação, atividades, para citar apenas alguns exemplos. Contudo, independentemente da nomenclatura da seção, os E.E. têm por objetivo auxiliar o aluno em sua aprendizagem.

Vamos apresentar e discutir a presença dos E.E., em manuais didáticos, organizados, cronologicamente, por décadas, tendo em vista destacar as transformações pelas quais eles passaram como decorrência do contexto histórico, social e linguístico, apontando, também, quais concepções de ensino de língua, leitura e texto estavam subjacentes aos E.E. durante essa trajetória.

## 1.1 A *Antologia Nacional*

A primeira questão anunciada nos conduziu à análise de manuais didáticos de Português do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX.

Nessa análise, constatamos que os manuais didáticos que predominaram nas escolas brasileiras, do fim do século XIX até os anos 30 do século XX, tendo sido, ainda, utilizados nos anos de 1940, 1950 e 1960, embora menos intensamente, foram as seletas, antologias, florilégios, crestomatias, com especial destaque para a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet.

Esse manual didático teve 43 edições, tendo sido a primeira publicada em 1895, e a última, em 1969, tendo perdurado, portanto, por 74 anos.

A *Antologia Nacional* era uma coletânea de textos literários de autores portugueses e brasileiros para leitura escolar e tinha quase 600 páginas<sup>7</sup>.

É interessante observar que, nesse manual didático, era comum os textos ocuparem 5, 6, 7 páginas ou, às vezes, mais. Os textos tinham não somente o objetivo de propiciar a aprendizagem da literatura, mas também a aprendizagem da língua. Segundo Razzini (1992, p. 28-29), a preocupação dos autores com o estudo da língua, aproximava a *Antologia* do projeto pedagógico tradicional, apontando para a aliança entre o ensino de literatura e o de língua materna, em que o texto literário era usado como intermediário no ensino de gramática. Nesse sentido, os textos da *Antologia Nacional* eram a fonte para a leitura e recitação, para o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, em suma, para a aquisição da norma culta, então, vigente.

Da primeira edição até a 37<sup>a</sup>, a *Antologia Nacional* constava apenas de textos e informações biobibliográficas antepostas ao primeiro trecho de cada autor e noções elementares de sintaxe. A partir da 38<sup>a</sup> edição, no início dos anos 1960, os editores mudaram a nomenclatura, de noções elementares de sintaxe para Nomenclatura Gramatical Brasileira<sup>8</sup>.

Contudo, o que nos chama mais a atenção é que, nesse manual didático, que perdurou por tantas décadas nas escolas brasileiras, não havia E.E. já preparados, cabendo, provavelmente, ao professor fazer perguntas sobre os textos lidos, que deveriam ser respondidas pelos alunos. Os E.E. não vinham expressos, já que cada professor era

---

<sup>7</sup> Salientamos que, se fizéssemos uma atualização tipográfica da *Antologia Nacional*, o número de páginas, provavelmente, seria bem maior, pois a fonte utilizada neste manual didático era de tamanho 8, bem menor do que a usada nos livros didáticos atuais.

<sup>8</sup> A Nomenclatura Gramatical Brasileira foi aprovada por meio da portaria nº 36, em 28 de janeiro de 1959.

responsável pela elaboração de questões sobre o texto estudado em sala de aula e supostamente era competente para tal.

... Em suas 43 edições, ao longo de um período de 1895 a 1969, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, nunca sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. Isso evidencia que o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor. A *Antologia* deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação (SOARES, 2001, p. 54 e 55).

Nesse contexto socio-histórico do Brasil, evidenciava-se que a clientela que utilizava esse LD era a elite que frequentava as escolas existentes na primeira metade do século XX, possuidora de um nível de aprendizagem talvez mais homogêneo. Além disso, os professores, nessa ocasião, eram selecionados entre intelectuais que demonstrassem domínio da língua e das literaturas portuguesa e brasileira.

Dessa maneira, temos um fato que responde à nossa primeira questão: Não existiam E.E., nos LDP, até os anos 1950, porque os professores que utilizaram a *Antologia Nacional*, livro amplamente adotado nas escolas brasileiras nesse período, possuíam conhecimentos sólidos de língua e literatura e eram capazes de formular E.E. autonomamente.

Vale destacar que, na 25ª edição da *Antologia Nacional*, em 1942, com a morte dos autores, Fausto Barreto e Carlos de Laet, Daltro Santos introduziu um conjunto de anotações “esclarecedoras” nesse manual didático. Eram notas de rodapé sobre o léxico, a formação de palavras, a análise de construções sintáticas, o paralelo entre expressões próprias do português de Portugal e o do Brasil. Em momento algum, constavam delas questões relativas à compreensão de texto ou de análise literária.

Vale assinalar que as anotações esclarecedoras foram o primeiro indício de inserção de orientações metodológicas em manual didático. Contudo, nesse manual, elas se destinavam aos alunos e não aos professores.

Foi a partir dos anos 50 que os livros didáticos de Português (como também os livros das demais disciplinas) começaram a apresentar cada vez mais explicitamente uma metodologia de ensino, traduzida em orientações ao professor, em exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos (SOARES, 2001, p. 65).

Como dissemos, os exercícios eram preparados pelos professores e não estavam registrados nos LD, mas existiam. Cada professor perguntava e/ou pedia o que julgasse mais conveniente perguntar e/ou pedir. Lembramos, todavia, que a forma de perguntar sempre está subjacente ao contexto histórico, social e político em que os interactantes estão inseridos, bem como, à concepção de língua, leitura e texto que se adota.

Segundo depoimentos<sup>9</sup> de escritores como Manuel Bandeira e Pedro Nava, usuários da *Antologia Nacional*, quando estudantes, e testemunhos de outros usuários desse LD, os exercícios a que eram submetidos, em sala de aula, eram, essencialmente, exercícios de gramática, o que explica a concepção de língua que se tinha nesse contexto. A língua era, com efeito, concebida como língua ideal, do ponto de vista gramatical, e os exercícios que os professores elaboravam enfatizavam a gramática. Daí a transposição dessa prática para o registro escrito nos manuais didáticos.

Pode-se dizer que a inserção dos E.E. de Língua Portuguesa, em manuais didáticos, foi um processo gradual. Os primeiros indícios foram as anotações esclarecedoras na 25ª Edição da *Antologia Nacional* acima mencionadas.

## 1.2 A transição

A partir dos anos 1950, surgiram os primeiros exercícios, em manuais didáticos, privilegiando, como dissemos, o estudo da gramática, já que a língua era considerada um sistema homogêneo. Podia, pois, ser estudada sem se considerar outros fatores que não fossem estritamente linguísticos, ou seja, a visão era unidisciplinar, uma vez que se referia unicamente à estrutura de palavras e frases.

Contudo, antes de apresentarmos exemplos desses primeiros exercícios inseridos nos manuais didáticos, destacamos que, nos anos 1940, havia exercícios, em LD, sem os enunciados orientadores. Evidenciando que, no processo gradativo da transição, primeiramente foram registrados os exercícios e, depois, os enunciados seguidos dos exercícios.

Isso nos faz refletir sobre o que assinala Tomasello (2003, p. 5), ou seja, *assim como os artefatos culturais dos seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo – é a*

---

<sup>9</sup> (Soares, 2001, p. 58-64) apresenta depoimentos de Manuel Bandeira e Pedro Nava, ex-alunos do Colégio Pedro II e, na época, usuários da *Antologia Nacional*. Há ainda os testemunhos de Jane, Any e Fátima que também utilizaram esse manual didático em outros colégios.

*chamada evolução cumulativa* –, os exercícios inseridos, nos LD, também, passaram e continuam passando por modificações evolutivas. Destacamos aqui que, a princípio, eles foram inseridos sem os enunciados, num segundo momento, com os enunciados orientadores.

Para exemplificar os exercícios sem enunciados, apresentamos alguns deles do livro *Analisemos: análise lógica*, publicado em 1941, do escritor Antônio de Sousa Leal, o que nos leva a concluir que, nesse processo de transição dos E.E. para o registro escrito em LD, a princípio, somente os exercícios foram registrados, ficando os enunciados orientadores a cargo do professor. É como se a explicitação de como executar esses exercícios fosse uma extensão da explicação do conteúdo teórico.

A primeira parte desse livro era composta por conteúdos gramaticais, e a segunda, por exercícios, como no exemplo a seguir:

Exercícios para serem analisados.

Orações com verbos intransitivos.

1. O velho sorri
2. O bebê dormiu tranquilamente
3. O sol declinou no horizonte.

Orações com verbos transitivos diretos.

1. Os alunos compraram livros, cadernos e lápis.
2. Tu escreveste somente esta carta de parabéns.
3. Papai comprou uma casa e um automóvel.

Como dissemos, os exercícios acima não têm um enunciado orientador. Há somente uma informação (exercícios para serem analisados) e, na sequência, há blocos de dez orações (transcrevemos apenas três para exemplificar) com o tipo de verbo, previamente, mencionado. Ao aluno, competia fazer a análise de cada oração, pois, antes dos blocos de dez orações, há o tópico: Exercícios para serem analisados.

Nos anos 1950, os manuais didáticos eram divididos em duas partes, a primeira, de gramática bem mais extensa que a segunda, composta por uma pequena antologia de textos. Na parte destinada à gramática, após a exposição de cada conteúdo gramatical, havia exercícios sobre ele.

Quanto aos textos da antologia, não havia exercícios de compreensão textual, já que os E.E. eram exclusivamente para a fixação de conteúdos gramaticais, como exemplificam os

exercícios abaixo, retirados do manual *Português no Ginásio Gramática e Antologia*, de Raul Moreira Lélis, de 1957, livro amplamente utilizado nos anos 50:

#### Exercícios

1. Classificar o predicado das orações apresentadas no primeiro exercício, dizendo de cada um deles se é nominal ou verbal.
2. Fazendo, em classe, a leitura do conto “Firmo, o vaqueiro”, (pág. 114) o professor ajudará os alunos a identificar orações simples e mandará que eles classifiquem o predicado de cada uma: se é nominal ou verbal, se transitivo ou intransitivo.
3. Indicar, em um trecho da historieta “O velho rei” (pág. 109) os verbos de relação (ou de ligação) e os verbos transitivos.

No primeiro exercício, temos uma referência a orações que já teriam sido trabalhadas anteriormente, estudadas após a exposição do conteúdo *O Sujeito* e reutilizadas, como vimos acima, depois da abordagem do conteúdo *O Predicado*.

Em todos eles, constatamos um treino gramatical, isso porque, no dizer de Soares (1998), o ensino da gramática era entendido como ensino de português.

Há que se destacar, também, que fatores socio-históricos e políticos, como veremos mais a frente ainda neste capítulo, legitimaram esse modelo de ensino. No que se refere ao fator pedagógico, assinale-se a concepção que se tinha de língua, vista como código, bastando ao aluno classificar as palavras e as frases, por meio de análise sintática. Essa concepção privilegiava um sistema de regras que, quando aprendidas, acreditava-se que habilitasse o aluno como leitor e produtor proficiente de textos.

Outro dado a ressaltar é o vazio da língua como interação. Não havia diálogo entre o autor do livro didático e o aluno ou o professor. Os exercícios um e três iniciam com verbos no infinitivo: “classificar e indicar”; já no exercício dois, o verbo está no gerúndio, “fazendo”, e, em todos eles, observamos que não há interação entre os sujeitos.

Outro fato que nos chama a atenção é que, tanto no exercício dois, como no exercício três, há a leitura de textos. No dois, trata-se do conto “Firmo o vaqueiro”; no três, da historieta “O velho rei”. Contudo, a proposta do exercício dois era para que se identificassem orações simples e se classficassem os predicados. Já no exercício três, que se identificassem os verbos de ligação e transitivo.

O ensino de língua, nesse período, no Brasil, baseava-se na prática de exercícios estruturais repetitivos, pois se acreditava que o aluno, ao introjetar as estruturas linguísticas, estaria aprendendo a norma culta do português. O texto, por sua vez, era visto como um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Nesse sentido, a leitura era uma atividade que exigia do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que se acreditava que tudo estava dito no dito.

Essa concepção de língua, texto e leitura prevaleceu, ainda, por mais algumas décadas,<sup>10</sup> no Brasil, quando linguistas fizeram ver que a frase não dava conta de explicar a produção de sentidos e que seus sentidos somente poderiam ser produzidos a partir do texto, com referência a um contexto situacional. Além disso, voltaram o foco de seus estudos para a Linguística Textual<sup>11</sup>, por volta dos anos 70.

### 1.3 As transformações

Na década de 1960, encontramos E.E. orientadores, contudo, foi uma fase em que a orientação se restringia a “seguir o modelo”.

Lembramos que, nesse momento, a leitura e o ensino de língua eram abordados na visão estruturalista da linguagem, que já entendia ser o texto o único portador dos sentidos, cabendo ao leitor apenas a tarefa de desvendá-lo.

De acordo com Mascia (2005, p.32),

No modelo estruturalista, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto. A leitura é concebida como decodificação da mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos, já conhecidos e se processa em dois níveis dicotômicos,

---

<sup>10</sup> A partir dos anos 60, as Ciências Linguísticas, primeiro a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso, trazem novas concepções do ensino de língua, texto e leitura. Essas ciências são ainda muito recentes no Brasil. SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html> Acesso em 15/11/2008.

<sup>11</sup> A Linguística Textual conta com três grandes momentos: o da análise transfrástica, o da gramática de texto e o da construção das teorias de texto. Por meio desses momentos são propiciadas condições para que o texto se torne o objeto de estudo da Linguística. Importa salientar que esses momentos não ocorreram numa sucessão temporal e se constituem em diferentes desenvolvimentos teóricos. FÁVERO & KOCH (1988, p. 11)

visando distinguir o literal do metafórico, o denotativo do conotativo, o objetivo do subjetivo.

O modelo estruturalista exclui o sujeito leitor do processo, relegando-lhe o papel passivo de receptor.

Fazemos outra ressalva: esse era o momento da análise transfrástica, na qual a preocupação ainda era com a linguística da frase. Nessa visão teórica, a língua podia ser estudada sem se considerar outros fatores, e era vista de forma independente do uso. Além disso, as relações estabelecidas entre os signos decorriam das regras do sistema da língua. Em síntese, a noção de texto estava atrelada à sua organização em termos de estrutura do material linguístico.

Notamos, também, nesse período, um aumento gradual da quantidade de exercícios nos manuais. Eles apresentavam um texto, o vocabulário, as notas remissivas e os exercícios. Para exemplificar, selecionamos o livro *Antologia Remissiva*, de Napoleão Mendes de Almeida, de 1961, e tomamos, como exemplo, o que vem a seguir:

#### Exercícios

Faça uma oração de cada uma das seguintes espécies.

- a) Declarativa positiva.
- b) Declarativa negativa.
- c) Interrogativa direta.
- d) Interrogativa indireta.
- e) Exclamativa.
- f) Optativa.
- g) Imperativa.

Destacamos que esse E.E. pressupõe que o aluno se baseie em modelos de orações anteriormente apresentados e explicados e use de imaginação para realizar o exercício.

Apontamos, ainda, que a ênfase continuava a ser no estudo da gramática. Naquele momento, diferentemente dos manuais dos anos 1950, quando eram divididos em duas partes, sendo uma de gramática e outra, uma pequena antologia, existia um texto para leitura em cada unidade de estudo do livro, porém não havia E.E. voltados para a compreensão textual, uma vez que a concepção de ensino era pautada na filosofia, na retórica em pleno declínio e na gramática, com o pressuposto de ser a língua algo conhecido do aluno.

O enunciado era curto e objetivo. Iniciava-se com verbo no imperativo - “faça”. Tratava-se de um comando fechado, ou seja, o aluno fazia ou não exatamente o que estava

sendo pedido. E a resposta ao que estava sendo pedido, praticamente, não previa variáveis, além do nível léxico-sintático, o que tornava fácil a correção para o professor.

As transformações continuaram ocorrendo, nos E.E., desde seu surgimento, nos LD, após os anos 1950. Contudo, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, fatos históricos, sociais, econômicos e políticos influenciaram efetivamente as escolas, professores e alunos no Brasil, com reflexos nos E.E. Dentre eles, destacamos: o regime militar, a democratização do ensino, a pedagogia tecnicista.

### **1.3.1 Perspectivas políticas: pressupostos ideológicos**

Os militares se instalaram no poder e se apropriaram de toda a máquina pública de forma autoritária, por meio do golpe de 1964, com o apoio da elite conservadora brasileira. Eles não pouparam esforços no sentido de suplantar qualquer manifestação cultural do povo brasileiro que pusesse em risco a estrutura ideológica em que acreditavam.

A política do governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam resistir à barbárie. Ao se impor pela força, adotando um modelo consequente e coerente com a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais. E cumpriu a ‘profecia’ do comandante da invasão da UnB, coronel Darci Lázaro: ‘Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos’ (CHIAVENATO, 2004, p.149).

Com sede de desenvolvimento econômico e desejo pelo poder, os militares, como forma de enquadrar a maior parte da sociedade num sistema político autoritário, desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios. Dentre eles, destacamos o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency of Internatinonal Development (USAID)*, o famoso MEC USAID.

Essa parceria comprova a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos norte-americanos, abrindo caminho para uma política neoliberal.

O modelo proposto pelo *USAID* se beneficiou de uma situação concreta: a ascensão das multinacionais, criou os seus próprios intelectuais orgânicos, que amoldam ou cooptam as elites culturais, e estas, por serem ou sentirem-se 'elites', chamam a si a responsabilidade (e o poder) de ditar as regras da cultura. Não é um modelo nascido do nada ou imposto gratuitamente: corresponde a uma necessidade do sistema e a uma conveniência de classe (CHIAVENATO, 2004, p.46-47).

Vale destacar que essa parceria MEC *USAID* intencionava, para o país, uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregava-se um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à Educação Básica pública. Em suma, não visava ao desenvolvimento do senso crítico dos educandos, menos ainda, a um entendimento do seu quadro social (que são metas básicas da LDB/96); ao contrário, tentava-se fazer brotar, em cada educando, o sentimento involuntário de individualismo, manifestado por meio da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que as teorias reprodutivistas propagavam a ideia de uma “escola reflexo” da sociedade capitalista.

Dessa maneira, os militares transformaram o sistema de instrução em um centro de formação para o mercado de trabalho, principalmente para as empresas multinacionais e para as indústrias, favorecendo, prioritariamente, os interesses do Estado. (CHIAVENATO, 2004, p.128).

Nessa perspectiva, houve uma massificação do ensino público, a partir dos anos 1970, e daí a duplicação do número de alunos matriculados no Ensino Primário, e mais que a triplicação do número de alunos matriculados no Ensino Médio, entre as décadas de 1960 e 1970, conforme o quadro 1 da p. 25.

Contudo, é preciso frisar que, a despeito de as salas de aula estarem repletas de alunos matriculados, a intenção dos militares era formar alunos alienados do contexto social, histórico e político em que estavam inseridos.

Nesse cenário, a pedagogia tecnicista ganhava espaço, a educação atuava no aperfeiçoamento da ordem social vigente, isto é, o sistema capitalista articulava-se diretamente com o sistema produtivo. Para tanto, empregava a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. O interesse imediato da escola era o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (Libâneo, 1989, p. 290).

A prática escolar dessa pedagogia tinha como função especial adequar o sistema educacional à proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa maneira, mão de obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

Vale ressaltar que todos estes aspectos, intrinsecamente ligados às perspectivas educacionais, influenciavam a forma de se perguntar nos manuais didáticos. Os exemplos que vimos, acima, demonstram que se tratava de exercícios mecânicos, repetitivos e de base estruturalista.

### 1.3.2 Perspectivas políticas: implicações no sistema educacional

Outro aspecto que merece destaque, nos anos 1960, foi a democratização do ensino no Brasil. Com essa ação governamental, houve uma grande expansão da rede de escolas, e modificou-se fundamentalmente o perfil de professores e alunos. Com efeito, houve grande ampliação de vagas e multiplicação de escolas.

Esse fato, em razão da mudança de perfil dos atores envolvidos na escola, provocou modificações nas situações de ensino e aprendizagem, nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo do alunado. Já não eram apenas os filhos da burguesia que frequentavam as salas de aula; com a democratização, também os filhos dos trabalhadores ganharam lugar na escola. O número de alunos matriculados, no Ensino Primário, quase duplicou e, no Ensino Médio, foi mais que o triplo na comparação entre as décadas de 1960 e 1970, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme o Quadro 1:

**Quadro 1 – Estudantes matriculados na escola básica entre 1950 e 1970**

<b>Ano</b>	<b>População de 5 a 19 anos</b>	<b>Matrícula no ensino primário</b>	<b>Matrícula no ensino médio</b>	<b>Total de Matrícula</b>
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260

**Fontes:** IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; IBGE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971; INEP/MEC, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 101.

Nesse cenário, os professores passaram a ser formados às pressas, a fim de atender a demanda e foram colocados em sala de aula mesmo sem as credenciais necessárias para o exercício do ofício.

Os novos alunos, filhos dos trabalhadores, apresentavam um nível de aprendizagem bastante heterogêneo, e grande parte deles passou a frequentar as escolas como resposta às reivindicações das camadas populares pelo direito à educação.

Nesse contexto, professores e alunos necessitavam de manuais didáticos que suprissem as lacunas de ambas as partes. Dito de outra forma, professores precisavam aperfeiçoar os conhecimentos de língua portuguesa e de literatura para ensinar, e alunos, por sua vez, necessitavam aprender língua portuguesa e literatura para uma formação acadêmica adequada. Os manuais didáticos tinham de oferecer, além dos textos, orientação metodológica para a sua leitura e compreensão; E.E. orientadores e, até mesmo, as respostas aos exercícios, no livro do professor, que despontaram, provavelmente, nos anos 1970.

Contudo, como consequência da escola voltada para as necessidades do mercado de trabalho, o ensino profissionalizante se difundia amplamente no Brasil. Ele procurava utilizar a escola como formadora de mão de obra para a indústria em plena ascensão.

Nesse contexto histórico, o regime militar, o capitalismo em expansão e a democratização do ensino só podiam privilegiar uma pedagogia tecnicista, na qual, os alunos liam apenas o suficiente para as exigências do mercado de trabalho, uma vez que a base pedagógica era a objetividade, a qualidade total sob a orientação Behaviorista<sup>12</sup>.

Também no bojo das alterações desse período, surgiram, provavelmente, os primeiros E.E. voltados para a compreensão de texto. Os E.E. do livro *Estudo dirigido*, de Reinaldo Mathias Ferreira, de 1971, podem exemplificar o que acabamos de dizer.

Se você leu atenciosamente [sic] o poema de Olavo Bilac, “Os pobres”, saberá resolver estas questões:

- 1) Com este poema, o autor nos ensina que, ao ajudarmos um pobre, devemos:
  - ( ) contar sempre com sua gratidão;
  - ( ) esperar por uma recompensa material;
  - ( ) sentir a alegria de termos sido úteis a alguém.

---

<sup>12</sup> O Behaviorismo é uma linha de estudos da psicologia que se preocupou em designar uma filosofia da ciência do comportamento. Ele tinha como base a formulação do comportamento operante, e defendia que toda atividade humana é condicionada e condicionável.

- 2) O autor faz, no texto, uma rápida descrição dos pobres. Que aspectos ele descreve?
- 3) Os pobres, de acordo com o poema, pedem duas coisas:
- a).....
- b).....

Nesses exemplos, podemos observar que o estudo do texto ainda é muito incipiente, uma vez que as questões formuladas têm respostas localizadas no texto, não trazendo nenhum desafio ao aluno.

Notamos, também, que a quantidade de exercícios é cada vez mais crescente. A diferença, porém, é que os que se referem à compreensão textual são três, no máximo cinco. Na sequência, vêm exercícios de vocabulário e de gramática, predominando esses últimos.

Verificamos, ainda, que esses enunciados são curtos e objetivos, são comandos fechados, cujo foco é o que se dá, ou seja, aquilo que o próprio texto oferece, não o que se pede, no sentido do desafio, do levar a pensar ou a criar. Outro dado interessante, é que já notamos a inclusão dos sujeitos, enunciando a possibilidade de marcas de subjetividade, por meio dos verbos e dos pronomes, tanto no prelúdio do primeiro exercício, como no primeiro enunciado:

“Se **você** leu atentamente o poema de Olavo Bilac, “Os pobres”, **saberá** resolver **estas** questões”

1. “Com este poema, o autor **nos** ensina que, ao **ajudarmos** um pobre, **devemos**.”

Isso se deve ao fato de termos os primeiros reflexos dos estudos da teoria da enunciação proposta por Benveniste (1991). A teoria enunciativa traz, para o cenário das preocupações linguísticas, o sujeito, daí a noção de subjetividade na linguagem.

Segundo o autor, (p.288), a subjetividade é entendida como a capacidade do locutor se propor como sujeito. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem.

Cabe ressaltar ainda que, com a teoria da enunciação, houve uma mudança na concepção de língua, que passou a ser vista como atividade, isto é, como trabalho de um sujeito falante.

Trataremos da subjetividade no capítulo três desta dissertação; por enquanto, reafirmamos que a marca da democratização do ensino, concebida na ditadura militar, sob a ideologia behaviorista e, como resultado desta, a pedagogia tecnicista, influenciaram os E.E., em manuais didáticos, sobretudo, nas questões de compreensão de texto, o que nos permite dizer que, com vistas àquele alunado heterogêneo recém chegado à escola, e a fim de prepará-

lo rápida e objetivamente para o mercado de trabalho, elas deviam ser facilitadoras e, portanto, tinham as respostas localizadas no texto. Conseqüentemente, o aluno, de maneira geral, recebia tudo praticamente pronto para a execução dos exercícios. Dito de outra maneira, os E.E. deviam ter uma linguagem mais acessível, a fim de que os alunos que tiveram menos contato com a escola e com o mundo letrado realizassem as atividades em sala de aula praticamente sozinhos, sem a intervenção do professor, que, por sua vez, dispunha também das respostas às questões em um livro que era destinado, exclusivamente, a ele, chamado de “livro do professor”, com o qual fazia a correção dos exercícios.

Reiteramos que esse foi o período em que a escola estava comprometida com o modelo liberal capitalista, ou seja, privilegiava-se a otimização, a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O espírito crítico e reflexivo não fez parte das escolas brasileiras.

Nos anos 1980, foi possível notar reflexos dos estudos da Linguística nos E.E., pois o texto passou a ser estudado de forma mais alargada, as questões formuladas começavam a desafiar o aluno à releitura e a acionar os vários conhecimentos que se admitia que ele tivesse, a fim de processar o texto em estudo.

Cabe ressaltar que foi nesse momento que teve início a terceira fase dos estudos da Linguística Textual, ganhando corpo o que Koch (2003) denomina Teorias do Texto. Tais estudos passaram a incluir um exame do contexto (conjunto de condições de produção, recepção e compreensão de textos), bem como passaram a privilegiar a dimensão de texto como unidade de análise, não mais a palavra ou a frase isolada.

Assim, os estudos das teorias do texto expandiram as investigações para o contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições externas ao texto desde sua produção, chegando à sua recepção e à compreensão.

O contexto de recepção adquiriu significado e passou-se a admitir que o leitor, de forma ativa, constitui os sentidos, no momento da leitura, ao articular texto e elementos do contexto.

Hanks (2008) afirma que o conceito de contexto está estritamente baseado em relações, já que não há contexto que não seja “contexto de”, ou “contexto para”. E, para o autor, o contexto do discurso encontra-se associado à emergência, ou seja, à produção real do enunciado e da interação e na incorporação ou encaixamento do discurso num contexto mais amplo, denominado campo social.

A terceira fase da Linguística Textual, segundo Marcuschi (1983), traz em seu bojo a palavra de ordem “fatores de textualidade” e não gramática do texto. Emerge, nos estudos da Linguística Textual, uma concepção de texto comprometida com o tratamento do contexto

pragmático, visão na qual o texto é entendido como uma manifestação linguística concreta que é tomada pelos usuários da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (Koch & Travaglia, 2002, p.8).

Nesse caso, o texto é considerado unidade básica da manifestação da linguagem de maneira que os estudos procuram contemplar as atividades globais da comunicação. Nos termos de Koch (1997), busca-se compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Vale lembrar que a Linguística Textual procurou reintroduzir em seu escopo o sujeito e a situação de comunicação, excluídos do campo da Linguística Estrutural, cuja compreensão de língua se calcava na ideia de sistema, de código-função.

Vejamos, a seguir, alguns enunciados do livro *Língua e Literatura*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura, de 1983. O texto em estudo é o conto “A Bela e a Fera”, de Clarice Lispector.

#### Estudo do texto

1. No contexto, quem é a Bela? E a Fera?
2. Ficar de pé, na rua, era um fato novo na vida do personagem principal. Que palavra do texto denota isso?
3. Que importância tinha para Carla o fato de ficar só no meio da rua?
4. O fato de estar só, no meio da rua, provocou duas consequências no interior de Carla. Quais?
5. O que trazia segurança interior a Carla?

Observa-se que, os E.E. de compreensão textual se igualam aos gramaticais, no tocante à quantidade. Eles não possuem orientações ao aluno e se apresentam como questões, essencialmente, avaliativas no que se refere à compreensão do leitor.

Cabe, ainda, ressaltar que esses enunciados são curtos, o foco é o que se pede e as questões são fechadas. Há, também, que se registrar a presença de uma pergunta que responde, parte ou totalmente, à anterior, como ocorre nas questões 4 e 5. Além disso, podemos inferir a intertextualidade na questão 1, uma referência direta ou indireta a outros textos, como, por exemplo, uma clara alusão às personagens do conto francês “A bela e a

fera”, de Gabrielle-Suzanne Barbot, autora da primeira versão desse conto, publicado em 1740.

Nos anos 1990, despontam as questões abertas. Os E.E., de um modo geral, têm o foco no que se pede, as perguntas são mescladas entre abertas e fechadas e possuem um caráter avaliativo da compreensão do texto. As questões de gramática vão dando espaço, cada vez mais, para as de compreensão textual.

Um fato que merece destaque é que, nessa década, as teorias de Vygotsky, um dos representantes da perspectiva histórico-cultural, começaram a ser estudadas no Brasil, bem como os estudos de seus colaboradores, Luria e Leontiev que buscaram integrar, numa mesma perspectiva, o homem como corpo e mente, como ser biológico, histórico e social (Oliveira, 1997).

Em suas pesquisas, Vygotsky demonstrou que as funções psicológicas superiores são constituídas historicamente, ou seja, que a cultura torna-se parte de cada pessoa. Foi totalmente avesso às teorias psicológicas que defendiam as leis do estímulo-resposta e da maturação. Além disso, Vygotsky se embasou nas concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. Assim, procurou estabelecer relações entre o papel mediador do instrumento, utilizado para a realização das atividades humanas, e o papel mediador do signo, denominado, por ele, instrumento psicológico, cuja função é auxiliar o homem no que diz respeito ao seu funcionamento interno. Dessa forma, Vygotsky relacionou o conceito de mediação na interação homem-ambiente ao uso de signos.

A propósito, Cole & Scribner (1998, p. 09) explicam que:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Vygotsky (1998) dedicou seus estudos às funções psicológicas superiores, pois queria compreender os mecanismos mais complexos que faziam parte da constituição do ser humano, de modo que ele acreditava que essas funções seriam frutos de um processo de desenvolvimento e não inatas. Dessa maneira, ele distinguia mecanismos elementares, como ações reflexas e automatizadas, das funções psicológicas superiores, isto é, da possibilidade de abstrair objetos ausentes, planejar uma ação, imaginar. Acreditava que [...] *o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento teria sua raiz na sociedade e na cultura* (p 10). Dito de outra forma, o homem é constituído socialmente e se desenvolve a partir de

sua interação com o meio em que vive desde que nasce, sendo que a mediação simbólica é fundamental para esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o homem é um ser social porque se apropria da cultura numa relação mediada não somente por outras pessoas, mas também por instrumentos construídos ao longo da história e por sua própria experiência de vida. A respeito disso, Smolka & Nogueira (2002, p.83) nos esclarecem:

[...] Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação.

Foi sob essa perspectiva psicológica de processos de aprendizagem que os manuais didáticos chegaram aos estudantes e professores na década de 1990. O homem, sendo visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, e o pensamento humano, por isso, sendo considerado sociointeracional.

Em face dessas considerações, selecionamos enunciados do livro *Português: Linguagens Literatura, Produção de Texto, Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, de 1999.

O texto em estudo é um fragmento do romance *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo.

1. Um dos traços que marcam a linguagem romântica em geral, inclusive a prosa, é o sentimentalismo exagerado. Destaque do texto um fragmento em que tal traço se evidencie.
2. O amor impossível e a mulher idealizada são também componentes frequentes da prosa romântica. Como solução para o impasse amoroso, costuma haver dois tipos de saída: o final feliz, em que o amor supera as barreiras sociais, ou o final trágico, em que a morte se coloca como única saída, adiando para a vida eterna a realização amorosa.

Em *A Moreninha*:

- a) Qual a saída dada pelo autor ao impedimento amoroso?

b) Pode-se afirmar que essa saída está de acordo com as normas sociais ou é contrária a elas? Justifique com elementos do texto.

Assinalamos que os E.E., acima, são orientadores, mais longos e fundamentam-se na linguagem e características próprias do período literário a que o texto, em estudo, refere-se. Outro dado relevante é que, tanto no exercício 1, quanto no exercício 2, o aluno tem de fundamentar sua resposta com elementos do texto.

### **1.3.3 Os enunciados de exercícios nos LDP nos anos 2000**

Antes de comentarmos e exemplificarmos os E.E., de LD dos anos 2000, julgamos importante apresentar um panorama do LDP hoje.

Há que se destacar que, nos anos 2000, os LDP são divididos em três partes; a primeira, é destinada à Literatura; a segunda, à Gramática, e a terceira, à Leitura e Produção de Textos. Cada uma dessas partes está dividida em capítulos, nos quais os conteúdos são trabalhados, tendo sempre como base a leitura de um ou mais textos de gêneros diferentes que dialogam entre si. Nesses livros, diferentemente dos da década de 1950 e 1960, quando tivemos os primeiros E.E. registrados nos LD, são predominantemente de compreensão textual e estão presentes nas três partes do LD. Além disso, na parte que é destinada à gramática, os conteúdos são apresentados e estudados sempre a partir de um texto.

Outro fato importante é que, ao término de cada capítulo, há questões do ENEM e de exames de vestibular, relativas aos conteúdos trabalhados, a fim de que os alunos pratiquem e se familiarizem com esse tipo de questão.

Por fim, como hoje há um novo mercado de trabalho, isto é, um mercado regido pelas novas tecnologias que exige uma formação não de acúmulo de conhecimento, mas uma formação que valoriza a capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, além da capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCN, 2000, p.6)<sup>13</sup>; os LD têm intensificado o trabalho de análise e compreensão de textos, valorizando, cada vez mais, atividades de pesquisa que criem condição para a formação de leitores atentos e competentes que saibam procurar, analisar e

---

<sup>13</sup> Fonte: MEC. PCN. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14/11/2008.

selecionar informações a fim de resolver situações problema nos mais diversos setores da sociedade.

Com relação aos E.E. dos anos 2000, podemos verificar que eles são mais extensos, sem o predomínio de verbos no imperativo e com ênfase na compreensão textual. Os exercícios de gramática são em menor quantidade, e a sua formulação, normalmente, prevê a leitura de um texto em uma situação de uso da língua.

Para exemplificar, selecionamos enunciados de exercícios do livro *Novas Palavras Português - Ensino Médio*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, de 2003.

Estes enunciados se referem ao soneto de Luís de Camões, “Busque Amor novas artes”.

1. Faça a escansão do primeiro verso.
2. A primeira estrofe é um desafio ao Amor. Qual o argumento utilizado pelo sujeito lírico para explicar a impossibilidade de sofrer mais?
3. A segunda estrofe exprime a perplexidade do sujeito lírico diante do absurdo de sua situação: a esperança de não sofrer mais, por não ter mais esperança. Qual é o paradoxo com que ele exprime essa situação absurda?

Inicialmente, assinalamos que a escansão solicitada não contribui para a compreensão textual. Contudo, mantivemo-la para não adulterar a proposta do livro.

Podemos observar que o foco desses enunciados está mesclado entre o que se dá e o que se pede, uma vez que há perguntas que devem ser respondidas, e os autores do LD apresentam a compreensão deles para a primeira e segunda estrofes do soneto.

Por meio do exame do histórico dos E.E. é que tomamos conhecimento do contexto da inserção deles nos LD e das transformações pelas quais vêm passando, o que nos permite investigar os elementos linguísticos e/ou discursivos que dificultam sua leitura e compreensão.

Nesse percurso da trajetória histórica dos E.E., podemos constatar o predomínio de um ensino de língua baseado em exercícios repetitivos, em virtude de que se acreditava que o aluno aprenderia a norma culta do português, ao introjetar as estruturas linguísticas da língua.

Isso prevaleceu entre as décadas de 1940, 1950, até meados da década de 1960. A partir do final dos anos 1960 e, especialmente, nos anos 1970, com a expansão dos estudos da

Linguística, essa concepção foi mudando gradativa e lentamente, e os estudos do texto foram ganhando notoriedade.

Nas décadas posteriores, as teorias do texto foram se solidificando, e podemos encontrar discussões que se centram em torno de um ensino de língua materna que visa a desenvolver habilidades que favorecem a competência comunicativa<sup>14</sup> do aprendiz. As concepções de língua e linguagem advindas das mudanças nos domínios dos estudos da linguagem, particularmente, das teorias do uso como a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, por exemplo, provocaram a consideração da noção de língua, distanciando-a da concepção de sistema ou código, assim como da noção estreita vinculada à gramática normativa. A língua passou a ser vista como interação entre sujeitos situados socio-historicamente, em situações particulares de comunicação, e o centro do trabalho pedagógico passou a ser ocupado por um ensino de conteúdos de natureza procedimental como leitura, produção de textos e práticas orais.

Cabe ressaltar que não somente as mudanças na concepção do ensino de língua, leitura e texto, advindas dos estudos da Linguística, modificaram os E.E., de um escopo estrutural para o discursivo, como também os PCN, as políticas públicas de distribuição de LD, os exames de avaliação do governo e as editoras de LD influenciaram diretamente a forma como se passou a elaborá-los.

#### **1.4 Programas Nacionais do Livro Didático e do Livro do Ensino Médio e Parâmetro Curricular Nacional.**

Os programas federais de aquisição de LD para os Ensinos Fundamental e Médio para a rede pública do país tiveram três marcos ao longo de sua existência.

Assinalamos, como primeiro, a própria criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as primeiras mudanças dele advindas na educação brasileira. O seu início foi em 1985, tendo sido criado por meio do decreto número 91.542 do governo federal brasileiro.

Esse programa trouxe políticas inovadoras para os LD, no país, entre elas destacam-se: o fim da compra de livros descartáveis (aqueles que possuíam exercícios a serem feitos no próprio livro), passando a ser editados apenas livros reutilizáveis; participação das escolas e

---

<sup>14</sup>A competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos nas mais diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1997).

professores na escolha dos livros; distribuição gratuita às escolas públicas por intermédio de recursos financeiros do governo federal; e a universalização do atendimento do programa para todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental.

Um segundo marco no PNLD ocorreu em 1996, quando novas mudanças foram realizadas. O governo federal, mantendo o papel de comprador e distribuidor dos LD, por meio do MEC, passou a constituir comissões formadas por professores e especialistas com o intuito de avaliar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros. Além disso, elaborou o Guia de Livros Didáticos, por meio do qual passou a divulgar os resultados da avaliação. O guia tem sido distribuído às escolas com o intuito de orientar os professores no momento da escolha do livro.

A maior repercussão na divulgação dos guias foi a reação por parte das grandes editoras de LD e de autores que tiveram seus livros excluídos, devido a erros conceituais. No mesmo ano, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do MEC, passou a conduzir o PNLD, conseguindo estabelecer recursos regulares para o programa e, dessa forma, cumprir a proposta inicial, de 1985, de atingir todas as séries do Ensino Fundamental.

O terceiro marco no PNLD aconteceu, em 2005, com o lançamento de outro programa que pode ser considerado uma extensão dele, o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Esse programa começou a funcionar com as disciplinas de língua portuguesa e matemática e, em 2006, estendeu-se para as demais disciplinas. Os dois programas PNLD e o PNLEM são de particular relevância para o nosso trabalho, especialmente o PNLEM, pois o nosso objeto de pesquisa refere-se aos E.E. em LD do Ensino Médio.

Assim como nas avaliações do PNLD, o PNLEM estabelece três critérios básicos de avaliação, de forma que o seu não cumprimento resulta na exclusão do manual do programa. De maneira geral, ambos dão conta da correção e adequação conceituais, coerência e pertinência metodológicas e dos preceitos éticos.

Os critérios de eliminação e de qualificação das obras didáticas considerados no PNLEM têm por trás a influência de um importante orientador do ensino nacional dos últimos anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN foram estabelecidos a partir da reforma educacional, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por meio de uma consultoria de educadores e pesquisadores de cada área do conhecimento. Os Parâmetros se tornaram importantes orientações, principalmente, no que diz respeito às competências de cada

disciplina em cada nível de aprendizagem. Além disso, têm procurado estabelecer um referencial curricular sólido para o ensino em todo país, excluindo-se dessa forma o ensino centrado apenas na memorização.

Os PCN de língua portuguesa para o Ensino Médio dividem as competências e habilidades a serem desenvolvidas nesse ciclo em três grupos: as competências e habilidades de representação e comunicação, as de investigação e compreensão e as de contextualização sociocultural.

Outro fato que merece destaque é que os PCN, também, são direcionados para as avaliações externas, uma vez que se apoiam em competências e habilidades individuais dos educandos.

Dessa forma, pensar em E.E., de LDP, implica considerar os PCN como uma fonte reguladora das avaliações a que são submetidos, tanto os manuais do Ensino Fundamental, quanto os do Ensino Médio, pelos seus respectivos programas (PNLD e PNLEM), bem como as avaliações externas promovidas pelo governo. Esses instrumentos não se dissociam; muito pelo contrário, eles se associam com vistas ao planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas voltadas para a educação brasileira.

### **1.5 As avaliações governamentais e as habilidades de leitura**

No campo das avaliações educacionais, destacamos que os dois grandes projetos de âmbito nacional (SAEB e o ENEM) estão intimamente ligados ao objeto de análise desta pesquisa, porque a maneira como os E.E. são elaborados, pelos autores de LD, obedece às orientações dos PCN que, por sua vez, como dissemos, apresentam as competências e as habilidades individuais que os discentes devem desenvolver. Logo, a produção dos E.E., em LD, deve atender aos requisitos dos PCN. Caso contrário, os autores dos manuais têm seus livros reprovados pelo PNLEM.

Por meio desses instrumentos avaliativos de âmbito nacional, o MEC assume a responsabilidade atribuída pela LDB, Lei 9394 de 20/12/1996, de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Destacamos, aqui, que não mencionamos a Prova Brasil e o SARESP, porque aquela avalia somente estudantes do Ensino Fundamental, de 4ª e 8ª séries, e esta, porque, apesar de

incluir o 3º ano do Ensino Médio, tem como finalidade avaliar o desempenho dos estudantes do estado de São Paulo.

Desde o final da década de 1990, educadores brasileiros, com o intuito de promover uma reforma no ensino nacional que fizesse convergir à aprendizagem para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades associada aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, discutem os conceitos de competência e habilidades influenciados pelas contribuições teóricas de Perrenoud (1999).

Admitindo-se os vários significados que o termo competência tem, esse autor o define como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Isso significa dizer que competência refere-se a modalidades estruturais da inteligência, não é inata, mas aprendida, construída, mobilizando, utilizando ou integrando conhecimentos diversos necessários a cada tipo de situação. Como são várias as situações em que um sujeito se envolve, diversas são as competências que ele deve construir, e, intrinsecamente, vários os conhecimentos que serão acionados para a manifestação dessas competências.

Associando o conceito com o fazer escolar, vemos que uma abordagem de ensino por competências não elimina os conteúdos, nem as disciplinas, mas acentua sua implementação (Perrenoud, 1999, p. 15), relacionada a situações ao vivo, já que para o aluno aprender a agir de forma conveniente em uma determinada situação, ele necessitará de conhecimentos científicos aprendidos e de habilidades para fazer relacionamentos, compreensões, inferências e outras operações mentais, em busca de solução de problemas.

Assim como o conceito de competências, o de habilidades, também, remete a vários significados. Nos limites desta dissertação, será considerado como especificações das competências em contexto determinados, ou seja, ações e operações decorrentes das competências adquiridas que se referem ao plano imediato do saber fazer.

Os especialistas que fazem parte das comissões responsáveis pela elaboração das avaliações governamentais definem um conjunto de habilidades consideradas essenciais e, a partir delas, constroem os instrumentos de avaliação.

Outro item relevante para a elaboração das avaliações são as matrizes de referência. Elas estão sistematizadas num documento que descreve as habilidades a serem avaliadas, o conteúdo das disciplinas e séries, e as orientações para a elaboração das questões.

A construção das matrizes de referência teve como base a consulta aos PCN e às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios. Além disso, professores das redes municipal, estadual e privada das disciplinas de língua portuguesa e matemática

foram consultados. Os livros didáticos mais usados, nos Ensinos Fundamental e Médio, foram examinados também. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas.

Vale lembrar que as matrizes de referência não podem ser confundidas com as matrizes curriculares, pois não englobam todo o currículo escolar, nem tampouco com procedimentos ou estratégias de ensino.

Elas estão divididas em tópicos ou temas e subdivididas em descritores. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que mostram certas competências e habilidades. Por isso, especifica o que cada habilidade implica e é utilizado como base para a construção dos itens de testes de cada disciplina. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram.

Por essa razão, é de suma importância que a escola promova o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas, não somente para as avaliações governamentais, mas também para o enfrentamento das situações problemas a que os alunos estão expostos a todo momento.

Destacamos que esses exames nacionais avaliam a proficiência leitora dos estudantes e, para tanto, as questões elaboradas são produzidas com base em descritores de habilidades.

Para as provas do 3º ano do Ensino Médio, há uma matriz de referência de língua portuguesa que apresenta vinte e uma habilidades de leitura descritas, as quais, por sua vez, estão agrupadas em seis tópicos os quais representam as competências que os alunos devem demonstrar, a saber: i. Procedimentos de leitura; ii. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador, na compreensão dos textos; iii. Relação entre os textos; iv. Coesão e coerência no processamento de textos; v. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e vi. Variação linguística.

Ressaltamos que, apesar de a matriz de referência utilizada para as provas do 3º ano do Ensino Médio no SAEB ser a mesma utilizada no ENEM, nesta pesquisa, faremos menção à do ENEM, porque, além de se tratar de uma prova de âmbito nacional, atualmente passa por mudanças<sup>15</sup> significativas, com a possibilidade de substituir os exames de vestibular nas universidades do Brasil.

Considerando as habilidades de leitura exigidas pelo ENEM para um estudante com um domínio de leitura desejável para o 3º ano do Ensino Médio, espera-se que seja capaz de

---

<sup>15</sup> O MEC tomou como base para o seu projeto o modelo norte-americano *Scholastic Assessment Test (SAT)*, segundo qual uma prova única serve como ingresso para todas as instituições de nível superior.

localizar informações no texto, identificar as ideias principais e secundárias, fazer inferência e análises.

Dessa forma, reconhecendo que essas habilidades de leitura são aprendidas; que a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de aprendizagem; e que elas são cobradas dos discentes nas questões das provas do ENEM, bem como nas dos demais exames nacionais, é de fundamental importância que os manuais didáticos ofereçam E.E. que trabalhem essas habilidades, a fim de que os estudantes não só se preparem para as avaliações governamentais, mas, sobretudo, tornem-se leitores proficientes, capazes de operações cognitivas nas mais diversas situações a que forem expostos.

Assim, podemos constatar que os E.E., nos LDP, passaram e continuam passando por transformações, isso porque, os conhecimentos, tanto os individuais quanto os partilhados, vivem se renovando e se adaptando aos novos contextos, já que os textos se constituem em esferas da atividade humana.

Nessa trajetória, os estudos da Linguística e fatos históricos, sociais e políticos influenciaram os E.E., fazendo deles, no nosso entender, uma “ponte” entre o aluno e o texto em estudo.

Essa “ponte” pode agregar conhecimentos ao aprendiz, possibilitando que ele dialogue criticamente com o texto e amplie sua visão textual; ou, ao contrário, pode deixar de estabelecer uma ligação completa entre o aluno e o texto, quando o aprendiz lê o E.E. e não o compreende.

O tema leitura e compreensão de E.E. será abordado no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II – LEITURA E COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS**

Considerando que esta pesquisa se destina a investigar elementos facilitadores ou dificultadores, na leitura e compreensão de E.E., faz-se necessário que explicitemos a relevância da compreensão desse gênero do discurso.

Em primeiro lugar, destacamos que, diariamente, nossos alunos são submetidos a exercícios em sala de aula, e ler e compreender seus enunciados significa produzir sentido e desenvolver aprendizagens significativas.

Em segundo lugar, na sociedade competitiva em que vivemos, nossos alunos e as pessoas, de maneira geral, são submetidos a testes orais e escritos, no mundo do trabalho, na vida acadêmica e, inclusive, na vida particular, quando têm de preencher formulários, documentos bancários e de condomínio, por exemplo, em que há enunciados orientadores, sobre os quais, o sujeito-leitor tem de se posicionar por meio de respostas.

Dessa forma, os termos leitura e compreensão são tomados como diferenciados, mas intimamente relacionados, pois, quando se lê e não se compreende o que foi lido, a atividade de leitura constitui-se, apenas, na identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, isto é, uma decodificação de palavras e orações, não possibilitando ações e posicionamentos do sujeito-leitor. Contudo, quando se lê e se compreende o que foi lido, a linguagem escrita tem significado para o leitor que age e reage frente ao texto lido, posicionando-se e transformando-se, gradativamente, à medida que alimenta seus conhecimentos enciclopédicos e específicos.

Nesse processo de leitura, vamos nos centrar na compreensão, mantendo em mente, todavia, a ideia de que esta depende, inicialmente, da decodificação da linguagem escrita.

### **2.1 Compreensão e Interpretação**

Como profissionais da educação, entendemos que, concernente à leitura, o ideal é que nosso aluno leia da forma mais ampla possível, na linha, nas entrelinhas, por trás da linha, pois, com todos os exames existentes atualmente, e a competitividade no mercado de trabalho,

queremos que ele não somente compreenda o que leu, mas também saiba fazer uso do que assimilou em uma situação problema na vida real.

Posto isso, é importante salientar que as expressões compreensão e interpretação, não raras vezes, são empregadas como sinônimas, no entanto, cabe explicitar, neste trabalho, que são tratadas como dois processos diferentes.

Do ponto de vista da Análise do Discurso europeia, a interpretação antecede a compreensão, pois, segundo os adeptos desta teoria, a formação discursiva responsável pelo discurso já imprime seus valores interpretativos previamente.

Já, entre os estudiosos da Linguística Textual, há dois pontos de vista. Há os que entendem que a compreensão antecede a interpretação, e há os que defendem que compreensão e interpretação são processos que ocorrem simultaneamente.

Para Lencastre (2003, p.16), a compreensão é *um processo construtivo em que a informação de um estímulo [textual] se associa com informação já existente na memória do leitor.*

Dessa forma, entendemos que o processo de compreensão é o reconhecimento daquelas informações que estão explícitas no texto, com as quais, por meio do conhecimento linguístico, conhecimento textual, conhecimento de mundo, conhecimento de esquemas, inseridos nas estratégias cognitivas de leitura, o leitor faz, frequentemente, ligações, de forma automática e inconsciente, ativando os princípios e regras subjacentes a essas estratégias. Com relação ao processo de interpretação, consideramos que ele demonstra o quanto o leitor controla e reflete, conscientemente, sobre os seus conhecimentos, sobre a sua própria capacidade de formular hipóteses, sobre a sua capacidade de reconhecimento global que o direciona, conscientemente, a estabelecer objetivos e expectativas, em face da leitura realizada, permitindo a utilização de inferências que o conduzem à construção de sentido de um todo em que, o que está implícito, também é apreendido.

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a primeira concepção da Linguística Textual, isto é, a que considera a compreensão como processo que antecede à interpretação, uma vez que, o nosso objeto de pesquisa, os E.E., está ligado ao ensino e aprendizagem cujas características e funções melhor se adequam ao processo de compreensão leitora.

Nesse sentido, o trabalho de leitura em sala de aula é o ambiente ideal, não somente para o aprendizado do ato de ler em si, como também para a ampliação de conhecimentos, uma vez que, os alunos podem ter contato com os mais variados gêneros textuais, podem aprender a função social de cada um deles e são orientados a distinguir os diversos tipos de

textos, a desenvolver a capacidade crítica e a sensibilidade para pensar melhor, comparar ideias, melhorar o vocabulário e conquistar novos conhecimentos.

No dizer de Kleiman:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 1997, p.20).

Vale ressaltar que, no bojo desse aprendizado, estão os E.E., que têm a função de conduzir o aluno a um maior aprofundamento do texto e dos conteúdos específicos trabalhados.

Desse modo, o aluno, quando lê o E.E., é orientado pelo autor que o preparou a refletir sobre questões significativas presentes no texto, e que, talvez, ele tenha percebido no ato da leitura, ou, pelo contrário, não tenha percebido, necessitando de auxílio do professor; ou ainda, talvez tenha percebido de forma superficial, e o E.E. o conduz ao exercício mental de ler, pensar e se posicionar.

Se o aluno lesse apenas o texto já estaria aprendendo com o que leu. Entendemos, porém, que o E.E. pode promover outras experiências para o aluno, ao trabalhar o texto, provocando reflexões e ações concretas.

No imbricamento texto e E.E., é importante salientar, como afirmamos no capítulo anterior, que o aluno está interagindo, dialogicamente, com o autor do texto, o autor do LD, o editor e, também, com o professor em sala de aula, uma vez que todos esses sujeitos participam, direta ou indiretamente, do processo de ensino e aprendizagem com seus pontos de vista, ideologias, crenças e saberes acumulados.

Portanto, falar sobre leitura e compreensão de E.E., não é alguma coisa simples, porém é necessário, uma vez que, dentro e fora do contexto escolar, alunos interagem com E.E. e lê-los, de forma compreensiva, é fundamental para que eles se posicionem e respondam, na sala de aula e/ou fora dela, de forma segura.

Nesse sentido, com vistas a fundamentar as discussões mais adiante acerca da leitura e compreensão de E.E., apresentamos as concepções de sujeito, língua, texto e sentido adotadas, neste trabalho, uma vez que os conceitos de leitura e compreensão podem variar de acordo com as concepções adotadas para aqueles itens.

## 2.2 Sujeito, língua, texto e sentido

Delimitamos o significado de sujeito, nesta pesquisa, como o indivíduo que opera com seus vários conhecimentos, em situações sociais e contextos diferentes, na elaboração de sentido de um texto. Nas palavras de Koch e Elias (2006, p. 10), os leitores são vistos *como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*. Há, dessa forma, uma participação ativa dos sujeitos cognitivos imersos no contexto interacional.

A língua, por sua vez, é uma manifestação concreta do sistema de comunicação humano, desenvolvida socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividade sociocognitiva para a comunicação interpessoal. Segundo Mollica (2003), a língua constitui a base cognitiva dos seres humanos, facultando-lhes as habilidades de construir, transmitir, receber e interpretar mensagens com conteúdos significativos, de modo a capacitar os ouvintes, bem como os deficientes auditivos, a pensar, raciocinar, *sentir*, sonhar, lembrar, projetar metas, assim como processar outras ações sociointeracionais.

A propósito da concepção de língua, Geraldi (2003, p. 78) assinala que:

A língua é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto. Contém, caracteristicamente, processos de relativas estabilidades e de estabilidades constantes. Esse movimento entre a estabilidade e a instabilidade constitui o que eu chamaria de sistematização, que permite, por sua vez, o trabalho do novo com a língua. É um produto de um trabalho do qual ela mesma é instrumento.

Assim, a partir do que afirmam os autores supracitados, a língua é concebida como fenômeno social e historicamente construído em processo constante de transformação pela comunidade dos falantes e, nos processos interativos do discurso, ela se modifica e é modificada, encontrando-se em construção permanente.

O texto, aqui, é entendido como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande<sup>16</sup>, apud KOCH, 2005, p.20). O texto se constrói durante a leitura, uma vez que ele não está completamente pronto, nem tampouco é resultante de uma operação unilateral nem do autor, nem do leitor.

Entender o texto como evento interativo significa admiti-lo como objeto apto para que todo tipo de conhecimento prévio do leitor possa ser acessado na atividade de produção da

---

<sup>16</sup> BEAUGRANDE, Robert de (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*, 1997, p.10.

leitura, bem como assumi-lo cravado pela responsabilidade mútua que o leitor estabelece não apenas com o autor, mas comprometidamente com o próprio texto.

O sentido, por sua vez, não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora ele carregue um sentido pretendido pelo autor, é polissêmico e pode ser reconstruído a partir do universo de sentidos do alocutário, que lhe atribui coerência por meio de uma negociação de significados. Com isso, o sentido de um texto é o resultado da interação entre o autor e o leitor por meio do texto. Consequentemente, podemos compreender leitura como um exercício de produção de sentidos entre os sujeitos envolvidos na interação.

É nessa direção que fazemos nossa investigação, considerando que o sentido do E.E. é o resultado da interação entre o autor que o preparou e o aluno/leitor que irá resolvê-lo. Dessa forma, a leitura perpassa esses dois sujeitos, e somente é compreensiva quando o aluno consegue construir o sentido proposto pelo autor que produziu o E.E.

### **2.3 A concepção interacionista de leitura**

O trabalho de leitura em sala de aula nunca foi tão discutido como atualmente. Isso se deve não somente ao insucesso constatado, diariamente, nas práticas de leitura dentro e fora da escola, mas, sobretudo, aos resultados negativos obtidos por nossos alunos em exames governamentais, nas esferas estadual e nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM e SARESP), amplamente divulgados pela *mídia*. Nossos estudantes, mesmo após onze anos de estudo, têm extremas dificuldades, nas habilidades de leitura e compreensão, o que resulta num desempenho sofrível nos exames supracitados.

Vale destacar que os manuais didáticos sempre foram uma fonte impulsionadora, motivadora e mantenedora da leitura em sala de aula. A princípio, a leitura em sala de aula, nas escolas brasileiras, do final do século XIX e até metade do século XX, privilegiava a prática da leitura oral e da leitura para a recitação. Segundo Soares (2001, p. 60), *A ênfase, posta na dicção, na expressividade, determinava a compreensão e a apreciação do texto.*

Podemos constatar que, por muito tempo, a leitura esteve ligada à oratória, à retórica, ou seja, ler bem era sinônimo de leitura eloquente. Nesse período, não havia uma preocupação, em sala de aula, com o estudo do texto lido, mas com a forma como ele era lido.

Posteriormente, com o avanço das ciências da linguagem e dos estudos desenvolvidos pelos teóricos da educação, o trabalho de leitura em sala de aula mudou a concepção de compreensão leitora, de expressiva e eloquente para a compreensão da mensagem que um

locutor quer transmitir a um alocutário, ou seja, a forma como se passou a ler (voz audível ou silenciosa) ficou, de certa forma, indiferente, mas compreender o enunciado grafado por um enunciador passou a ser a ordem do dia.

Segundo Viana & Teixeira (2002), a polissemia do verbo ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, por meio de diversos suportes e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de entoações e de silêncio, lemos anotações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escrevem.

Os avanços obtidos nas pesquisas sobre leitura, ainda, são insuficientes para explicar o processo de compreensão de textos, uma vez que ele só pode ser observado de forma indireta.

Numa tentativa de aproximação, apenas, compreensão de textos vem sendo analisada a partir de um conjunto de habilidades e/ou estratégias de leitura em busca do significado produzido. Vista sob esse aspecto, a leitura não é mera decodificação das letras em sons; muito pelo contrário, seu aprendizado impõe atividades essencialmente ativas e interativas, dirigidas a um objetivo, que, para sua realização, depende de conhecimentos anteriores.

Isso faz da leitura um processo cognitivo complexo, cabendo à escola conduzir boa parte de sua aprendizagem.

O leitor proficiente, com base em seus objetivos de leitura, seleciona o que lê, busca significados a partir de seus conhecimentos linguísticos, conceituais e de sua própria experiência leitora.

A esse respeito, afirmam os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL. Secr. de Educ. Fundamental, 1998, p. 69).

Smith (1989), ao tratar da atuação de leitores experientes e inexperientes, assim se manifesta:

Os leitores experientes (quando estão lendo fluentemente) (...) utilizam a informação não-visual, a fim de compreenderem, (...) assumem controle do texto através das 4 características da leitura significativa – sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. Os leitores inexperientes, (...) dependem mais das palavras reais no texto quando leem, porque estão exercendo menor controle sobre sua leitura, são mais dominados pelo texto, falta-lhes o objetivo, seletividade, antecipação apropriada e compreensão (SMITH, 1989, p. 210).

Essas observações a respeito do processo de leitura são bastante relevantes para o nosso estudo, já que permitem estabelecer relação entre a discussão da leitura e do processo de compreensão.

Acreditamos que, ao ler os E.E., os alunos têm por objetivo chegar às respostas esperadas. Porém, é possível que lhes falte, no que tange à leitura significativa, a seletividade, a antecipação apropriada e, em determinados E.E., o conhecimento vocabular.

Destacamos ainda que a memória exerce um papel fundamental para o processo de compreensão de um texto, dado que depende da ativação de conhecimentos prévios nela armazenados. Os conhecimentos ativados, por sua vez, mobilizam modelos cognitivos, como *frames*, esquemas, scripts e cenários que ajudam o leitor a inferir novas informações.

Admite-se que a memória archive as experiências vividas de forma organizada. Entretanto, tudo indica que não se trata de um arquivo estático, mas de uma estrutura dinâmica e hierárquica, que permite múltiplos recortes.

Estudiosos contemporâneos mencionam a memória de curto termo e a memória de longo termo. Kato (1990), no entanto, acrescenta a memória operacional ou de médio termo e Koch (2005, p. 38) fala na memória de curtíssimo termo, afirmando que uma das preocupações dos estudiosos da cognição é distinguir o provisório do permanente no que se refere ao funcionamento da memória.

Abordamos aqui, mais especificamente, a memória de curto termo, isso porque, nas sessões de protocolo verbal, parece exigir-se mais dela, que da memória de longo prazo, uma vez que os E.E. estão, normalmente, relacionados a textos e/ou conteúdos recentemente estudados.

De acordo com Kleiman (1997, p.34), a memória de curto termo também chamada de temporária ou de trabalho tem uma *capacidade finita e limitada, uma vez que não pode armazenar mais do que sete unidades ao mesmo tempo*, ou seja, à medida que entram mais unidades, a memória precisa esvaziar-se daquelas que já estavam estocadas, de maneira a trabalhar aproximadamente com sete, tendo uma margem de mais ou menos duas unidades, isto é, entre cinco a nove.

A autora acrescenta, ainda, que, dentro dessa memória, o que importa é a unidade *significativa* armazenada, que, no caso dos textos, consiste de letra, sílaba ou palavra. Assim, *quanto maior o elemento que tomamos como unidade significativa, maior será a quantidade de material que poderemos processar e manter na memória ao mesmo tempo*. (KLEIMAN, 1997, p. 34).

Desse modo, um leitor que lê, palavra por palavra, poderá ter mais dificuldade de manter todas as informações dentro da memória de curto termo, pois terá de esvaziá-la a cada sete ou oito palavras para não sobrecarregá-la. Porém, outro leitor que toma como unidades significativas as palavras agrupadas sintaticamente, tende a expandir sua capacidade de processar as informações contidas no texto e, conseqüentemente, sua compreensão poderá ser muito melhor.

Smith (1989) chama a atenção para o fato de que, na leitura, também ocorre a aplicação de uma “teoria de mundo” aos textos e à realidade em geral, para que possamos chegar a determinados sentidos, ao utilizar todo o conhecimento que temos armazenado e organizado, em nossas mentes, evitando outros, durante a leitura. Essa teoria do mundo recebe várias denominações como: esquemas, cenários, modelos mentais, categorias etc.

Ele preconiza que:

o que possuímos em nossas cabeças é uma teoria sobre como é o mundo, uma teoria que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, (...) raciocínio e criatividade. Se pudermos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. A teoria é nosso escudo contra a perplexidade (SMITH, 1989, p. 22-23)

Assim, podemos entender “teoria do mundo” como o conjunto de categorias, esquemas, *frames*, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado, a partir do qual compreende as impressões que lhe chegam externamente e as incorpora.

No dizer de Van Dijk (2004, p.78), *frames* são *unidades de conhecimento, organizadas segundo um certo conceito. [...] tais unidades contêm as informações essenciais, típicas e possíveis, associadas a tal conceito*. E lembra-nos de que os conhecimentos de mundo são determinados culturalmente e aprendidos por meio de nossa vivência em sociedade.

Com base na “teoria de mundo”, estruturada a partir das interrelações e categorias, podemos não somente interagir em sociedade, como também extrair sentido dela. Para isso, o indivíduo, a partir de sua teoria de mundo, cria e testa soluções provisórias para os vários problemas que se apresentam no dia a dia.

Dessa forma, a prioridade na leitura é a construção do sentido, já que é, a partir do sentido, que as possibilidades para a realização da palavra escrita são testadas. Uma evidência disso é que a leitura, em qualquer língua, é feita diretamente pelo significado, não havendo necessidade dos leitores identificarem todas as letras das palavras para conseguirem ler de

modo proficiente. Isso ocorre porque grande parte da informação que utilizamos na leitura é informação não visual que se identifica com o sentido.

Cabe aqui estabelecer a diferença entre informação visual e não visual. Informação visual é alguma informação impressa, colhida por intermédio dos olhos que atinja o cérebro. Já a informação não visual são outros tipos de informação, que, também, são necessários, incluindo uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura.

Assim, quem lê, lê algo, com uma finalidade, a partir de sua experiência anterior. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem. Ela é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor pretende saber.

Com base nos estudos de Smith, pode-se afirmar que a leitura é um processo sociocognitivo, desencadeado pela relação entre o leitor e o texto, em um dado contexto. É fundamental observar que o autor postula, na base de suas ideias, uma profunda relação entre significado, compreensão e aprendizagem da leitura. Uma ideia que o autor defende e que interessa diretamente ao problema de que vamos tratar, nesta dissertação, é que os leitores devem atribuir sentido ao texto verbal e aprender com ele, e não apenas receber o significado dele. Isso salienta o aspecto ativo da leitura e chama a atenção para o fato de que ler é ir além da informação manifestada na materialidade do texto.

Nesse sentido, Foucambert sintetiza os postulados de Smith, ao afirmar que:

a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado (FOUCAMBERT, 1997, p.78-79)

A leitura opera-se por meio do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como elementos coesivos), que possibilitam acessar a opinião do autor, ou seja, das razões que o levaram a dizer o que disse e da maneira como disse. Embora o aspecto social passe a ser cogitado, já que o leitor aciona o texto por meio de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto continua sendo autoridade, uma vez que é portador de possibilidades de inferências autorizadas, impedindo, eventualmente, outras.

As pesquisas realizadas, sob essa perspectiva teórica, podem ser, genericamente, classificadas como pragmáticas, por enfatizar a relevância do aspecto interativo no processo

da leitura. Esse aspecto contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura, já que prioriza a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações.

Assim como a língua é um exercício de interação, entende-se que o texto também propicie uma atividade interativa, ou seja, um evento comunicativo-interacional entre leitor e autor. É exatamente, nessa relação leitor/texto/autor que se estabelece a coerência, também entendida sobre bases processuais de produção de sentido.

Koch (2005) postula que, do ponto de vista sociointerativo, a coerência se constrói, em dada situação de interação entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sociocognitiva e interacional. Nessa afirmação, constata-se a presença marcante do leitor e do texto na construção interativa da leitura.

O acabamento do texto não subjaz à compreensão: a tessitura textual é reconstituída a cada produção de leitura. Assim, um texto está comprometido com o curso inesgotável de suas leituras possíveis e ainda permanece inacabado. Nesse sentido, Beaugrande (1997, apud KOCH, 2005) afirma que um texto só existe como texto a partir do momento em que alguém o processa como tal, isto é, um texto se recria e é recriado por meio de um leitor.

Conforme afirmamos anteriormente, defendemos, apoiados em Smith (1999), que ler é compreender o sentido do texto. Para esse autor, a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está à frente dos olhos; apenas decodificar e não encontrar o sentido do texto não é leitura.

Além disso, entendemos que a compreensão de um texto não pode ser considerada unicamente um produto, mas deve ser vista, principalmente, como um processo construtivo, no qual os leitores (re)constróem sentido(s) para o texto, processo que não se limita ao ato de leitura em si, já que continua mesmo depois que essa foi concluída.

O processo de compreensão pode se dar, também, em momentos posteriores à leitura propriamente dita, quando, por exemplo, o leitor/ouvinte lembra-se do que foi lido/compreendido, ou mesmo, quando reflete sobre um assunto tratado em determinado texto que leu ou ouviu. É notório que a compreensão de um texto pode ser modificada no curso de sua verificação. Ademais, uma nova leitura modificará a compreensão que o leitor/ouvinte tem do texto, pois, a cada novo contato que o leitor tem, novos elementos podem ser acrescentados à compreensão inicial.

Em síntese, ler pressupõe interação, desde sua forma mais simples de leitura até a mais elaborada e complexa. Por ser uma atividade interativa, a leitura não é um ato mecânico,

como também não é um ato solitário. Soares (1998) afirma que leitura é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor e o autor, com seu universo, com seu lugar na estrutura social, e sua relação com o mundo e com os outros.

Ler e compreender um E.E. é entender sua organização, suas intenções, seus implícitos e que tipo de inferências ele autoriza.

## **2.4 Os enunciados de exercícios como gênero do discurso**

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, isto é, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Isso significa que as escolhas que fazemos, ao produzir um discurso, não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Dito de outra maneira, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e suas convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição social e hierárquica que ocupa. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. (BRASIL. Secr. de Educ. Fundamental, 1998, p. 21).

Atendendo à proposta dos PCN de fundamentar o ensino de língua portuguesa nos gêneros do discurso, julgamos significativo, nesta pesquisa, classificar os E.E. como um gênero do discurso, conforme veremos mais adiante.

Dessa forma, ancorados na teoria do interacionismo social, entendemos que o autor de livro didático, a despeito de estar na dependência de um editor, de ter de atender às orientações dos documentos oficiais e seguir a matriz de referência que determina as habilidades de leitura a serem cobradas nas avaliações oficiais, ele faz escolhas, interage com o interlocutor e organiza os E.E., a partir das suas finalidades e intenções, e dos conhecimentos que acredita que o aluno possua para poder resolvê-los.

Os gêneros do discurso tornam-se relevantes, no contexto escolar, porque a apreensão deles é o ponto de ancoragem na definição de metodologias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Por semelhante modo, bemvindas são as discussões acerca da importância

de se ativar o desenvolvimento dos alunos, na leitura e produção de textos, pelo ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso.

Salientamos que os estudos da linguagem sobre a compreensão dos gêneros reforçam a necessidade de uma transformação da prática pedagógica, que deve ser subsidiada por uma concepção de língua de base enunciativa ou discursiva e que contemple o conjunto de fatores que atuam no contexto situacional para a construção do sentido dos diferentes gêneros discursivos.

Antes de abordarmos propriamente a questão dos gêneros do discurso, apresentamos, numa breve síntese, alguns conceitos importantes que subjazem à teoria da enunciação, na perspectiva bakhtiniana, e que contribuem para a compreensão da concepção de gênero discursivo, ainda que, aqui, nos restrinjamos à classificação do E.E. como um gênero do discurso.

Bakhtin (1997, p. 112) define enunciação como *um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizado*, ainda que o interlocutor real seja um *representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor*.

Ela constitui a chave da atividade discursiva, sem a qual, *não há discurso nem tampouco texto*, Azeredo (2006, p. 23).

A oração, por sua vez, é uma unidade da língua e, como tal, possui natureza gramatical, sem relação ideológica direta com a realidade, com a situação extraverbal. Já o enunciado é *uma unidade de comunicação discursiva* construído com as unidades da língua, ou seja, com palavras, combinações de palavras e orações. Sendo a realização enunciativa da oração, o enunciado, ao contrário da oração, possui *sentido* e seu conteúdo veicula determinadas posições do falante em consonância com as esferas comunicativas em que se realiza.

Bakhtin (1997, p. 306) explica que a oração é desprovida de endereçamento, ou seja, ela é abstrata, impessoal, não pertence a alguém e não é direcionada a alguém. Isso porque os recursos linguísticos que a formam *só atingem um direcionamento real no todo de um enunciado concreto*. A expressão da posição do falante ou a entonação expressiva não se apresenta em orações e, sim, em enunciados realizados em uma situação concreta de comunicação discursiva. Somente no conjunto do enunciado, no contato entre a significação linguística e a realidade concreta, as palavras adquirem expressividade.

Por essa razão, a comunicação verbal jamais poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. O autor enfatiza que *a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação* Bakhtin

(1997, p. 113). Em outras palavras, o sentido de uma forma linguística é determinado no contexto de enunciações precisas.

Nessa linha de raciocínio, ressalta-se que, nos estudos de apreensão do sentido dos enunciados, não se pode perder de vista a conscientização *da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do emissor* (KOCH, 1996, p. 160). Isso implica dizer que as interações verbais não ocorrem fora de um contexto socio-histórico ideológico e, sendo assim, a compreensão de enunciados exige do interlocutor, não apenas uma compreensão semântica, mas uma análise do contexto.

No dizer de Bakhtin (1997, p. 282), *nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência*. É interessante destacar a comparação que o autor faz de gêneros com a língua materna. Segundo ele, os gêneros, assim como a língua, são aprendidos, por meio de enunciações concretas, na comunicação discursiva viva. Ainda que os gêneros do discurso sejam mais flexíveis e livres para os falantes que as formas da língua, em termos de sua normatividade, também eles possuem uma padronização para o seu uso.

Todas as práticas de linguagem se dão por meio de enunciados, ou seja, por meio de algum gênero discursivo. Para Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (...) cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 262-263)

Pode-se entender facilmente, portanto, que, se a interação verbal efetiva-se por meio de enunciados chamados gêneros, e se, a cada contexto social específico, usa-se um gênero discursivo, existem inúmeros gêneros discursivos orais ou escritos: bilhete, receita, anúncio, convite, ata, aviso, bula, carta pessoal, carta comercial, conto de fadas, charge, propaganda, letra de música, *e-mail*, entre muitos outros.

Azeredo (2006, p.18) explica que *gêneros textuais são os diferentes formatos que os textos assumem para ser pertinentes e funcionais*. Uma lenda e uma ata de reunião, por exemplo, são dois gêneros textuais bem distintos, caracterizados, cada qual, por um formato que os faz texto próprio para certos fins.

Bakhtin não formaliza uma classificação dos gêneros; apenas os distingue em *primários* e *secundários*. Da exposição do autor, observamos que o agrupamento feito por ele assenta-se na diferença entre as produções várias do cotidiano, as mais padronizadas e estabilizadas. Os primários são gêneros da interação cotidiana, conversas informais sobre temas da vida cotidiana: cartas, diários íntimos, bilhetes etc., que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos; os secundários são gêneros mais formais: romances, teatros, editoriais, livros didáticos, teses, palestras, discursos científicos etc., que repousam em instituições sociais e se realizam no âmbito de uma comunicação cultural mais complexa, organizada, formalizada e sistematizada.

Pode-se dizer que os gêneros do discurso orais ou escritos, *proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo* (Bakhtin, 1997, p. 261), marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa, que, por sua vez, apresentam três elementos essenciais e indissociáveis: conteúdo temático, construção composicional e estilo da linguagem.

O conteúdo temático refere-se ao que é ou pode ser dito (comunicável) por meio do gênero; faz alusão ao seu objeto discursivo e à sua finalidade específica no processo interativo.

A construção composicional diz respeito à sua forma, aos elementos das estruturas comunicativas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero. Trata-se da forma de organização básica do texto, de sua estruturação, do conjunto particular de sequências textuais que compõem o gênero. Por exemplo, assim como a poesia possui um modo de composição particular (estrofes, versos, rimas etc.), os E.E., por sua vez, possuem comentário, pedido ou pergunta, ou apenas pedido ou pergunta. Portanto, a construção composicional representa o plano global mais comum que organiza os conteúdos.

No que se refere ao estilo da linguagem, pode-se dizer que todos os gêneros possuem estilo, pois eles são marcados pela individualidade de quem os profere, isto é, são singulares em virtude das condições de produção do discurso. O estilo individual do autor, a relação valorativa com o objeto do seu discurso, os traços de sua posição enunciativa, a sua visão de mundo, a sua criatividade podem ser revelados pela escolha das configurações específicas das unidades de linguagem ou pelos meios linguísticos utilizados, pela escolha dos recursos lexicais, das formas gramaticais (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes), e, até mesmo, pela forma composicional do gênero (conjuntos particulares de sequências textuais que o compõem).

Outro aspecto que merece destaque na caracterização dos gêneros discursivos refere-se ao fato de se pautarem, quanto à forma de construção, por modelos pré-estabelecidos, embora sujeitos a variabilidades.

Todos os gêneros do discurso têm características típicas que incluem formas de linguagens adequadas, reconhecidas socialmente.

Dessa forma, por meio das experiências vividas em interações verbais, são identificados gêneros. E, na vida escolar, quando o aluno se depara com um enunciado que se inicia ou vem logo após um comentário com “Indique”, “Justifique”, “Explique”, sabe que se trata de um E.E. que deve ser respondido, ou seja, reconhece, porque tem interiorizado “um modelo textual” que pertence a um determinado gênero específico e que o conduz a um processamento adequado em face do que ele comunica.

Diante do exposto, classificamos os E.E. como um gênero do discurso secundário, pois se trata de um gênero mais formal, praticado, normalmente, no âmbito de uma comunicação cultural particular. Além disso, possui sequências instrucionais e pode apresentar um pedido ou uma pergunta, acompanhada ou não de um comentário e/ou uma afirmação do autor do LD sobre o texto estudado.

É útil ressaltar, aqui, que, quando se domina um gênero, não se domina uma forma linguística e, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. Kleiman e Moraes, a esse respeito, afirmam:

(...) o reconhecimento do gênero fornece uma chave para a interpretação do texto. Pelo fato de conhecermos o gênero de antemão, determinamos o que buscar no texto que está atualizando o gênero. E isso é determinado pela nossa experiência anterior de leitura. Por exemplo, um relato inserido numa notícia do jornal será interpretado como fático; mas se estiver inserido num conto, publicado no mesmo jornal, ele será interpretado como ficção. Se estamos lendo um texto de opinião, procuraremos a idéia ou tese da qual o autor nos quer convencer. Se nos deparamos com um folheto na caixa do eletrodoméstico que acabamos de comprar, procuraremos nele as instruções para fazer o aparelho funcionar. E assim sucessivamente (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 63)

Assim, em uma abordagem pedagógica que leve em conta a língua viva e um ensino conectado com as situações concretas de produção da linguagem, não se pode deixar de considerar a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica, ou seja, ao mesmo tempo em que os gêneros conservam marcas estáveis, que os identificam ao longo da história, trazem marcas do tempo, do espaço e dos diferentes interlocutores que interagem na situação de produção, como vimos, por exemplo, no capítulo primeiro, ao tratar do histórico dos enunciados de exercícios.

Em situações semelhantes, alguns se submetem a uma organização mais rígida ou ritualizada, ou seja, a um modelo previamente estabelecido, conhecido e reconhecido por todos como um requerimento, uma missa, um E.E.; outros são mais flexíveis e permitem variações estilísticas, como uma aula, por exemplo.

Considerando que os gêneros concretizam práticas sociais de uso real da linguagem, é importante destacar que eles estão correlacionados às situações de interação dentro de determinadas *esferas sociais* e que cada esfera possui funções ou finalidades discursivo-ideológicas distintas e particulares, bem como formas de organização. Os gêneros circulam em esferas sociais específicas (jornalística, escolar, jurídica, religiosa, científica, artística, dos negócios, cotidiana etc.), e cada uma dessas esferas abriga uma multiplicidade de gêneros. No caso do nosso objeto de pesquisa, a esfera social, na qual ele circula, é a escolar.

Por fim, analisando a visão de gêneros em Bakhtin (1997), pode-se dizer, então, que o que determina um gênero é a sua relação com uma situação social de interação dentro de uma esfera social específica. Sua constituição e sua funcionalidade estão diretamente associadas aos espaços sociais de sua produção e circulação.

Deve-se levar em conta, ainda, como já mencionado, que os participantes ativos da comunicação discursiva, ou seja, locutor e alocutário, desempenham papéis sociais distintos relacionados às posições sociais que ocupam nas diversas esferas (pai, cliente, amigo, chefe, subordinado, professor, aluno etc.). Nesse sentido, a interação comunicativa entre os interlocutores pressupõe regras, valores e normas de conduta em função da posição social que desempenham. Vale frisar que, tanto a percepção da especificidade da esfera de comunicação como a participação de sujeitos ativos com papéis sociais distintos na comunicação discursiva, devem ser instigadas no aluno a fim de que ele compreenda a constituição e a função do discurso em face de sua realidade social.

Questões referentes ao léxico e à subjetividade na linguagem pretendem aprofundar a discussão sobre a leitura e compreensão de E.E. no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III – O LÉXICO E A SUBJETIVIDADE EM ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS**

Depois da exposição de algumas concepções sobre leitura e da classificação dos E.E., como um gênero do discurso no capítulo anterior, temos como objetivo apresentar, neste capítulo, outros aspectos da linguagem que pressupomos favoreçam ou dificultem a leitura e compreensão de E.E. de língua portuguesa.

Dentre esses aspectos, destacamos, em um primeiro momento, a questão que diz respeito à competência lexical dos alunos na leitura e à compreensão de E.E.

Num segundo momento, pretendemos averiguar as marcas linguísticas de subjetividade em E.E., mostrando como elas se manifestam na superfície do texto. Essa abordagem pode nos orientar acerca do emprego de determinadas expressões na elaboração dos E.E. em manuais didáticos e outros materiais afins. Além disso, pode nos esclarecer se as marcas de subjetividade em E.E. favorecem ou não a compreensão leitora dos alunos.

### **3.1 A competência lexical**

Sabe-se que, sem vocabulário adequado, não se consegue competência ou desempenho satisfatório para uma leitura compreensiva, o que faz do vocabulário uma variável importante no processo de compreensão leitora.

Considerando que nos valem dos dois termos, léxico e vocabulário, torna-se oportuno apresentarmos a diferença entre eles. Léxico pode ser definido como o acervo de palavras de um determinado idioma. Em outras palavras, é todo o conjunto de palavras que as pessoas de uma determinada língua têm à sua disposição para expressar-se, oralmente ou por escrito. Pode-se dizer que uma característica básica do léxico é sua mutabilidade, já que ele está em constante movimento, isto é, há palavras que se tornam arcaicas, outras são incorporadas, outras mudam seu sentido, e tudo isso ocorre de forma gradual e quase imperceptível. O sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo, ou seja, o léxico pode ser considerado como o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística através de sua história, um acervo que é transmitido de uma geração para a geração seguinte.

No que se refere ao vocabulário, podemos defini-lo como a seleção de palavras que o usuário faz do léxico da língua para se comunicar oralmente ou por escrito. Dito de outra maneira, o usuário da língua utiliza o léxico, esse inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma, para a formação do seu vocabulário, para sua própria expressão no momento da fala e para a efetivação do processo comunicativo. Assim, o vocabulário de um indivíduo caracteriza-se pela seleção e pelos empregos pessoais que ele faz do léxico. Quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu intento expressivo.

O estudo sobre o léxico pode ser focado a partir de duas perspectivas: uma na dimensão linguística e, portanto, sígnica; e outra na dimensão cognitiva, isto é, na sua natureza simbólica.

No que se refere à dimensão sígnica, a palavra tem sido estudada como sinal linguístico dos processos de representação dos saberes partilhados de uma comunidade, a saber, formas vocabulares. Já na dimensão simbólica, a palavra traz em si, além dos significados designados a ela como signo, a associação à sua historicidade cultural.

Em nossa pesquisa, destacamos a palavra na dimensão de seus usos, isto é, a partir da competência lexical, compreendida como a

capacidade pela qual o homem desenvolve habilidades que lhe facultam definir, parafrasear, condensar e expandir pelas formas vocabulares de designação ou pela estrutura formal da predicação, conhecimentos de mundo que o homem constrói e reconstrói, classifica e reclassifica, em suas interações com outrem (Turazza, 2007, p.75)

Sob essa perspectiva, a competência lexical é vista como um “saber fazer”, negociar significados, herdados do passado para construir sentidos nas práticas discursivas.

Em nossa prática em sala de aula, verificamos que textos cujo tema e, conseqüentemente, o vocabulário, são familiares aos alunos, aqueles são bem compreendidos por estes. Porém, textos com tema e vocabulário muito distantes do léxico produtivo e receptivo dos estudantes têm sua compreensão dificultada.

Assim, discutir a competência lexical na leitura de E.E. é tão importante quanto na leitura de um outro gênero textual, pois, considerando que o autor do LD, juntamente com os demais atores do processo editorial, é aquele que elabora os E.E. e, ao produzi-los, pode empregar vocábulos que, às vezes, são desconhecidos dos discentes.

Nesse caso, o aluno terá de recorrer à estratégia de inferência, a fim de que, mediante uma negociação entre os conhecimentos dele e as informações textuais explícitas, consiga

produzir sentido para o E.E. e, conseqüentemente, responder à questão, desempenhando seu papel ativo de sujeito leitor no processo de leitura. Sua função é participar da construção de sentidos em uma leitura significativa, utilizando seus conhecimentos para interagir com o assunto abordado a partir das informações do texto, confirmando ou refutando suas suposições.

Contudo, há de se considerar, também, a questão da polissemia, na qual, um item lexical pode apresentar vários sentidos.

Nessa perspectiva, muitas vezes, palavras empregadas, no cotidiano, têm o sentido modificado ao aplicá-las em contexto diverso daquele em que costumamos empregá-las.

Dessa maneira, se, na tentativa de produzir sentido na leitura do E.E., o aluno não inferir o novo sentido que desconhece, ou conhecer apenas um sentido que não é o requerido, naquela situação de leitura, fará um processamento deficiente do E.E. e poderá construir um sentido que não o pretendido pelo autor.

Em casos assim, o professor tem de estar atento e se preocupar em dar aos E.E., no que concerne ao vocabulário, o mesmo tratamento que é dado ao texto a que eles se referem. Cabe, portanto, ao professor tornar os E.E. inteligíveis, ou seja, transcrevê-los em uma linguagem acessível para todos os alunos, viabilizando, assim, a interação.

Acreditamos que o conhecimento ocorra na interação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, isto é, alunos e professor. Compreendemos que, alunos e professor são partes igualmente significativas no processo de construção ou reconstrução do conhecimento, afinal o professor que está ensinando, aprende tanto ou mais do que o aluno que está aprendendo, e o aluno, por sua vez, ensina ao professor tanto ou mais do que aprende.

### **3.2 A enunciação**

Na sequência de nossas investigações, discutiremos as marcas linguísticas de subjetividade em E.E. Para tanto, recorreremos à teoria da enunciação proposta por Émile Benveniste (1989).

Essa teoria abarca estudos que, reconhecidamente, têm por base a corrente de pensamento estrutural saussuriana. Tal situação se justifica porque o referido teórico se formou no período de vigência das ideias e dos princípios do estruturalismo na Europa e foi um discípulo de Ferdinand de Saussure. No entanto, as conseqüências de seus estudos

linguísticos afastam-no um pouco de sua gênese teórica. O que pretendemos focar, neste trabalho, são as contribuições que esse teórico deixou, no que se refere às noções de sujeito e sentido na linguagem, a partir de um modelo de análise da língua especificamente voltado para a enunciação.

Benveniste trata o texto segundo suas marcas formais, que deixavam explícita a subjetividade do produtor textual. Sendo assim, para tal estudioso, a língua é, na verdade, um aparelho formal, constituído por elementos linguísticos, que caracterizam o ato comunicativo individual.

É, pois, a língua que fornece ao falante a estrutura linguística, isto é, a estrutura formal que permite a expressão da subjetividade. E são os pronomes, figuras gramaticais, que carregam as marcas de pessoalidade no discurso, responsáveis pela subjetivação da enunciação.

Nesse processo, emergem os índices de pessoa, *eu* e *tu*. O *eu* é o indivíduo que profere e deve, então, ser responsabilizado pelo dizer; o *tu* é um indivíduo a quem se destina o dizer. Esses indivíduos linguísticos nascem da enunciação e é nela que têm significação. As formas *eu* e *tu* devem ser, assim, vistas, nas palavras de Benveniste, como formas linguísticas que indicam a “pessoa”. O eu remete a algo singular que designa o locutor e que só pode ser identificado na instância de discurso em que é proferido.

Embora o *tu* seja indispensável, na relação interlocutiva, é o *eu* quem define o *tu*. A enunciação vista como ato individual de colocar a língua em funcionamento, de transformá-la em discurso fica, na perspectiva de Benveniste, limitada ao espaço do subjetivo e do individual. *É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”* (Benveniste, 1991, p. 288). Assim, o sujeito ao falar, fala-se, revela-se.

A subjetividade é, portanto, imanente a todo e qualquer texto, uma vez que, por mais objetivo que o indivíduo pretenda ser, ao produzir um texto, sempre deixará marcas de sua opinião, em menor ou maior grau. Koch (2003) assinala que a subjetividade está presente em todo tipo de texto, até mesmo naqueles que, tradicionalmente, são chamados de objetivos.

[...] não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o interlocutor se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações (KOCH, 2003, p.65)

A enunciação, lugar privilegiado para a manifestação da subjetividade, é conceituada por Benveniste (1989, p. 82) como: *este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*, ou seja, enunciar é usar a língua, que serve de instrumento para o locutor no momento de produzir o enunciado.

Desse modo, a enunciação é o agente transformador da língua em discurso e é feita entre um locutor, que se utiliza de elementos do aparelho formal e um alocutário, isto é, entre um *eu* e um *tu*, em um *aqui-agora* que lhes são particulares. Ao realizar o ato de produção dos enunciados, o locutor mobiliza a língua, dando-lhe sentido, por meio das formas que utiliza no discurso e determinando o ser da própria enunciação.

No que se refere à subjetividade, podemos entendê-la como um locutor sendo capaz de se propor como sujeito. Essa proposição tem como condição a linguagem, como ressalta Benveniste (1991, p.288): *é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito*. A subjetividade, também, é percebida materialmente em um enunciado por meio de algumas formas, como a dêixis, que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar e que, quando o faz, transforma-se em sujeito.

Dentre as marcas linguísticas que têm poder de expressar a subjetividade, encontramos os pronomes e os verbos, integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa.

As pessoas *eu* e *tu* caracterizam-se como categorias de discurso que somente ganham plenitude, quando assumidas por um falante, na instância discursiva. Essa compreensão do processo enunciativo nos faz perceber que os discursos enunciados são produtos do processo de enunciação, com marcas ideológicas e vivenciais para os interlocutores. Portanto, os sujeitos envolvidos nesse processo (que é único e circunstancial), estão imersos em um contexto situacional, que é histórico e extrapolam o universo linguístico, já que estão referenciados numa prática que transcende os aspectos puramente verbais, mas que estão marcados no discurso ou enunciado.

Cabe, ainda, ressaltar que Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 48) amplia os estudos sobre a subjetividade ao acrescentar que ela pode se manifestar em várias combinações, como por exemplo, na relação *eu* e *vós*, *nós* e *vós*, por exemplo. Além disso, discute também marcas linguísticas de tempo e espaço na enunciação.

A pesquisadora assinala a dêixis como marca e define dêiticos como unidades linguísticas cujo funcionamento semântico-referencial (seleção na codificação, interpretação na decodificação) implica considerar alguns elementos constitutivos da situação de comunicação, a saber: o papel que desempenham os atuantes do enunciado no processo de enunciação; a situação espaço-temporal do locutor e, eventualmente, do alocutário.

Os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980) recuperam a importante reflexão de Benveniste, tecendo críticas, ampliando e elucidando complexidades. Apontam as relações subjetivas/actanciais no processo de enunciação, primariamente dadas na relação de um *eu* que emite uma mensagem/discurso a um *tu*, ainda que pressuposto no enunciado.

### 3.3 Subjetividade em enunciados de exercícios

Espera-se, do autor que elabora E.E., clareza e objetividade, mas sabemos que, mesmo cerceado pelas políticas públicas de distribuição de LD, ele não deixa de imprimir marcas de um *eu*, pessoa subjetiva.

Os pronomes, juntamente com os verbos, são, como já mencionado, formas da língua e rastros fundamentais no discurso para entender a constituição, o sentido e a representação da subjetividade nos E.E. Segundo Benveniste (1989, p. 86), *além das formas que comandam, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas*, assim, o locutor quando assume a língua, influenciando-a de algum modo, tem à sua disposição modos para se manifestar, um aparelho de funções. Pode enunciar por meio de interrogação, intimação, asserção e outras modalidades formais (modos verbais).

Observa-se, também, na organização dos E.E., uma linguagem pretensamente interativa com o aluno, no sentido de estabelecer uma interlocução entre o autor que preparou os exercícios e o aluno.

Nesse sentido, o E.E. não se define por ser uma mera justaposição de elementos linguísticos; ao contrário, define-se no próprio uso da linguagem.

Por essas considerações, nota-se que, para tratar da questão textual, manifesta nos E.E., é impossível dissociá-la dos interlocutores. Os sentidos não estão prontos no E.E., mas são construídos por meio da participação ativa dos interlocutores. Koch (2005, p.19) chama os interlocutores de estrategistas, já que ao realizarem o *jogo da linguagem mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção dos sentidos*. Têm-se, então, três polos igualmente fundamentais: o produtor, o leitor e o texto.

O produtor é aquele que, a partir de determinadas condições, tem o que dizer, tem uma finalidade para dizer, tem para quem dizer e procede à elaboração do seu “projeto de dizer” (Koch, 2005, p.19). O leitor, a partir do seu repertório extratextual e das sinalizações que o texto lhe oferece, refaz o percurso do autor e se constitui como um coautor. É um sujeito do

processo e não um recipiente de informações. O texto, por sua vez, é o objeto que estabelece uma ponte entre o contexto do autor e o contexto do leitor.

Isso nos remete a uma visão do texto para além da superficialidade material e linear, visão ideal para o trabalho no âmbito escolar.

### **3.4 Categorização de enunciados de exercícios em livro didático**

O trabalho de compreensão textual em sala de aula é uma das atividades mais importantes no ensino de língua portuguesa, pois proporciona o desenvolvimento do raciocínio, da sensibilidade, da imaginação, da intuição; suscita o gosto pela leitura; contribui para a expansão do universo vocabular; aguça o espírito de observação, de análise, de síntese; e, por meio do envolvimento com personagens e com fatos expostos no texto, os alunos podem conhecer melhor as pessoas e o mundo em que vivem.

Destacamos, ainda, que esses benefícios proporcionados pela leitura escolar podem ser, também, ampliados quando os textos são seguidos por E.E. bem elaborados.

Na busca por material que nos auxiliasse na categorização dos E.E., encontramos em Marcuschi (2001), uma tipologia de perguntas que, segundo o autor, aparece em manuais de português, e, em Velásquez (2000), uma distinção que também pontua diversas classes de perguntas encontradas em LD.

Apresentamos as tipologias dos dois autores e, na sequência, apontamos aquela que melhor se adequa a este trabalho.

A partir de um estudo detalhado dos E.E., em LD, que constituem as tarefas de compreensão, Marcuschi sugeriu a categorização que segue:

#### **Tipos de Perguntas**

- 1) Perguntas do cavalo branco de Napoleão – são perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se a indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
- 2) Cópias – são perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. A formulação desse tipo de pergunta frequentemente recorre ao uso de verbos como: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.

- 3) Objetivas – são perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde) e demandam uma atividade de mera decodificação. A resposta a esse tipo de questão localiza-se exclusivamente no texto.
- 4) Inferências – essas perguntas são mais complexas, pois, além dos conhecimentos textuais, exigem outros tipos de conhecimentos – pessoais, contextuais, enciclopédicos – bem como o domínio de regras inferenciais e análise crítica no processo de busca de respostas.
- 5) Globais – são perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
- 6) Subjetivas – são perguntas que, em geral, relacionam-se com o texto de forma apenas superficial. A resposta a esse tipo de pergunta fica a critério do aluno e não há normas para validá-las ou não.
- 7) Vale-tudo – são perguntas que indagam sobre questões que aceitam qualquer resposta, não tendo como haver confusão. Nesse caso, a relação com o texto é apenas pretexto e não oferece base alguma para a resposta.
- 8) Impossíveis – são perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e somente podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetiva.
- 9) Metalinguísticas – são perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente relacionadas à estrutura do texto ou do léxico, ou de partes textuais.

Tomando como base essas categorias, Marcuschi conduziu a análise de 25 LD, do Ensino Fundamental e Médio, buscando averiguar o índice de ocorrência dos diferentes tipos de perguntas.

No dizer de Marcuschi (2001), os E.E., por ele analisados, são meras tarefas de decodificação, isto é, em geral, as perguntas de LD conduzem o aluno a localizar uma informação no texto.

Outro dado apontado por ele é que os E.E. analisados não favorecem reflexões críticas sobre o texto, e impedem a ampliação ou construção de sentido, trabalho que passa para o aprendiz a noção de que *compreender é somente identificar conteúdo, sem permitir um olhar mais analítico à ironia, análise de intenções, metáfora e a outros pontos importantes nos processos de compreensão* (p. 48). Dessa forma, as perguntas, em geral, não instigam o aluno a pensar para chegar a conclusões contundentes.

Velásquez (2000), por sua vez, categoriza as diferentes perguntas relacionadas à compreensão textual em LD como segue:

- 1) Perguntas lexicais – são aquelas que procuram verificar a compreensão de uma palavra ou de uma expressão contidas em um texto, a partir de outra informação presente nele. Se esta informação estiver, no mesmo parágrafo do item lexical ou em outros parágrafos, sua localização requererá uma compreensão em nível local; do contrário, se a informação estiver diluída ao longo de todo o texto, sua localização exigirá uma leitura de tipo global.
- 2) Perguntas causais – são as que buscam a compreensão de relações de causa-efeito entre fatos ou ideias. Se essas relações não estiverem explicitamente formuladas, sua reposição acionará operações de pensamento mais complexas que ativem conhecimentos prévios.
- 3) Perguntas comparativas – são as que pretendem a identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais núcleos informativos, o que requer operações de localização no texto e seleção da informação a cotejar, além daquelas destinadas a estabelecer analogias (por descoberta de traços similares), ou contrastes (enfatizando traços diferentes).
- 4) Perguntas especificativas – são as que buscam a seleção de informação pontual em nível local, mas relacionada a um conceito mais amplo. Como afirma Velásquez, *o termo ‘especificativo’ não deve ser confundido com ‘de detalhes’.* Não se trata de perguntar sobre elementos irrelevantes, mas sim sobre elementos importantes, porém de caráter que ilustram um conceito mais geral.

- 5) Perguntas Inclusivas – são as que promovem a descoberta de expressões/palavras gerais que incluem outras que designam elementos particulares. Por exemplo: outono, inverno, primavera, verão – estações.
- 6) Perguntas macroestruturais – são as que requerem a compreensão global do texto e a construção de uma representação coerente a partir da hierarquização e da relação das idéias fundamentais presentes. Um modo habitual de formular esse tipo de perguntas é solicitar a elaboração de um resumo.

Analisando as descrições e críticas feitas por Marcuschi dos diferentes tipos de perguntas e as descrições de perguntas apresentadas por Velásquez, notamos que tanto as preocupações de Marcuschi quanto as de Velásquez são em analisar a relação da pergunta com as informações veiculadas pelo texto.

Nossa pesquisa, no entanto, tem outro foco, ou seja, nosso objetivo é analisar o léxico e as marcas de subjetividade na linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores na compreensão leitora de E.E.

Considerando a necessidade de adotarmos um critério de categorização para a análise do *corpus*, no próximo capítulo, optamos por adotar a tipologia de Velásquez, porque ela, no nosso entender, é a mais adequada aos propósitos desta pesquisa.

## CAPÍTULO IV – UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS

O foco deste capítulo incide sobre procedimentos de análise, com vistas a apontar elementos linguísticos que favoreçam ou dificultem a compreensão leitora de E.E.

Verificamos se a competência lexical dos discentes interfere na leitura e compreensão de E.E. e averiguamos as marcas linguísticas de subjetividade em E.E.

Salientamos, todavia, que o que vem a seguir é um pré-teste, realizado em março de 2008, pois, a partir do momento em que decidimos que iríamos trabalhar com os 3ºs anos do Ensino Médio, passamos a observar as turmas que estavam no 2º e 3º anos, naquele ano, e fatos relevantes acerca da leitura de E.E. foram anotados para nossa pesquisa.

Em nosso pré-teste, analisamos a estrutura de um E.E., extraído do jornal *São Paulo faz Escola*<sup>17</sup>. O pré-teste foi dividido em duas partes: na primeira, foi feita a verificação de marcas de subjetividade em um E.E.; e na segunda, a leitura do E.E., com todas as orações na ordem direta.

Nossa intenção, a princípio, foi analisar o E.E. à luz da teoria da enunciação defendida por Benveniste e apontar elementos, reconhecidos como subjetivos, existentes na base linguística dele. A nossa finalidade era verificar, por meio de um estudo bibliográfico, se esses elementos se constituíam como facilitadores ou não na compreensão leitora.

Num segundo momento, transcrevemos o E.E., alterando a disposição original das orações, a saber, de ordem inversa para a ordem direta. Com isso, pretendíamos verificar se a apresentação das orações do E.E., na ordem direta, era um elemento que auxiliava a compreensão leitora dos estudantes.

Depois do pré-teste e análise dos resultados, passamos para o *corpus* desta pesquisa, descrevendo, primeiramente, a sua escolha, o contexto situacional de sala de aula em que ocorreu a aplicação do protocolo verbal, o tipo de pesquisa, a escola e os sujeitos, a aplicação do protocolo verbal e a descrição e análise dos dados.

---

<sup>17</sup> Jornal *São Paulo faz Escola* trata-se de um material didático utilizado nas seis primeiras semanas letivas de 2008, em toda a rede pública estadual de São Paulo com vistas à recuperação dos alunos.

#### 4.1 Contexto do Pré-teste – 1ª. Parte

Em sala de aula, lemos e discutimos, oralmente, o texto *Comunicação é vida*, de Paulo Marcelo Vieira Pais. O texto vinha acompanhado de exercícios que foram resolvidos até chegar ao que havíamos selecionado para análise, a seguir transcrito.

*“Para cada parágrafo do texto, elaboramos uma frase que o resume ou sintetiza. Faça a relação entre o parágrafo e a frase-síntese. Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto:”* Jornal do aluno 3º ano – Ensino Médio, p. 1

Destacamos que o E.E., supracitado, foi estruturado em um parágrafo com três períodos.

No primeiro período, *“Para cada parágrafo do texto, elaboramos uma frase que o resume ou sintetiza.”*, a ordem da oração está invertida, se considerarmos a ordem canônica sujeito, verbo, objeto, circunstâncias e há o emprego do pronome oblíquo “o” que, de forma anafórica, retoma a palavra “parágrafo”. Além disso, foi empregado um sinônimo para a palavra resume, “sintetiza”.

O segundo período, *“Faça a relação entre o parágrafo e a frase-síntese.”*, inicia-se com o verbo no imperativo e há um pedido para que se relacione o parágrafo com a frase, que passa a ter uma nova denominação “frase-síntese”.

O último período, *“Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto:”*, inicia-se com o pronome de tratamento “você”, normalmente usado na língua falada, e a informação, ao aluno, de que sobrar uma frase que, nesse último período, é denominada como no primeiro, “frase”.

Analisando o E.E., acima, podemos observar as marcas de subjetividade em quatro momentos dele:

. uso do verbo na primeira pessoa do plural (verbo):

*“(…), elaboramos uma frase que o resume ou sintetiza (…).”*

. uso do verbo no imperativo:

*“(…) Faça a relação correta entre o parágrafo e a frase-síntese.”*

. uso do pronome de tratamento que marca a presença do interlocutor (você):

“(...) *Você* observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto:”.

. uso de verbos no futuro do presente do indicativo:

“(...) *Você observará* que *irá* sobrar uma frase que não se encaixa no texto:”.

Observamos que, no E.E., em análise, há o simulacro de um diálogo entre o professor que elaborou a questão no *jornal do aluno* e o aluno que vai resolvê-la e, ao empregar o verbo “elaborar” na primeira pessoa do plural, “*elaboramos*”, o locutor assim se expressa para modalizar sua fala com vistas ao envolvimento do aluno na resolução da questão.

Notamos, também, que, por se tratar de uma solicitação, há o uso do verbo “fazer” no imperativo, “*faça*”, e a presença do interlocutor por intermédio do pronome de tratamento, “*você*”, próprio da língua falada, o que sugere a preocupação do locutor em estabelecer uma interlocução com o aluno. Além disso, com o emprego de dois verbos no futuro do presente do indicativo “*observará*” e “*irá*”, o locutor propõe ao interlocutor que, ao participar da atividade, haja um resultado garantido para a questão – a sobra de uma frase que não se encaixa no texto.

Podemos verificar, dessa forma, marcas de subjetividade na linguagem, enunciadas de forma explícita, por meio do verbo na primeira pessoa do plural, do verbo no imperativo, dos verbos no futuro do presente do indicativo e do emprego do pronome de tratamento “você”.

#### **4.2 Contexto do Pré-teste – 2ª. Parte**

Após a leitura e discussão do texto *Comunicação é vida*, de Paulo Marcelo Vieira Pais, quando os alunos que cursaram o 3º ano do Ensino Médio, em 2008, foram resolver as questões do texto no jornal do aluno, notamos que tiveram dificuldade de compreensão na leitura do E.E., analisado, anteriormente, à luz da teoria da enunciação, segundo Benveniste.

Perguntamos, então, o que não compreendiam e verificamos que, ao lermos o E.E. na ordem direta e substituímos o pronome do caso oblíquo “o” pela palavra “parágrafo”, os problemas de incompreensão foram resolvidos.

Com o objetivo de certificar-nos se o problema era a disposição das orações, decidimos, então, transcrever o E.E., em uma folha de papel sulfite, nas duas versões, a saber: com a oração na ordem inversa (conforme publicado no jornal) e na ordem direta. Então, sem

fazemos qualquer comentário alusivo aos E.E., fomos, pessoalmente, à carteira daqueles alunos que resolveram o exercício na aula anterior e solicitamos a cada um que lesse os dois E.E. e assinalasse com um X aquele que lhe parecesse mais compreensível.

Transcrevemos, a seguir, os dois E.E. com as respostas dos alunos:

Leia os enunciados abaixo e assinale com um X aquele que é mais fácil de compreender:

Enunciado nº 1:

Para cada parágrafo do texto, elaboramos uma frase que o resume ou sintetiza. Faça a relação entre o parágrafo e a frase-síntese. Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto:

Enunciado nº 2:

Elaboramos uma frase que resume cada parágrafo do texto. Faça a relação entre o parágrafo e a frase-síntese. Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto

Assinalaram o Enunciado nº.1, cinco alunos da classe. Já o Enunciado nº. 2, dezenove.

Com esse resultado, confirmamos nossa suspeita, pois, foi-nos revelado, ainda que, por meio de um pré-teste, que as orações desse E.E., estando todas grafadas na ordem direta, proporcionaram maior clareza, aos nossos alunos, no momento da leitura.

### 4.3 Resultados do Pré-teste

Observamos marcas de subjetividade no discurso por meio da proposição do locutor como sujeito (o professor) e dos verbos e pronome que a língua lhe cedeu para enunciar.

Retomando Benveniste (1989), é possível dizer que a enunciação é o agente transformador da língua em discurso. Ao produzir enunciados, o locutor mobiliza a língua, por meio de formas utilizadas no discurso, que se manifestam na materialidade do texto por intermédio dos dêiticos.

É possível concluir que os aspectos referentes à subjetividade na linguagem, presentes no E.E. analisado, facilitaram as estratégias de interação do aluno com o E.E., na medida em que propiciaram o envolvimento do aluno com a resolução do exercício, num registro de língua que mesclava o uso oral com o uso formal da língua.

Quanto à disposição do E.E., com todas as orações na ordem direta e sem o emprego do pronome oblíquo “o”, podemos dizer que nossos alunos acharam mais fácil compreender o

E.E. da forma como o transcrevemos (*Elaboramos uma frase que resume cada parágrafo do texto. Faça a relação entre o parágrafo e a frase-síntese. Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto.*).

Isso se deve ao fato de a comunicabilidade ser maior na ordem canônica, uma vez que facilita o processamento, já que, cada função sintática está onde normalmente deve estar, o determinante é contíguo ao determinado, não são interpolados apostos ou outras expressões intercaladas, e, sendo mais usual, não drena a atenção para o significante.

Portanto, nosso pré-teste apontou que um E.E. no qual o enunciador se evidencia por meio dos dêiticos, há a possibilidade de propiciar uma suposta interação entre os interactantes desse gênero textual. O tema, subjetividade em E.E., será retomado na análise do *corpus* deste trabalho.

No que se refere à disposição das orações na ordem direta, limitamo-nos ao pré-teste, e não faremos essa análise no *corpus* da pesquisa, isso porque não queremos fugir de nossos objetivos específicos, isto é, verificar a competência lexical dos alunos na leitura e compreensão de E.E. e averiguar marcas linguísticas de subjetividade neles presentes.

#### **4.4 A escolha do *corpus***

Para que a pesquisa ocorresse, escolhemos nove E.E., para a realização dos protocolos, sendo cinco referentes ao texto *Ser poliglota na própria língua*, de Evanildo Bechara, e os outros quatro referentes ao texto *Vizinhos*, de Lygia Fagundes Telles, ambos extraídos do livro *Português*, de João Domingues Maia, de 2003, da seção margens do texto. Os textos encontram-se no Anexo da dissertação, e os E.E. são apresentados nos itens 4.5.3 e 4.5.4 categorizados segundo a teoria adotada e abordada no capítulo três.

Os textos estudados e, conseqüentemente, os E.E. escolhidos para a pesquisa atenderam aos seguintes critérios: i. eram pertinentes ao conteúdo que se estudava no bimestre; ii. eram de gêneros diferentes; e iii. podiam ser trabalhados em aulas duplas juntamente com os E.E., ainda que a correção dos exercícios ficasse para a aula seguinte.

#### 4.4.1 Descrição do contexto

Como prática de aula, após cumprirmos o percurso do trabalho de leitura de um texto em sala, discutindo, esclarecendo dúvidas, fazendo a paráfrase do texto e levantando o vocabulário dele, passamos, imediatamente, ao trabalho de compreensão textual, no qual, os alunos têm a tarefa de ler as questões referentes ao texto trabalhado anteriormente e responder a elas no caderno ou na apostila.

Normalmente, esperamos ações concretas de nossos alunos, mas, em seu lugar, deparamo-nos com expressões como: “Não sei o que é para fazer na...”; “Não entendi a número...”; “Professora, o que é...”; “Professora, o que significa...?” Diante desse quadro, imaginamos, num primeiro momento, tratar-se de desinteresse dos alunos pelos estudos, ou desejo de obter a atenção do professor. Entretanto, notamos que esse fato ocorre também com alunos que levam os estudos a sério e com outros que não apresentam traços aparentes de carência emocional, a ponto de precisarem ser notados pelo professor somente para que este leia o exercício para ele, ou mesmo que o próprio aluno leia o exercício e, em seguida, afirme: “Ah, entendi”.

A partir dessa constatação, levantamos a hipótese de que nossos alunos não compreendem os E.E., porque não dominam o ato de ler.

Com o intuito de verificar nossa hipótese de pesquisa, decidimos, então, observar as ações de nossos alunos, após o trabalho de leitura de texto em sala de aula, e anotar de que ordem eram as dificuldades na leitura dos E.E. Destacamos que a observação participativa, característica de pesquisas qualitativas, envolve o pesquisador e o pesquisado de uma forma dinâmica.

A prática nos ensinou que, mesmo estando no Ensino Médio, nossos alunos apresentam dificuldades de compreensão, em especial diante de orações inversas e expressões deslocadas nos E.E., bem como do léxico e do plano discursivo.

Não satisfeitos com essas observações, julgamos necessária a realização de uma pesquisa qualitativa com nossos alunos e, para tanto, escolhemos a técnica de protocolo verbal.

Vale lembrar que, embora os E.E. estejam relacionados ao texto estudado, eles são outro texto, elaborados por outro autor, têm estrutura e peculiaridades diferentes de uma crônica, de um fragmento de romance, de um poema, de uma notícia de jornal etc., e, como apontamos no capítulo II, podem ser trabalhados como um gênero do discurso, uma vez que

possuem uma padronização para o seu uso. Pelas razões apresentadas, acreditamos que eles mereçam um estudo focado na sua compreensão leitora.

Nossa primeira decisão foi trabalhar, especificamente, com E.E., referentes a textos estudados em sala de aula, analisando-os no plano textual e discursivo. Não tomamos como elemento de estudo e análise a resposta dos alunos aos E.E., uma vez que nosso interesse era buscar entender elementos nos E.E. que dificultam a compreensão leitora deles sem nos ater às respostas.

A segunda decisão que tomamos foi trabalhar com E.E. que, do ponto de vista da construção, não apresentam problemas de elaboração, sendo, em tese, perfeitamente adequados para leitura e compreensão por um aluno de 3º ano do Ensino Médio.

Por fim, a nossa terceira decisão foi trabalhar com duas classes do 3º ano do Ensino Médio, pelo fato de entendermos que esses alunos que estão saindo da escola, mais do que os de outros anos, deveriam ter autonomia para ler e compreender os E.E., uma vez que os que ingressarem na universidade serão submetidos a textos mais complexos de todos os gêneros e, conseqüentemente, a E.E., também, mais complexos; e os que forem para o mercado de trabalho, de igual modo, poderão ser submetidos a E.E., em testes no processo seletivo, e a tarefas cotidianas no setor de trabalho em que atuarem.

#### **4.5 Tipo de Pesquisa**

Para responder à pergunta norteadora deste trabalho (Por que os alunos não compreendem E.E. de língua portuguesa?), optamos pelo protocolo verbal, porque, por meio dessa técnica, é possível chegar a uma descrição rica e a uma aproximação da compreensão dos processos cognitivos durante a leitura. É por intermédio dele, também, que se torna possível uma inferência da qualidade do produto da leitura e da análise dos obstáculos encontrados nela.

Outro argumento a favor do protocolo verbal é que as pessoas conseguem acessar o conteúdo da memória de curto prazo e relatá-lo, uma vez que têm consciência desse conteúdo, conforme mencionamos, no capítulo dois, ao abordarmos a divisão da memória humana.

#### 4.5.1 Protocolo Verbal

O protocolo verbal pode ser definido como uma técnica de coleta de dados, na qual o sujeito relata a elaboração mental do trabalho de leitura que realizou. Nas palavras de Newell e Simon (1972), *é a ação de pensar alto enquanto se executa uma tarefa*. Essa técnica tornou-se um marco da abordagem de processamento de informação e é enfatizada na Teoria de Solução de Problemas, porque se torna essencial conseguir dados suficientes sobre cada sujeito para identificar que informação ele tem e como a está processando.

Cohen (1987) categoriza os protocolos verbais em três tipos: autorrelatório, auto-observação e autorrevelação. O autorrelatório refere-se à situação em que o leitor dá uma descrição geral do seu comportamento no que se refere à leitura de textos, colocando como ele acredita que age durante uma situação de leitura.

No que se refere à auto-observação, é a descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer. E a autorrevelação, por sua vez, refere-se à descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo, isto é, concomitantemente à leitura.

Neste trabalho, adotamos o protocolo auto-observação, por entendermos ser o mais adequado ao objeto de nossa pesquisa.

#### 4.5.2 A escola e os sujeitos

A escola, onde foi realizada a pesquisa, situa-se no município de Cajamar-SP. Trata-se de uma escola polo para o Ensino Médio, pois esse município passou por um processo de municipalização da educação do Ensino Fundamental II, restando, três escolas polos da rede estadual para o Ensino Médio. E a escola em que foi feita a pesquisa é uma delas. Trata-se, portanto, de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino, atendendo aos três períodos: manhã, tarde e noite.

Essa unidade escolar está localizada na periferia de Cajamar, no bairro do Polvilho, e conta, atualmente, com 1.048 alunos matriculados. Vale ressaltar que, além de atender ao Ensino Médio regular, atende também à Educação de Jovens e Adultos - EJA, disponibilizando cinco classes para essa clientela. Destaca-se, ainda, que os participantes de nossa pesquisa pertencem ao ensino regular do período noturno.

Como este trabalho está focado na análise da compreensão leitora de E.E., estabelecemos o critério de similaridade para a escolha dos sujeitos. Selecionamos dois alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo um do 3ºD e o outro do 3ºE, para participar das duas sessões de protocolo verbal que realizamos.

A escolha de um sujeito de cada classe se deve à segurança na coleta dos dados, uma vez que, em um ambiente de sala de aula, com 35 a 38 alunos presentes, é mais produtivo observar um aluno.

Vale ressaltar que preferimos aplicar o protocolo verbal, em sala de aula, porque entendemos que o ensino e aprendizagem é um processo, e caso retirássemos os alunos da classe para outro ambiente, como planejávamos, estaríamos realizando nossa pesquisa fora do processo mencionado, e, como consequência, estaríamos artificializando a atividade.

Os dois alunos, sujeitos desta pesquisa, foram selecionados a partir dos seguintes critérios: i. alunos frequentes; ii. alunos em faixa etária compatível com o 3º ano do Ensino Médio; iii. alunos que cursaram todo o Ensino Médio na escola onde foi realizada a pesquisa; e iv. alunos que têm a intenção de cursar o Ensino Superior em 2010. Feito esse levantamento, nas duas salas, foi necessário proceder um sorteio, para selecionar os dois informantes que passariam por sessões de protocolo verbal.

Outra informação a destacar sobre os participantes de nossa pesquisa, muito embora não tenhamos elencado este item como critério de escolha para eles, é que ambos trabalham, um, de segunda a sexta-feira em horário comercial e estuda das 19h00min às 22h50min, e o outro trabalha de segunda-feira a sábado, também em horário comercial, e estuda à noite no horário mencionado.

Os alunos, participantes desta pesquisa, foram orientados pela pesquisadora sobre o protocolo verbal. Ficou combinado que leriam, em voz alta, cada E.E. do texto estudado até o final, e, em seguida, fariam o relato sobre o que cada enunciado pedia que eles fizessem. Além disso, a pesquisadora informou que não deveriam responder aos E.E., mas sim como dissemos, deveriam relatar o que compreenderam de cada enunciado. Em caso de dúvida, deveriam informar o que não compreenderam no E.E.; a pesquisadora anotaria e explicaria na sequência.

Durante a pesquisa, evitamos perguntas enquanto liam, pois nossa intenção era deixar os sujeitos à vontade, não interferindo nem permitindo a interferência de terceiros nos relatos coletados.

### 4.5.3 Contexto de aplicação do primeiro protocolo verbal

Ministramos aulas duplas em duas classes do 3º ano do Ensino Médio em dias diferentes, no mês de agosto de 2009. Nessas aulas, lemos e discutimos o texto *Ser poliglota na própria língua*, do professor Evanildo Bechara.

As aulas foram encaminhadas da seguinte maneira: i. solicitamos aos alunos que levantassem hipóteses de leitura a partir do título; ii. anotamos as hipóteses de leitura na lousa para discussão posterior; iii. pedimos aos alunos que lessem o texto individual e silenciosamente; iv. lemos o texto em voz audível; v. discutimos as hipóteses de leitura levantadas, verificando as que foram confirmadas e as que foram refutadas; vi. levantamos o vocabulário; e vii. solicitamos aos alunos que fizessem uma paráfrase oral do texto.

Feito esse encaminhamento e tendo esclarecido as dúvidas que surgiram, os alunos foram realizar as atividades de leitura do LD, e os sujeitos participantes do protocolo sentaram-se, ao lado da pesquisadora, leram em voz alta cada E.E. e relataram o que haviam compreendido de cada um deles. Nesse momento, utilizamos um minigravador a fim de gravarmos os relatos dos alunos.

Apresentamos abaixo os E.E. que fizeram parte do primeiro protocolo verbal, devidamente categorizados, conforme a tipologia de perguntas estabelecida por Velásquez (2000), mencionadas no capítulo três:

*1) O uso de uma língua varia segundo a época, a região, a classe social, a idade, o grau de escolaridade etc. Com base nessa constatação, qual a principal recomendação do professor Bechara?*

Pergunta especificativa, visto solicitar ao aluno que ele faça a seleção de uma informação pontual no texto em nível local.

*2) A maneira como falamos ou escrevemos também varia em função da pessoa a quem nos dirigimos e do tipo de relação, formal ou informal, exigida pela situação. Que exemplo da etiqueta social o professor utiliza para fazer um paralelo com essa afirmação?*

Pergunta especificativa e comparativa, pois o aluno tem que identificar o exemplo pontualmente no texto e, na sequência, cotejar as semelhanças e as diferenças entre a etiqueta social e a afirmação do professor Bechara.

*3) Com que outra expressão o professor se refere, no último parágrafo, à língua padrão?*

Pergunta lexical, uma vez que procura verificar a compreensão do aluno sobre uma expressão em nível local.

4) *A que conclusão chega o professor sobre a língua padrão ao compará-la com as normas de conduta da etiqueta social?*

Pergunta Especificativa, porque o aluno tem de buscar uma informação pontual no texto.

5) *O que quis dizer o professor com a frase “O limite é a adequação”, em referência à maneira de falarmos e escrevermos?*

Pergunta macroestrutural, pois requer a compreensão global do texto e a construção de uma representação coerente para a frase “o limite é a adequação”.

#### **4.5.4 Contexto de aplicação do segundo protocolo verbal**

A segunda sessão de protocolo verbal ocorreu em setembro de 2009 e, a exemplo da primeira, foi realizada em sala de aula. Fizemos o trabalho de leitura e discussão do texto *Vizinhos*, de Lygia Fagundes Telles, nos mesmos moldes do que foi realizado com o texto de Evanildo Bechara. E, tendo concluído esse percurso, os alunos foram responder às questões de compreensão textual, enquanto os sujeitos participantes do protocolo verbal, os mesmos que participaram da primeira sessão, tomaram assento ao lado da pesquisadora, a fim de lerem os E.E. e relatarem o que haviam compreendido de cada um.

A seguir, apresentamos os E.E., referentes ao texto *Vizinhos* de Lygia Fagundes Telles, devidamente categorizados:

1) *O que nos pode fazer crer que a narradora morava sozinha?*

Pergunta macroestrutural, dado que requer a compreensão global do texto e a construção de uma representação coerente do fato de a narradora morar sozinha.

2) *Depreende-se do texto que ocorreram pelo menos quatro mudanças no andar superior. Identifique-as, assinalando as passagens do texto que nos permitem essa afirmação.*

Pergunta especificativa, já que busca a seleção de informações pontuais no texto.

3) *A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais?*

Pergunta causal, uma vez que busca a compreensão de relações de causa-efeito entre fatos. Nesse caso, a relação está explícita no E.E., isto é, a causa sendo a vida nos grandes centros urbanos e o efeito, a mudança constante.

4)“Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite compreender que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio. Que silêncio é esse?

Pergunta causal, pois requer a compreensão de relações de causa-efeito entre ideias. Nesta pergunta, as relações estão explícitas no E.E., requerendo do leitor a associação das ideias de causa e efeito.

#### **4.5.5 Descrição e análise de dados da primeira sessão de protocolo verbal: A1 do 3ºD**

A pesquisadora (P) apresenta ao aluno 1 (A1) o primeiro E.E. e lhe pede que o leia e relate o que é pedido a ele; o aluno lê e faz o relato do que compreendeu.

As convenções de transcrição dos relatos dos participantes são as seguintes: i. o relato do aluno, após a leitura, está em negrito entre [...]; ii. os comentários da pesquisadora estão entre (...) e a fonte não está em negrito; e iii. as pausas foram transcritas com o sinal de ++++.

(A1) lendo o E.E. nº. 1:

O uso de uma língua varia segundo a época, a região, a classe social, a idade, o grau de escolaridade etc. Com base nessa constatação, qual a principal recomendação do professor Bechara?

P. (o aluno lê novamente o E.E. em silêncio)

(A1) [**Tá pedindo que tem que falar conforme a pessoa que você tá conversando...**]

Análise:

O E.E. nº. 1 foi estruturado em um parágrafo com dois períodos. O primeiro período consiste em uma constatação do autor do LD sobre o texto estudado. Já o segundo período inicia com a retomada dessa constatação e, na sequência, é feita uma pergunta direta a respeito da principal recomendação do professor Bechara.

De acordo com a categorização que fizemos acima, esse E.E. é denominado como uma pergunta especificativa, isto é, aquela que exige do leitor uma busca de informação pontual em nível local, porém essa informação está relacionada a um conceito mais amplo. A própria Velásquez (2000) afirma que o termo especificativo não pode ser confundido com detalhes. Não se trata, portanto, de perguntar sobre elementos irrelevantes, mas sobre elementos significativos, porém de caráter específico que ilustram um conceito mais geral.

Considerando o que aponta Velásquez e o relato feito por (A1), esse sujeito demonstra ter compreendido parcialmente o E.E., pois ao relatar: [ **...tem que falar conforme a pessoa que você tá conversando...**] ele se limita a associar a constatação feita no primeiro período pelo autor do LD (*O uso de uma língua varia segundo a época, a região, a classe social, a idade, o grau de escolaridade etc.*) e não se atém à pergunta direta que é feita no segundo período.

(A1) lendo o E.E. nº. 2:

A maneira como falamos ou escrevemos também varia em função da pessoa a quem nos dirigimos e do tipo de relação, formal ou informal, exigida pela situação. Que exemplo da etiqueta social o professor utiliza para fazer um paralelo com essa afirmação?

(A1) [**É que tipo +++++do jeito que nós falamos ou do jeito que nós escrevemos varia de quem que a gente tá usando isso daí, por exemplo, se +++ numa entrevista de emprego, seria um caso mais formal**].

Análise:

A exemplo do E.E. anterior, esse E.E. é composto por uma afirmação do autor do LD, seguido por uma pergunta direta acerca do exemplo de etiqueta social utilizado pelo professor Bechara.

O E.E., em análise, foi categorizado como uma pergunta especificativa e comparativa, pois além de exigir do aluno a informação pontual em nível local, exige também a identificação de semelhanças e diferenças entre dois ou mais núcleos informativos, no caso desse E.E., a comparação entre etiqueta social e a afirmação existente no E.E.

Como demonstrado no relato do E.E. nº 1, o (A1) revelou ter compreendido a ideia de que o locutor deve se adequar ao seu interlocutor, ao dizer: [**...do jeito que nós falamos ou do jeito que nós escrevemos varia de quem que a gente tá usando isso daí, por exemplo, se...**]

**numa entrevista de emprego, seria um caso mais formal**]. Contudo, ele não leva em consideração a pergunta que se faz (Que exemplo da etiqueta social o professor utiliza para fazer um paralelo com essa afirmação?). Fica-nos a impressão de que ele compreendeu a ideia geral, mas não se ateu ao pedido que lhe é feito para apontar o exemplo da etiqueta social utilizado por Bechara.

(A1) lendo o E.E. nº. 3:

Com que outra expressão o professor se refere, no último parágrafo, à língua padrão?

(A1) [**Ah! Tem que achar o outro jeito que está no texto pra língua padrão**]

Análise:

Esse E.E., diferentemente dos dois anteriores, não possui um comentário ou afirmação precedendo à pergunta; há apenas uma pergunta com expressões intercaladas, separadas por vírgulas.

Ele foi categorizado como uma pergunta lexical, uma vez que procura verificar a compreensão do aluno de uma expressão em nível local, nesse caso, trata-se da expressão língua padrão.

O sujeito (A1) relata de maneira clara os passos que precisa dar para responder a esse E.E. [**Tem que achar o outro jeito que está no texto pra língua padrão**], demonstrando assim ter compreendido perfeitamente o que se pede no E.E.

(A1) lendo o E.E. nº. 4:

A que conclusão chega o professor sobre a língua padrão ao compará-la com as normas de conduta da etiqueta social?

(A1) [**Tem que achar no texto o que o professor concluiu**]

Análise:

Mais uma vez, o E.E. é composto por apenas uma pergunta, e de acordo com a categorização que fizemos, trata-se de uma pergunta especificativa, já que o aluno, para responder a ela, tem de buscar uma informação em nível local no texto.

Analisando o relato do aluno (A1), verificamos que ele compreendeu o E.E., e portanto, sabe o que tem de fazer [**Tem que achar no texto o que o professor concluiu.**]

(A1) lendo o E.E. nº. 5:

O que quis dizer o professor com a frase “O limite é a adequação”, em referência à maneira de falarmos e escrevermos?

(A1) [**É que tem que adequar, conforme for a pessoa, você fala do jeito dela.**]

Análise:

O E.E., em questão, é uma pergunta também sem comentários do autor do LD. Sua categorização é de pergunta macroestrutural, uma vez que requer a compreensão global do texto e a construção de uma representação coerente para a frase “o limite é a adequação”.

O sujeito (A1), por intermédio de seu relato, responde à pergunta, mas não relata o que compreendeu dela. Confirma, dessa forma, um ensino que fixou do texto estudado, pois o relato acima é, basicamente, o mesmo que o sujeito apresentou para os E.E. nº 1 [**Tá pedindo que tem que falar conforme a pessoa que você tá conversando...**] e nº 2 [**É que tipo +++++do jeito que nós falamos ou do jeito que nós escrevemos varia de quem que a gente tá usando isso daí, por exemplo, se +++ numa entrevista de emprego, seria um caso mais formal**].

### A2 do 3ºE

(A2) lendo o E.E. nº. 1:

O uso de uma língua varia segundo a época, a região, a classe social, a idade, o grau de escolaridade etc. Com base nessa constatação, qual a principal recomendação do professor Bechara?

(A2) [**Tá falando que a língua varia da época, da região da classe social, idade, tipo... criança fala de um jeito, adulto fala de outro.**]

Análise:

O relato do aluno (A2) é praticamente uma repetição de parte do E.E. O aluno divaga sobre o início do E.E., não demonstrando, em seu relato, uma compreensão global dele. Restringe-se a comentar sobre as variações linguísticas entre crianças e adultos, porém não menciona a existência de uma recomendação feita pelo professor Bechara.

(A2) lendo o E.E. nº. 2:

A maneira como falamos ou escrevemos, também, varia em função da pessoa a quem nos dirigimos e do tipo de relação, formal ou informal, exigida pela situação. Que exemplo da etiqueta social o professor utiliza para fazer um paralelo com essa afirmação?

(A2) **[É +++ ele também tá falando que pra escrever a gente tem que +++ para escrever para o meu patrão tem que escrever de um jeito, se eu vou escrever para o meu colega eu já vou escrever mais informal]**

Análise:

Novamente, percebemos que o aluno (A2) faz um relato com comentários vagos sobre o início do E.E. Esse sujeito, ao empregar o advérbio [*também*] como um operador argumentativo, retoma o que relatou no primeiro E.E.

Lá (A2) focou as variações da fala [...**tipo criança fala de um jeito, adulto fala de outro.**], aqui, as variações da escrita [**para escrever para o meu patrão tem que escrever de um jeito, se eu vou escrever para o meu colega eu já vou escrever mais informal**].

Contudo, o aluno não relata o que compreendeu da pergunta, não avança.

P: (A pesquisadora perguntou: “O que é etiqueta social?”)

(A2) **[Etiqueta social...É um jeito só de falar, um jeito só de escrever...]**

Na resposta do sujeito (A2), ele demonstra não ter processado cognitivamente o conceito de etiqueta social, uma vez que apresenta uma definição equivocada para a expressão **[Etiqueta social...É um jeito só de falar, um jeito só de escrever...]** e, portanto, não consegue compará-lo com a afirmação existente na base textual do E.E.

(A2) lendo o E.E. nº. 3:

Com que outra expressão o professor se refere, no último parágrafo, à língua padrão?

(A2) **[Tem que ir lá no texto e ver outra expressão que tem a língua padrão, uma coisa que todo mundo fala, uma coisa só, não tem variação.]**

Análise:

Neste relato (A2) demonstra ter compreendido o que o E.E. está pedindo para ele fazer, pois não hesita em relatar **[Tem que ir lá no texto e ver outra expressão que tem a língua padrão]**, e, na sequência, revela o sentido que produziu para a expressão língua padrão **[uma coisa que todo mundo fala, uma coisa só, não tem variação.]**. Entretanto, é preciso ressaltar que há um equívoco por parte de nosso informante ao fazer esse comentário, uma vez que a língua padrão não é falada por todo mundo.

Verifica-se que o sujeito de nossa pesquisa pensou de forma metonímica (a parte pelo todo), ao atribuir o sentido para o termo padrão **[uma coisa só, não tem variação]** que está correto; para o todo **[língua padrão]** está incorreto.

Segundo Cunha & Cintra (2001, p. 4) língua padrão corresponde a *uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade*. Dessa forma, concluímos que (A2) compreendeu ser a língua padrão uma língua única existente em uma comunidade e, conseqüentemente, falada por todos os usuários.

(A2) lendo o E.E. nº. 4:

A que conclusão chega o professor sobre a língua padrão ao compará-la com as normas de conduta da etiqueta social?

(A2) **[Bom, aí explicar no caso +++ a comparação que tá fazendo da língua padrão e da etiqueta social. Ele fez uma comparação e chegou a uma conclusão, da etiqueta social e da língua padrão, tipo +++ se é a mesma coisa, se faz as pessoas entenderem.]**

Análise:

De acordo com o relato acima, (A2) compreendeu que o E.E. lhe pedia que explicasse a comparação feita, pelo professor Bechara, entre a língua padrão e a etiqueta social. No entanto, o que de fato o E.E. requer do aluno, é uma informação específica, isto é, a que conclusão chega o professor Bechara sobre a língua padrão ao compará-la com as normas de conduta da etiqueta social.

Chama-nos, também, a atenção o fato de (A2) apresentar um conceito errôneo acerca de língua padrão. No E.E. anterior, ele relatou que a língua padrão é [**uma coisa só, não tem variação**], neste, (A2) sugere que a língua padrão possa ser a mesma coisa que a etiqueta social, quando termina o relato, diz: [**tipo +++se é a mesma coisa, se faz as pessoas entenderem**].

Nesse sentido, podemos constatar que, de acordo com o relato acima, o participante de nossa pesquisa revelou ter construído outro sentido para o E.E. em análise e não o pretendido pelo auto do LD. Além disso, demonstrou estar confuso acerca do conceito que produziu para língua padrão.

(A2) lendo o E.E. nº. 5:

O que quis dizer o professor com a frase “O limite é a adequação”, em referência à maneira de falarmos e escrevermos?

(A2) [**Bom ele quis dizer tipo +++ que nem eu tava falando com o meu patrão, eu vou começar a escrever uma coisa, daqui a pouco já vou +++ tipo eu tô escrevendo formal, eu falo legal com ele, aí vou me despedir, eu falo, falô! Tem que se adequar conforme as pessoas, o lugar, o ambiente**]

Análise:

Neste relato, (A2) demonstra ter compreendido o E.E., e isso pode ser confirmado quando diz [**Tem que se adequar conforme as pessoas, o lugar, o ambiente**].

#### 4.5.6 Descrição e análise de dados da segunda sessão de protocolo verbal:

Na segunda sessão de protocolo verbal, o texto estudado foi *Vizinhos* de Lygia Fagundes Telles .

#### A1 – 3ºD

(A1) lendo o E.E. nº.1:

O que nós... o que nós... pode fazer crer que a narradora morava sozinha?

P. (“Aqui é nos.”)

(A1) nos, nos. O que nos pode fazer crer que a narradora morava sozinha?

**[Pelo que eu entendi tá mostrando, o que que eu posso acreditar, tipo um fato, mostrar no texto que a narradora morava sozinha, por exemplo, uma prova que a narradora morava sozinha.]**

Análise:

O E.E. em análise é uma pergunta desprovida de comentários do autor do LD que apresenta uma estrutura linguística simples e foi categorizada, na pesquisa, como pergunta macroestrutural, pois ela requer a compreensão global do texto e a construção de uma representação coerente do fato da narradora morar sozinha.

Nesse relato, o aluno tem dificuldade na pronúncia do pronome do caso oblíquo *nos*, já que, por duas vezes ele pronuncia *nós* (pronome do caso reto), a despeito de o vocábulo estar grafado corretamente. Após a intervenção da pesquisadora, fazendo a correção na pronúncia, ele repete o pronome do caso oblíquo *nos* duas vezes e lê novamente todo o E.E.

Quanto à compreensão leitora, (A1) demonstra ter compreendido o E.E. ao relatar **[tipo um fato, mostrar no texto que a narradora morava sozinha, por exemplo, uma prova que a narradora morava sozinha.]**

(A1) lendo o E.E. nº. 2:

Depreende-se do texto que ocorreram pelo menos quatro mudanças no andar superior. Identifique-as, assinalando as passagens do texto que nos permitem essa afirmação.

((A1) lê novamente o E.E. em silêncio)

**[Pra mim tirar do texto quatro mudanças que ocorreram na história.]**

Análise:

Esse E.E. inicia-se com uma afirmação, inclusive com um verbo incomum para os alunos de um modo geral, “depreende-se”. No entanto, mesmo sendo incomum o verbo citado, foi possível os alunos construírem o sentido para ele.

O E.E. foi categorizado como uma pergunta especificativa, isto é, aquela que busca a seleção de informações pontuais no texto.

O participante da pesquisa, de forma sucinta e clara, revela ter compreendido o que o E.E. está lhe pedindo, pois relata [**Pra mim tirar do texto quatro mudanças que ocorreram na história.**]

(A1) lendo o E.E. nº. 3:

A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais?

[**Ah! Uma movimentação né... das grandes cidades, nas grandes cidades têm muito disso, muito movimento, muita perturbação, sabe, movimento constante.**]

Análise:

O E.E. em análise foi estruturado em apenas um período e é uma pergunta direta desprovida de comentários do autor do LD. Foi categorizado como uma pergunta causal, ou seja, aquela que busca a compreensão de relações de causa-efeito entre fatos. Nesse caso, as relações estão explícitas no E.E., cabendo ao aluno relacionar a causa e o efeito.

Vale ressaltar que aqui, (A1) não relata o que o E.E. está lhe pedindo para fazer; apenas responde, apesar da instrução que passamos aos participantes do protocolo verbal de que deveriam apenas relatar o que o E.E. estava lhes pedindo para fazer.

A resposta desse sujeito demonstra que ele compreendeu a relação de causa existente no E.E., ou seja, aspecto da vida nos grandes centros urbanos [**Ah! Uma movimentação né... das grandes cidades, nas grandes cidades têm muito disso, muito movimento, muita perturbação, sabe, movimento constante.**], porém não percebeu a relação de efeito, mudança frequente das pessoas.

(A1) lendo o E.E. nº. 4:

“Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite compreender que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio. Que silêncio é esse?

(A1 lê novamente o E.E. silenciosamente)

**[Que silêncio é esse? Acho que o silêncio dele ficar observando né? Pelo jeito, ele observava muito. Tipo pra ele imaginar, tipo dar uma característica do vizinho dele, ele tinha que ser muito observador.]**

Análise:

Esse E.E. está estruturado em um parágrafo com três períodos. O primeiro período é a transcrição de uma fala da narradora do texto estudado. Já o segundo período, contém uma analogia feita pelo autor do LD acerca da fala da narradora, relacionando-a ao restante do texto. Por fim, o último período é uma pergunta direta referente à analogia feita pelo autor do LD.

O E.E., em análise, foi categorizado como pergunta causal, pois busca a compreensão de relações de causa-efeito entre ideias. Nesse caso, as relações estão explícitas no E.E., isto é, o adiamento da pergunta ao porteiro e o tema silêncio apresentado no texto.

(A1) não relata o que compreende do E.E.; ele tenta responder à pergunta **[Que silêncio é esse?]** e, a despeito da tentativa, não consegue fazer a relação de causa e efeito exigida pelo E.E., a saber, a falta de diálogo e de intimidade entre as pessoas nos grandes centros urbanos, gerando silêncio.

### A2 do 3ºE

(A2) lendo o E.E. nº.1:

O que nos pode fazer crer que a narradora morava sozinha?

(A2 lê novamente o E.E. em voz alta)

**[Dá pra levar, assim+++dizer por que ela morava sozinha.]**

Análise:

Por intermédio desse relato, o sujeito demonstra ter compreendido o E.E. [...**dizer porque ela morava sozinha.**]

(A2) lendo o E.E. nº.2:

Depreende-se do texto que ocorreram, pelo menos, quatro mudanças no andar superior. Identifique-as, assinalando as passagens do texto que nos permitem essa afirmação. **[Tá falando que ocorreram quatro mudanças, mudaram os vizinhos, cada vizinho era um tipo de pessoa. Tem que identificar nas passagens do texto o que confirma essa afirmação]**

Análise:

O sujeito (A2) revela ter compreendido perfeitamente o que pede esse E.E. ao afirmar **[Tem que identificar nas passagens do texto o que confirma essa afirmação].**

(A2) lendo o E.E. nº.3:

A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais?

((A2) lê três vezes o E.E.)

(A2). **[Não entendi.]**

P. O que você não entendeu?

**[Ah! Não tem tipo uma vírgula pra poder você+++ uma afirmação depois a pergunta+++ tá parecendo uma pergunta meia sic sem sentido, tá faltando alguma palavra]**

((A2) lê mais uma vez o E.E. sem que a pesquisadora peça.)

(A2) **[Ah! Agora sim.]**

**[Acho que é grandes cidades, com bastante pessoas, da vida das pessoas, tipo de trabalho, correria e profissões várias, alguma coisa assim.]**

Análise:

Logo no início, (A2) verbalizou que não compreendera o E.E., quando foi interrogado pela pesquisadora sobre o que não havia compreendido. Alegou que o E.E. estava incoerente, isto é, faltava uma vírgula e/ou alguma palavra, porém, ao lê-lo novamente, sem que a pesquisadora pedisse, a situação mudou: ele julgou ter compreendido o E.E. ao dizer [**Ah! Agora sim.**]

(A2) ao invés de relatar o que compreendeu do E.E., tenta responder à pergunta e, ao fazê-lo, atém-se à causa, isto é, à vida nos grandes centros urbanos [...**com bastante pessoas, da vida das pessoas, tipo de trabalho, correria e profissões várias, alguma coisa assim.**] sem relacioná-la ao efeito, mudanças constantes de pessoas.

(A2) lendo o E.E. n° 4:

“Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite compreender que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio. Que silêncio é esse?

P. ((A2) lê novamente o E.E.)

(A2) [**Ih! Essa é complicada!**]

[**Bom, porque tá falando que ela ia deixar+++ ela ia fazer a pergunta depois, ia adiar a pergunta que ia fazer. Aí tá falando que a declaração que depois, depois do texto né? Foi feita essa, a gente compreende que tinha alguns ruídos na casa, mas tá falando+++ ele tá perguntando se é um texto sobre silêncio, que silêncio é esse? Então ficou meia *sic* contraditória.**]

Análise:

A princípio, (A2) após ler pela segunda vez o E.E., por iniciativa própria, alega que este é complicado, divaga no relato, repete vários fragmentos do E.E., e, por fim, afirma que ele está meio contraditório. Nesse caso, o sujeito atribui a sua incompreensão a elementos supostamente contraditórios do E.E.

Fica-nos claro que (A2) não compreendeu o E.E. ao relatar [...**ele tá perguntando se é um texto sobre silêncio, que silêncio é esse?**], pois, no E.E., há uma afirmação de que é um

texto sobre o silêncio e não uma pergunta [se é um texto sobre silêncio] conforme relatou (A2).

Observamos, em nossa análise, que (A2) tencionava responder ao E.E., contudo não conseguiu distinguir o comentário do autor do LD da pergunta feita, não associou a causa, que é a falta de diálogo “Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” ao efeito silêncio.

## **4.6 Análise dos enunciados de exercícios dos protocolos verbais**

A aplicação dos protocolos verbais nos ajudou a verificar quais E.E. apresentaram mais obstáculos aos participantes de nossa pesquisa na compreensão leitora. A seguir, fazemos uma análise dos E.E. agrupados conforme a categorização de cada um.

### **4.6.1 Perguntas especificativas**

#### **1ª sessão de protocolo verbal**

*1) O uso de uma língua varia segundo a época, a região, a classe social, a idade, o grau de escolaridade etc. Com base nessa constatação, qual a principal recomendação do professor Bechara?*

*2) A maneira como falamos ou escrevemos também varia em função da pessoa a quem nos dirigimos e do tipo de relação, formal ou informal, exigida pela situação. Que exemplo da etiqueta social o professor utiliza para fazer um paralelo com essa afirmação?*

*4) A que conclusão chega o professor sobre a língua padrão ao compará-la com as normas de conduta da etiqueta social?*

#### **2ª sessão de protocolo verbal**

*2) Depreende-se do texto que ocorreram pelo menos quatro mudanças no andar superior. Identifique-as, assinalando as passagens do texto que nos permitem essa afirmação.*

Dos nove E.E. analisados, nas duas sessões de protocolo verbal, temos quatro categorizados como perguntas especificativas. Verificamos, na análise dos relatos dos participantes de nossa pesquisa, que os três E.E., da primeira sessão, supracitados, apresentaram obstáculos para os sujeitos. Primeiro, porque não avançaram, isto é,

restringiram-se ao comentário do autor do LD que precede às perguntas. Segundo, porque, no caso de (A2), no E.E. nº. 2, da primeira sessão de protocolo verbal, não construiu coerentemente o sentido de etiqueta social. Evidenciando, dessa maneira, que, provavelmente, não tinha conhecimentos prévios acerca dessa expressão, uma vez que é na palavra que se instaura o processo de atribuição de sentido, pois ela é índice de conhecimento e de conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor.

Quanto ao E.E. nº. 4, (A1) o compreendeu e o relatou com clareza. Já (A2) produziu um sentido incoerente ao pretendido pelo autor, pois relatou que deveria explicar a comparação, feita por Bechara, entre a língua padrão e as normas de conduta da etiqueta social [**Bom, aí explicar no caso +++ a comparação que tá fazendo da língua padrão e da etiqueta social**]. No entanto, o que o E.E. solicita ao aluno é que ele aponte a conclusão a que chegou o professor Bechara ao comparar língua padrão com as normas de conduta da etiqueta social.

Já no E.E. nº. 2, da segunda sessão de protocolo verbal, também classificado como pergunta especificativa, os dois alunos demonstraram, em seus relatos, ter compreendido o comentário do autor do LD e o pedido que lhes foi feito. Nesse caso, eles conseguiram associar o comentário ao pedido. Acreditamos que o verbo, no imperativo, “*identifique-as*”, abrindo o último período do E.E., tenha favorecido a compreensão leitora dos alunos, graças a seu caráter subjetivo.

Outro fato a considerar no E.E. nº. 2, da segunda sessão de protocolo verbal, é que, encerrada a sessão, perguntamos aos participantes se sabiam o que significava o vocábulo “*depreende-se*” que está no início do E.E., e os dois responderam dizendo não conhecer o significado da palavra. No entanto, o fato de ignorarem o significado de uma expressão não lhes impediu de produzir sentido para o E.E. Isso se deve ao fato de terem inferido o sentido coerente do vocábulo. Eles mesmos disseram: “*...deu pra deduzir*”.

#### 4.6.2 Perguntas macroestruturais

##### 1ª sessão de protocolo verbal

5) *O que quis dizer o professor com a frase “O limite é a adequação”, em referência à maneira de falarmos e escrevermos?*

## 2ª sessão de protocolo verbal

*1)O que nos pode fazer crer que a narradora morava sozinha?*

Com relação aos E.E., categorizados como perguntas macroestruturais, observamos que tanto (A1) quanto (A2), nas duas sessões de protocolo verbal, demonstraram ter compreendido o que se pergunta nos dois E.E.

Destacamos que, nos dois E.E., não há comentários do autor do LD, precedendo as perguntas e que ambos iniciam com a expressão “*O que*” e possuem marcas de subjetividade na base textual. No número cinco, da primeira sessão de protocolo verbal, vêm os verbos “*falarmos*” e “*escrevermos*”, ambos flexionados na primeira pessoa do plural do modo subjuntivo, e, no número um, da segunda sessão de protocolo verbal, vem o pronome do caso oblíquo “*nos*”.

### 4.6.3 Perguntas causais

## 2ª sessão de protocolo verbal

*3)A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais?*

*4)“Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite compreender que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio. Que silêncio é esse?*

Antes de comentarmos os E.E. supracitados, salientamos que, na primeira sessão de protocolo verbal, não houve E.E. categorizado como pergunta causal.

Os E.E. classificados como perguntas causais foram os que trouxeram maior dificuldade de compreensão leitora para os sujeitos de nossa pesquisa, especialmente, para o sujeito (A2). Após ler o E.E. número três, por três vezes, (A2) relata não ter entendido e, quando dá mostras de tê-lo compreendido [**Ah! Agora sim.**], não relata o que se pede, tentando responder, sem, contudo, relacionar causa ao efeito.

Já no E.E. número quatro, (A2), depois de lê-lo pela segunda vez, exclama que o E.E. é complicado e, por meio de um relato repetitivo e confuso, alega que o E.E. está contraditório. (A2) demonstrou que não construiu um sentido coerente para o E.E. em análise, que não conseguiu separar o comentário da pergunta e que não fez a relação de causa e efeito exigida por esse E.E.

O sujeito (A1), por sua vez, conseguiu no E.E., de número três, perceber a causa, *a vida nos grandes centros urbanos*, mas não relacionou ao efeito *a mudança constante*.

No E.E., de número quatro, o aluno não faz a relação de causa e efeito exigida pelo E.E. e apresenta uma resposta que revela não o haver compreendido.

#### **4.6.4 Pergunta lexical**

##### **1ª sessão de protocolo verbal**

3) *Com que outra expressão o professor se refere, no último parágrafo, à língua padrão?*

Ressaltamos que, na segunda sessão de protocolo verbal, não houve E.E. classificado como pergunta lexical.

Em relação ao E.E., em análise, categorizado como pergunta lexical, verificamos que os dois sujeitos de nossa pesquisa demonstraram, nos relatos, ter compreendido o que o E.E. lhes pedia, o que nos faz admitir ser um tipo de E.E. que não apresenta dificuldade de compreensão aos nossos alunos.

Diante das análises feitas acima, concluímos que a aplicação do protocolo verbal nos ajudou a verificar o desempenho leitor dos alunos ao relatarem sobre o que haviam compreendido, ou seja, o que cada E.E. estava lhes pedindo para fazer. Os resultados obtidos nos fazem constatar que, muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades para compreender os E.E., porque não conhecem estratégias de leitura apropriadas a esse gênero textual.

No que se refere à tipologia de E.E., podemos constatar que, para os participantes de nossa pesquisa, as perguntas categorizadas como causais foram as que lhes proporcionaram maior obstáculo na compreensão leitora. Acreditamos que isso se deva ao fato de a pergunta causal exigir do aluno detectar relações de causa e consequência de um evento que podem estar explícitas ou não no texto.

Notamos que os E.E. causais do *corpus* de nossa pesquisa apontam para inferências extratextuais, como se vê no E.E. nº. 3 (*A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais?*), no qual o aluno não tem elementos no texto estudado para responder. É preciso que ele recorra aos seus conhecimentos prévios sobre o ritmo alucinado do mundo atual e faça inferência sobre as mudanças frequentes de moradia das pessoas por conta de trabalho, estudo, situação econômica e etc. O mesmo ocorre com o E.E. nº. 4 (*“Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite compreender que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio.*

*Que silêncio é esse?*), em que o aluno tem de acionar seu conhecimento de mundo sobre o anonimato, individualismo e falta de diálogo das pessoas, nos grandes centros urbanos, para relacionar ao tema silêncio.

Assim, é possível pensar que perguntas causais, sobretudo, as que requerem estratégias de inferência extratextuais, demandam um esforço maior para o seu processamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva da Linguística Textual e, com base em estudos sobre a leitura como uma atividade sociointeracional, esta dissertação pôde apresentar, por meio de um pré-teste e da análise de nove E.E., que estes precisam ser ensinados em sala de aula, levando-se em consideração os estudos da linguagem na visão sociointeracional.

Nossa intenção foi colaborar para que se entenda que os E.E. precisam ser vistos, por professores e alunos, como um texto peculiar, que apresenta características próprias, que podem ser estudadas como um gênero do discurso e podem possibilitar conhecimentos inclusivos, dependendo do tratamento que for dado a eles, tanto na resolução quanto na elaboração, ou no exame deles.

Assim, o que desejamos propor, ao término deste trabalho, é o ensino sistematizado de leitura de E.E., desde as primeiras séries do Ensino Fundamental I, até o encerramento do Ensino Médio.

Nossa proposta fundamenta-se no fato de os E.E. requererem as mesmas estratégias de leitura que um outro texto exige, conforme mencionamos na introdução desta dissertação: apreensão, construção e desconstrução de significados, indagação, reflexão, construção de sentidos.

Outro fator relevante, acerca do ensino de leitura dos E.E., em sala de aula, é que, por se tratar de um gênero do discurso, conforme defendemos no capítulo II, eles possuem uma construção composicional que lhes é peculiar, têm características típicas que incluem formas de linguagens adequadas reconhecidas e determinadas socialmente, além de concretizarem práticas sociais de uso real da linguagem.

Cabe, ainda, ressaltar que, no ensino de leitura de E.E., é fundamental apontar que, ao ler um E.E., o aluno está interagindo com um outro autor e que, portanto, não se trata do mesmo autor do texto em estudo. Aquele tem intenção, estilo e linguagem diferentes deste. A função e os objetivos dos E.E. são avaliatórios e, em sala de aula, eles têm um fim pedagógico, enquanto que, em uma empresa, num concurso vestibular ou concurso público têm um propósito seletivo.

Acreditamos, também, que dada a importância dos E.E., tanto na leitura escolar como na leitura extraclasse, ações pedagógicas que vão ao encontro de nossa proposta tornam-se emergentes. Isso porque, na leitura escolar, eles estão presentes em todas as disciplinas, estão

nas avaliações sistêmicas promovidas pelo governo e nos concursos vestibulares, além de encontrarmos E.E., em testes de processo seletivo de empresas e em concursos públicos, como mencionamos acima.

A respeito da compreensão leitora de E.E., trazemos a fala de alguns professores do nosso círculo de trabalho, quando os interrogamos, informalmente, acerca da compreensão dos alunos em E.E. e acerca de como procediam em caso de incompreensão. Obtivemos como resposta que não investiam tempo com isso, nem deixavam os alunos lerem sozinhos os E.E. e já diziam logo o que eles teriam de fazer para viabilizar o trabalho e evitar desgastes para eles próprios.

Vale lembrar que atitudes como essa não contribuem para a formação leitora de nossos alunos, muito pelo contrário, eles são desencorajados a ler o E.E., a exercitar o pensamento e a reflexão por si mesmos.

Contudo, concernente à compreensão leitora, fazemos a seguinte ressalva: ela se caracteriza como um processo complexo que depende de variáveis internas e externas ao E.E., empregadas, independentemente, pelo leitor. Além disso, o desenvolvimento da habilidade leitora é individual e está intimamente ligado à história particular de cada sujeito.

Dessa forma, não é possível ensinar a compreender um E.E. nem um outro texto, mas sim, propiciar oportunidades para o desenvolvimento individual da atividade cognitiva, envolvida na execução da compreensão leitora.

Diante do exposto, julgamos que o ensino sistematizado de E.E., como um gênero do discurso, possa contribuir para a desenvoltura de nossos alunos na leitura e compreensão deles. Entendemos, também, que o ensino deve ter base científica, não no sentido de apresentar teorias complexas aos estudantes, mas no sentido de mostrar-lhes não somente as tipologias de perguntas existentes, mas, sobretudo, o que cada E.E. pretende avaliar.

Concernente às análises realizadas no capítulo IV, consideramos que a resolução dos E.E. de um texto depende não somente da compreensão deste, como também, da compreensão daqueles.

Podemos constatar que a competência lexical de nossos discentes interfere na compreensão leitora de E.E. Isso porque, ele pode apresentar palavras que não fazem parte do vocabulário ativo dos alunos que irão responder a eles, ou podem conhecer apenas uma acepção para a palavra que, por sua vez, não cabe ao contexto do E.E. e, mais que isso, podem inferir um sentido equivocado para a expressão que ignoram.

Nessa perspectiva, os alunos que possuem um conhecimento lexical reduzido não conseguem construir o sentido pretendido pelo professor que produziu o E.E., pois

demonstram ignorar os novos sentidos que uma palavra pode ganhar em situações diferentes de uso.

Podemos verificar, também, que as marcas de subjetividade assinaladas na análise que fizemos, possam constituir-se como elementos facilitadores na compreensão leitora do E.E., por estabelecerem interlocução entre o autor que elaborou o E.E. (locutor) e o discente (alocutário) que irá resolvê-lo.

Finalmente, é preciso destacar, ainda, que nossa pesquisa ocorreu em um espaço restrito de nossa atuação profissional, considerando apenas os relatos de dois sujeitos selecionados. Dessa forma, serve, essencialmente, como referência qualitativa de uma tendência que pode ser aprimorada com a continuidade de estudos mais abrangentes sobre o tema abordado.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Antologia remissiva: excertos de escritores da língua portuguesa para a 1ª. série e para a 2ª. série ginásial*. 7. ed., São Paulo, SP: Saraiva, 1961.

AMARAL, Emília, FERREIRA, Mauro, LEITE, Ricardo, ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: português*, volume único. 2. ed. – São Paulo: FTD, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. *O texto: suas formas e seus usos*. In: PAULIUKONIS, M. A. L., SANTOS, W. dos (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos de. *Antologia Nacional*. 20. ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora Paulo Azevedo Ltda. 1936.

BENVENISTE, E. *O aparelho formal da enunciação*. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989 [1970]. cap. 5, p. 81-92.

\_\_\_\_\_. *Semiologia da língua*. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989 [1969]. cap. 3, p. 43-67.

\_\_\_\_\_. *Da subjetividade na linguagem*. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991 [1958]. cap. 21, p. 284-293.

BRASIL. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971*; INEP/MEC, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 101.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEF.1998.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens : literatura, produção de texto e gramática*, volume II. 3. ed. rev. e ampl., São Paulo: Atual, 1999.

CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 1964 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 2004.

COHEN, A. D. *Recent uses of mentalistic data in reading strategy research*. *D.E.L.T.A*, v. 3, n. 1, p. 57-84, 1987.

COLE, M. e SCRIBNER S. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto de Moura. *Língua & Literatura*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1983.

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRA, A. B. de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, Reinaldo Mathias. *Estudo dirigido de Português*. 2ª série do ciclo ginásial. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1971.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GERALDI, João W. In: XAVIER, Antonio (org.) *Conversas com linguístas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábora, 2003.

HANKS, William R. *Língua como prática social das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco Antônio R. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2008. (p. 169-201)  
Jornal do Aluno *São Paulo faz Escola* – Edição Especial da Proposta Curricular fev/2008 – 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas,SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_, Angela e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin, 1980.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_, Ingedore G.V. e TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002

LEAL, Antônio de Sousa. *Analisemos...: análise lógica*. vol.2. São Paulo, SP: Saraiva, 1941.

LÉLLIS, Raul Moreira. *Português no Ginásio gramática e antologia*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1957.

LENCASTRE, L. *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003.

LIBÂNEO José Carlos: *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 1989.

MAIA, João Domingues. *Português- Série Novo Ensino Médio*, volume único.10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife. UFPE. Série Debates 1, 1983.

\_\_\_\_\_, L. A. *Compreensão de Texto: Algumas Reflexões*. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de português múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.46-59.

MASCIA, M. A. A., *Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista*. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP : Mercado de Letras, S. J. da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MOLLICA, Maria C. In: XAVIER, Antonio (org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

NEWELL, A., SIMON, H.A. *Human Problem Solving*. New Jersey: Prentice-Hall, 1972.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *Antologia Nacional (1895-1969) Museu literário ou Doutrina?* 1992. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. *O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e inter(regulação)*, In: *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. Moderna: São Paulo, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_, Magda. *O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor*. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ABL, 2001, p.31-76.

\_\_\_\_\_. *Que professor de português queremos formar?* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/07.html> Acesso em 15/11/2008.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo : Cortez, 1997.

TOMASELLO, Michael, *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURAZZA, Jeni S. *O léxico na pesquisa e no ensino*. In: FÁVERO, Leonor L., BASTOS, Neusa B. e MARQUESI, Sueli C. (Org.). *Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*, v.1. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, p. 73-91.

VAN Dijk, Teun . *Cognição, discurso e interação*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VELÁSQUEZ, M. 2000. *Aplicación del Marco Teórico a una Investigación Empírica*. En: VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (Comp.) 2000. *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

VIANA, Fernanda L. e TEIXEIRA, Maria M. *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

### **Sites Pesquisados**

MEC – Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> acesso em 14/11/2008.

FILOLOGIA – Disponível em <<http://www.filologia.org.br/>> acesso em 15/11/2008.

RPC – Disponível em <<http://portal.rpc.com.br/>> acesso em 14/08/2009.

**ANEXOS**

**ANEXO 1****Aulas 10 a 12**

Considere o seguinte título, referente a um texto de material didático:

**Comunicação é vida**

1. Discutam, oralmente, em classe:

- O título é apenas um detalhe na estrutura do texto escolar ou tem uma função importante? Por quê?
- O que se pode esperar de um texto com tal título?

Respondidas as questões, dê uma vista geral no texto, averiguando se, de fato, a nossa expectativa corresponde à realidade. O texto em questão está transcrito a seguir:

(1) A comunicação faz parte do processo da vida. Quando nascemos, mesmo antes de começarmos a falar, já nos comunicamos com nossos pais. Apenas pelo choro da criança, uma mãe pode identificar quais são suas necessidades, se ela está com sono, fome ou alguma dor. Para cada necessidade, há um choro diferente. Pelas expressões, gestos e sons emitidos pela criança, a mãe sabe se ela está bem ou não.

(2) Podemos nos comunicar com animais, ensiná-los, conhecer suas emoções, saber se estão alegres ou agressivos. Também podemos observar a comunicação entre eles, os sons que emitem, os sinais físicos de que se utilizam para ameaçar ou se proteger, reproduzir, marcar e proteger um território. Até uma planta pode emitir sinais que alcançam outras plantas por meio de elementos químicos que liberam no ar.

(3) O ser humano, contudo, por meio da fala, da linguagem verbal, desenvolveu uma capacidade de comunicação bem mais complexa do que aquela que encontramos no resto da natureza.

PAIS, Paulo Marcelo Vieira. Tecnologias de comunicação e informação: presença constante em nossas vidas. In: *Linguagens, códigos e suas tecnologias: livro do estudante: Ensino Médio* / Coordenação Zuleika de Felice Murrie.

Brasília: MEC: INEP, 2002. p. 157.

**ANEXO 2**

2. Em sua opinião, a escolha do título do texto foi apropriada? Por quê?

Uma segunda leitura permitirá que prestemos maior atenção ao conteúdo de cada parte do texto. Nesse momento, recorra ao dicionário para esclarecer o sentido das palavras que não compreendeu. Em seguida, responda:

3. Que trecho(s) do texto te(ê)m relação direta com o título? Sublinhe-os.
4. Para cada parágrafo do texto, elaboramos uma frase que o resume ou sintetiza. Faça a relação correta entre o parágrafo e a frase-síntese. Você observará que irá sobrar uma frase que não se encaixa no texto:
- a) A linguagem verbal humana representa uma capacidade de comunicação muito superior às demais encontradas na natureza.
  - b) A invenção da escrita é um dos maiores marcos da história da humanidade.
  - c) Animais e plantas apresentam capacidade de comunicação.
  - d) A comunicação faz parte do processo da vida dos seres humanos.
5. Depois que lemos o texto e encontramos as idéias-síntese, é hora de relacionarmos os conteúdos estudados com outros conhecimentos. Por exemplo, partindo da reflexão proposta pelo texto lido, pense:

Um ato de comunicação depende de quem transmite a mensagem ou também de quem a recebe? Justifique sua resposta.

### ANEXO 3

## SER POLIGLOTA NA PRÓPRIA LÍNGUA

Evanildo Bechara

O professor dizia:

“Isso está errado, isso não se diz”.

Como ‘não se diz’? A criança repete o que ouve. Seus pais só dizem isso, e são advogados, professoras primárias...

O outro erro era:

“Isso não é português.”

Ora, se não é português, tem que ser outra língua, francês, inglês, alemão...

São dois erros de pedagogia. O professor de hoje reconhece que o aluno vem com a sua modalidade lingüística. Uma língua que só tem uma modalidade é uma língua morta.

O ideal é que o aluno seja poliglota na própria língua, que ele aprenda o maior número de realidades da sua língua e até a língua padrão, porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua. Como a história do sujeito que foi para o Rio Grande do Sul. Quando chegou ao Paraná, leu em uma placa: “Atenção, tartarugas na estrada”. Ele disse para a mulher:

“Eu vou diminuir a marcha. A primeira tartaruga que aparecer, você apanha e a gente leva de souvenir.”

Atravessou o Paraná, Santa Catarina, e nada de tartaruga. Só depois descobriu que tartaruga é quebra-mola. Claro que todas essas normas de correção, próprias de cada variedade, têm o seu limite: a propriedade do texto. Se você constrói um texto que é uma carta íntima a um amigo, tem a possibilidade de utilizar construções que não estão apoiadas nem documentadas pelas normas da língua padrão. Mas a natureza do termo é que leva a isso. Essa relatividade existe em todas as obrigações sociais.

Quando a gente recebe um convite para uma festa, está lá no convite: traje passeio, ou esporte, ou a rigor. O que é isso? É que existe uma etiqueta social. A língua padrão é a etiqueta cultural. Um tipo de modalidade que não é para usar todos os dias.

Há pessoas até que exageram, e o resultado é que normalmente não são entendidas. Tenho um amigo, professor de português, que só fala a língua exemplar, padrão. Uma vez, saindo do Pedro II, foi assaltado. Gritou, e não apareceu ninguém. Ele ficou aborrecidíssimo. Voltou ao Pedro II e reclamou.

“Mas você não gritou? Não pediu socorro?”, perguntaram.

“Eu gritei, mas não apareceu ninguém!”

“Mas o que você disse?”

“Eu gritei ‘Peguem-no! Peguem-no!’”.

O limite é a adequação.

Vocabulário:

Modalidade: forma, característica.

Souvenir: lembrancinha, objeto característico de um lugar.

Propriedade: particularidade, adequação

Etiqueta: conjunto de normas de conduta do convívio social.

Pedro II: tradicional colégio do Rio de Janeiro, criado em 1837.

Adequação: conveniência

## ANEXO 4

### VIZINHOS

O vizinho do andar superior – e que nunca cheguei a ver – fazia às vezes ruídos esquisitíssimos, não consegui decifrá-los nas minhas noites acesas, eram ruídos noturnos: coisas esponjosas que se arrastavam pelo chão, pensei em panos úmidos, mas os ruídos passaram por variações, criaram vida e se puseram deslizantes como cobras indo e vindo num ritmo comandado. Muitas cobras – seria um amestrador de circo? Cessaram de repente e começou um barulho trepidante, ágil como o movimento circular de uma máquina de rodinhas, rodinhas de borracha, talvez um carrinho de boneca, embora certa noite as rodas do carrinho tomassem inesperadamente dimensões adultas, ficaram rodas mais responsáveis, difíceis – uma cadeira de paralítico?

Os novos inquilinos que chegaram são silenciosos. Tão silenciosos que ouço no silêncio o som de uma pena raspando no papel uma letra caprichada – um velho escritor? Quando cessa o ruído rascante da pena que já deve estar muito usada, começa o ruído delicado de alfinetes caindo no chão, dezenas de alfinetes que depois são recolhidos numa caixinha de papelão. Quando a caixa transborda, são espetados numa almofadinha – um alfaiate? Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro sobre os meus vizinhos mas, eles se mudaram, chegaram inquilinos novos e até agora não ouvi nada. Absolutamente nada. Continuo esperando.

TELLES, Lygia Fagundes. “24 de outubro”. In: *A disciplina do amor*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. p. 82-3.

## ANEXO 5

### FIRMO, O VAQUEIRO

Foi pelo Natal que o vi pela última vez. Começavam os preparativos da festa, quando cheguei ao sítio.

Nas casas dos escravos, as velhas, à noite, ensaiavam as crianças. Na eira, os rapazolas preparavam jiraus; colhia-se o arroz novo para os presepes e, de todos os lados, mal o sol fugia, começavam as toadas das cantigas ao Deus-Menino, e as falas dos infantes que figuravam no Mistério.

Firmo estava doente, mal podia mover-se: passava os dias na rêde.

Subi a vê-lo, uma noite, justamente na véspera do grande dia: encontrei-o deitado, fumando, os olhos semi-cerrados.

\_ Eh! Vaqueiro velho... Então, que é isso?!

\_ Estou derrubado, patrãozinho.

\_ Mas que diabo tem você?

\_ Moléstia má, patrãozinho, e cuido que, desta feita, me vou mesmo.

\_ Ora, qual...

\_ Eu é que sei como me sinto, patrãozinho... Se até o pito me faz nojo...

\_ Pois eu preparei uma surpresa, que te vai fazer mais do que todas as mezinhas de mãe Tude! Quem está aí fora/ Adivinha!...

\_ Ah patrãozinho, alguma alma boa... quem há de ser?!...

\_ Raimundinho ...

O velho sacudiu-se nervosamente na rêde, e voltando-se para o lado da porta, com um sorriso perguntou:

\_ E onde está esse negro, que não entra?

\_ Boa-noite à gente da casa! Disse, da porta, o cafuso.

\_ Entra, negro!

O cafuzo, um codoense de fama, atravessou o limiar da porta:

\_ Então, tio Firmo, a febre pôde mais, hem?

\_ Pôde, sim, porque eu não vi quando ela entrou... quando não!... Então, negro, que é que vamos fazendo?

\_ Vim fazer a minha festa. Dizem que vão queimar fogarêus no Curral novo...

\_ Como vai Noca?

\_ Boa.

\_ E Ana? Está na cidade, mais o pai?

\_ He! Hem! Afirmou o cafuso.

\_ Negro, você não vai daqui hoje. Ah! Patrãozinho, vosmecê vai ver o que é um diabo! Negro, ajunta a madeira ali, atrás da arca...

\_ Está encordoada?

\_ O' danado! Onde você viu viola de homem sem corda!... e afinadinha! Ajunta!

O codoense agachou-se e apanhou a viola do vaqueiro, e logo correu os dedos ágeis pelas cordas.

\_ Passa p'ra luz, cafuzo!

\_ Lá vou...

Sentou-se no centro da sala, cruzou as pernas, e, tombando a cabeça, gemeu a toada sertaneja. Anda, com Deus!

\_ Lá vai, pigarreou; e desferiu:

No coração de quem ama

Nasce uma flor, que envenena...

\_ Eh! Gritou o Firmo entusiasmado, concluindo a quadra:

Morena, essa flor, que mata,

Chama-se paixão, morena!

\_ Pega, negro... não deixa o verso no chão!

De fora, contínuo e doce, vinha o côro longínquo das crianças em louvor de Jesus, e, de vez em vez, reboava o rugido de um touro.

Quando o cafuzo descansou a viola, Firmo disse, da rêde, com esforço, arrastando a voz fraca:

\_ Canta, canta mais, cafuzo... Quem não tem Nosso Pai, ouve a cantiga... Canta!

Era tarde, quando desci do outeiro. Raimundo lá ficou cantando.

No dia seguinte, à hora em que saía o gado, estava eu debruçado à varanda, quando vi o cafuzo que preparava o animal viajeiro.

\_ Raimundo, como vai ele?

De longe apontou a palhoça.

\_ Sim...

O braço caiu-lhe, olhou-me a algum tempo comovidos; depois, saltando para o animal, o polegar à boca, fazendo estalar a unha nos dentes:

\_ Às quatro da manhã... Atirei um verso e disse, para bulir com ele: \_ Pega, velho!... Não respondeu. Tio Firmo, mesmo velho e doente, não era homem para deixar um verso no chão... Fui ver... Coitado... estava morto.

E deu de esporas, para que eu lhe não visse as lágrimas.

Subi ao outeiro. Pobre Firmo! Lá estava, no fundo da rêde, cercado de gente.

Guardara o sorriso, morrera feliz, ouvindo os cantos do seu tempo e, bem perto da casa, o mugido dos rebanhos.

Coelho Neto

## ANEXO 6

### O VELHO REI

Houve, em tempos que já vão longe, um rei poderoso, senhor de muitos povos e de muitas léguas de terras. Ainda que viajasse sem cessar por muitos e muitos anos a fio, não conseguiria ele correr todos os seus domínios. E todos os povos o temiam, porque era conhecida de todo mundo a fama das suas riquezas.

De me em mês, chegavam ao seu palácio os emissários dos súditos, trazendo-lhe, com as homenagens deles, os presentes riquíssimos: marfim, pérolas, ouro e diamantes sêdas e rebanhos.

E os seus celeiros estavam tão abundantemente providos de grãos, que ele poderia, numa época de fome geral, abrindo-os a todos os seus vassalos, que não tinham conta, alimentá-los fartamente durante todo um ano.

Êsse poder sem limites e essa riqueza sem termo haviam embriagado a alma do velho rei. Já se não supunha homem, mas Deus. Tanta gente via a seus pés, adorando-o, que o seu coração se habituara a desprezar a humanidade, imaginando que ela só fora feita para o servir e temer. Só se lembrava dos súditos para os oprimir. Aumentava os impostos e alargava as prisões. E a sua mão direita, que tanta gente podia fazer feliz, distribuindo esmolas e bênçãos, somente servia para assinar sentenças de morte. Condenava à pena última cem homens sem ler ao menos os seus nomes. E, se os lia, esquecia-os dali a um minuto, para só pensar na febre de festas e de loucuras, em que empregava as noites e os dias, e em que perdia a saúde e a alma.

E, sucediam-se as festas. Do escurecer ao alvorecer, seu palácio, imenso como uma cidade, suntuoso como um templo, resplandecente de luzes como um céu estrelado, ecoava com o barulho das danças, da música e do tinir dos copos.

Um dia, no esplêndido terraço, em que costumava dormir a sesta, o velho rei tinha diante de si uma lista de acusados. Não sabia nem queria saber quem eram, se eram inocentes ou criminosos, se tinha cometido alguma falta, ou se eram apenas homens ricos, cuja fortuna os seus ministros cobiçavam. E preparava-se para, com indiferença, assinar a lista, quando se deteve a olhar um momento o filho mais moço, que brincava junto dele. Era um príncipezinho louro e banco, de olhos azuis e inoventes como os de um anjo. Ajoelhado sobre o mosaico precioso, que ladrilhava o terraço, estava inclinado para um aquário, e divertia-se vendo dentro dele os peixes dourados que nadavam. O velho rei, como o sorriso que lhe iluminava as barbas, ficou mirando com amor a criança, tão bela e tão casta, filha do seu sangue e da sua alma. E tinha, esquecida na mão a pena fatal, de cujo bico pendia a vida de tantos homens...

De repente, o príncipezinho teve uma exclamação aflita. O rei viu-o curvar-se mais sobre o aquário, e meter na água as mãozinhas ansiosas. E a criança veio para ele, segurando com as pontas dos dedos alguma cousa que se não via, de tão pequena que era.

\_ Olha, Pai! Salvei-a! ia afogar-se... salvei-a!

O velho rei curvou-se para ver o que o filho trazia na mão. Era uma mosca feia, negra, pequenina, miserável, nojenta. Tinha as asas molhadas e não podia voar. O príncipezinho colocou-a na palma da mão microscópica, e virou-a para o lado do sol. Daí a pouco a mosca reanimou-se e voou. A criança batia palmas:

\_ Não fiz bem, Pai? Não é um crime deixar morrer uma criatura qualquer por falta de piedade, Pai? Disseram-me que há homens que se matam uns aos outros... Pai? Como é que se pode ter a maldade de matar um homem? \_ E o príncipezinho fixava no velho rei os seus olhos azuis e inocentes como os de um anjo.

Nessa tarde o velho rei não assinou nenhuma sentença de morte.

## ANEXO 7

### OS POBRES

Aí vêm pelos caminhos,  
Descalços, de pés no chão,  
Os pobres que andam sozinhos,  
Implorando compaixão.

Vivem sem cama e sem teto,  
Na fome e na solidão:  
Pedem um pouco de afeto,  
Pedem um pouco de pão.

São tímidos? São covardes?  
Têm pejo? Têm confusão?  
Parai quando os encontrardes,  
E dai-lhes a vossa mão!

Guiai-lhe os tristes passos!  
Dai-lhes, sem hesitação,  
O apoio do vossos braços,  
Metade de vosso pão!

Não receieis que, algum dia,  
Vos assalte a ingratidão:  
O prêmio está na alegria  
Que tereis no coração.

Protegei os desgraçados,  
Órfãos de toda a afeição:  
E sereis abençoados  
Por um pedaço de pão . . .

Olavo Bilac

**ANEXO 8**

Busque Amor novas artes, novo engenho,  
Para matar-me, e novas esquivaças,  
Que não pode tirar-me as esperanças,  
Que mal me tirará o que eu não tenho.  
Olhai de que esperanças me mantenho!  
Vede que perigosas seguranças!  
Que não temo contrastes nem mudanças,  
Andando em bravo mar, perdido lenho.

Mas, conquanto não pode haver desgosto  
Onde esperança falta, lá me esconde  
Amor um mal que mata e não se vê;

Que dias há que na alma me tem posto  
Um não sei quê, que nasce não sei onde,  
Vem não sei como, e dói não sei porquê.

Luís de Camões (1524-1580)

## ANEXO 9

### Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio

- Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

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

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

- Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

- Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

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

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

- Tópico VI. Variação Linguística

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