

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROFLETRAS MESTRADO PROFISSIONAL

Maria Anunciada Silva da Luz

**A INFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO 5º ANO**

Recife  
2015

MARIA ANUNCIADA SILVA DA LUZ

**A INFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO 5º ANO**

Dissertação apresentada à Coordenação  
Programa de Pós-graduação em Letras,  
Proletras Mestrado Profissional da  
Universidade Federal de Pernambuco, para a  
obtenção do Grau de Mestre em Letras, sob  
orientação da Profa. Dra. Gláucia Renata  
Pereira do Nascimento.

Recife

2015

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L979i Luz, Maria Anunciada Silva da  
A inferência no livro didático de língua portuguesa do 5º ano / Maria Anunciada Silva da Luz. – Recife: O Autor, 2015.  
144 f.: il., fig.

Orientadora: Gláucia Nascimento.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Inferência. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. 5. Língua portuguesa. 6. Livros didáticos. 7. Leitura. 8. Compreensão na leitura I. Nascimento, Gláucia (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2016-60)

MARIA ANUNCIADA SILVA DA LUZ

"A INFERÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO"

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 16/12/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Gláucia Nascimento (Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Siane Gois

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rose Mary do Nascimento Fraga



Recife – PE

2015

A Deus, pela sua Infinita Bondade  
A José Feliciano da Luz (*in memoriam*)  
e Etelvina Silva da Luz,  
Fátima, Nicéas, Djalma, Lúcia, Teresa,  
Henrique, Daniel, Danielle e Dámarys.  
Às pessoas especiais para mim, por serem  
fonte de amor, cuidado, incentivo e apoio.  
Dedico com carinho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para seguir caminhando mesmo diante das inúmeras dificuldades e por permitir a concretização de mais um sonho.

À minha querida orientadora, professora Dra. Gláucia Nascimento, pelo carinho, compreensão, atenção e incentivos constantes nesta caminhada e por me fazer acreditar que tudo valeu a pena. Por dividir seus conhecimentos, somar forças, multiplicar persistência e diminuir o desânimo durante a longa, cansativa, mas deliciosa jornada de aprendizagem. Obrigada!

À professora Dra. Siane Gois por ter aceitado o convite e compor a Banca Examinadora e por suas contribuições durante a qualificação do projeto, mostrando outros modos de ver o horizonte.

Ao professor Dr. Clécio Bunzen por apontar novos direcionamentos na qualificação da dissertação, contribuindo para esta pesquisa.

À professora Dra. Rose Mary Fraga por ter aceitado participar da Banca Examinadora e por sua contribuição quando esta pesquisa estava em fase inicial.

À coordenação do Profletras – UFPE, por abraçar e fazer sempre o melhor para a realização deste Mestrado Profissional, investindo na qualidade e mostrando a importância do curso na formação continuada dos professores das redes públicas. À bolsista Carla Soatman e à secretária Rafaella Pedrosa, pela disponibilidade e prontidão em ajudar.

Ao corpo docente, Dra. Ângela Dionísio, Dr. Antônio Carlos Xavier, Dra. Elisabeth Marcuschi, Dra. Gláucia Nascimento, Dra. Lucila Nogueira e Dra. Siane Gois, profissionais qualificados, sérios e comprometidos, que transformaram as dúvidas e as inquietações em pontes para a construção, a ressignificação e a ampliação dos saberes.

Aos colegas do mestrado, pela amizade, pela convivência acolhedora, pelos momentos de aprendizagem.

À minha família que, entendendo minha “presença ausente”, apoiou, incentivou e acreditou na vitória, que compartilho com todos os que, direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse galgar mais um degrau. Muito obrigada.

## **Tecido**

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

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

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

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

Gilberto Mendonça Teles

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado é propor uma reflexão sobre atividades para a leitura e a compreensão leitora em livros didáticos, verificando se os livros analisados promovem o desenvolvimento de competências para a apreensão de conteúdos implícitos na leitura. As atividades analisadas são as que demandam respostas escritas, ou a indicação de um item no formato de múltipla escolha, presentes em dois exemplares de livros didáticos adotados em duas escolas da Rede Municipal de Recife, e utilizados no triênio (2013-2015) em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo foi delineado a partir das seguintes questões de pesquisa: os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem atividades de compreensão leitora que demandem o uso da inferência e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas para a apreensão de informações implícitas nos textos, por parte de estudantes do 5º ano? Há, nos livros didáticos, atividades suficientes para se trabalhar a inferência numa perspectiva da leitura como construção de sentidos e não como mera decodificação? Para responder a esses questionamentos de pesquisa, apoiamos-nos em estudos da natureza dos conteúdos implícitos realizados por Ducrot (1984), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998); da classificação das atividades de compreensão de textos elaborada por Marcuschi ([2001]2008); e nas abordagens de leitura Leffa (1999). Procedemos à análise qualiquantitativa dos dados, dando enfoque aos conteúdos implícitos cuja identificação demanda o uso da inferência para a compreensão leitora dos textos que figuram nos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) constituintes do *corpus*. Os resultados mostram que os livros didáticos analisados apresentam poucas atividades significativas que demandem o uso da inferência em leitura e compreensão textuais para estudantes do 5º ano, e, sobretudo no desenvolvimento de atividades competências cognitivas para a apreensão de informações implícitas nos textos. Como proposta para o enfrentamento do problema, pretendemos ampliar a discussão, sugerindo alternativas que possam colaborar com a formação dos professores dessa rede pública de ensino, de modo que se possa ter mais autonomia e um melhor direcionamento das atividades de compreensão propostas por livros didáticos adotados nas escolas.

Palavras-chave: Livro didático. Inferência. Compreensão textual. Leitura.

## ABSTRACT

The overall objective of this master's research is to propose a reflection on activities for reading and reading comprehension in textbooks, making sure that the analyzed books promote the development of skills for the comprehension of implicit content in reading. The analyzed activities are those that require written responses, or indication of an item in multiple-choice format, present in two copies of textbooks adopted in two schools of the Municipal Schools of Recife, and used in the three-year period (2013-2015) in the 5th year classes of Elementary school. This goal was outlined from the following research questions: Do the textbooks of Portuguese language bring activities of reading comprehension that require the use of inference and contribute to the development of cognitive skills for the comprehension of implicit information in the texts, by students of the 5th year? Are there, in textbooks, enough activities to work the inference in a reading perspective as construction of meaning rather than a mere decoding? To answer these research questions, we support in nature studies of implicit contents made by Ducrot (1984), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998); of the classification of texts comprehension activities elaborated by Marcuschi ([2001]2008); and in reading approaches Leffa (1999). We proceeded the qualiquantitative analysis of the data, giving focus to the implied contents whose identification requires the use of inference to the reading comprehension of texts contained in the textbooks (hereinafter LDP) components of the corpus. The results show that the textbooks analyzed have few meaningful activities that require the use of inference in reading and textual understanding for students of the 5th year, especially in the development of cognitive activities for the comprehension of implicit information in the texts. We intend to broaden the discussion by suggesting alternatives that can assist in the training of teachers from these public schools, as a proposal for tackling the problem, so that they can have more autonomy and better targeting of comprehension activities proposed by textbooks adopted in schools.

Keywords: Textbooks. Inference. Reading comprehension. Reading.

## RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche de master est de proposer une réflexion sur les activités pour la lecture et la compréhension lectrice des livres didactiques, en faisant en sorte que les livres analysés promeuvent le développement de la compétence pour la déduite de contenus implicites dans la lecture. Les activités analysées sont celles qui demandent des réponses écrites, ou dans l'indication d'une partie au format de choix multiple, présents dans les deux exemplaires de manuels scolaires adoptés par deux écoles du Réseau Municipal de Recife, et employés entre les années (2013-2015) dans les cours de la cinquième année de l'école élémentaire. Ce but a été tracé à partir des questions de recherches suivantes: les livres didactiques de la Langue Portugaise regroupent des activités de compréhension lectrice qui exigent l'emploi de l'inférence et de contribuent au développement de la compétence cognitive pour la soustraction des informations implicites dans les textes, par les élèves de la cinquième année? Il y a dans les manuels didactiques des activités suffisantes pour travailler l'inférence dans une approche de lecture en tant que construction de sens et pas seulement comme une simple décodification? Afin de répondre à ces questions de recherche, nous nous appuyons sur des études de nature des contenus implicites réalisés par Ducrot (1984), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998); le classement des activités de compréhension des textes élaborés par Marcuschi ([2001]2008); e dans les approches de lecture Leffa (1999). Nous avons procédé à partir de l'analyse qualitative-quantitative, de mettre en lumière les contenus implicites dont l'identification demande l'utilisation de l'inférence pour la compréhension lectrice des textes qui figurent dans nos manuels didactiques (dorénavant LDP) composant du *corpus*. Les résultats montrent que les manuels didactiques analysés présentent peu d'activités significatives qui exigent l'emploi de l'inférence en lecture et en compréhension textuelle par les élèves de la cinquième année, surtout dans le développement des activités compétences cognitives pour la déduite des informations implicites dans les textes. Comme proposé pour affronter le problème, nous avons l'intention d'élargir, en suggérant des alternatives qui puissent collaborer à la formation du professeur de ce réseau public d'enseignement, de manière qui soit possible avoir plus d'indépendance et un meilleur ciblage et usage des activités de compréhension proposées par les livres didactiques adoptés par les écoles.

Mots-clé: Manuel didactique. Inférence. Compréhension textuelle. Lecture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa PCN (1997)	26
Figura 2 - Objetivos específicos para o ensino de Língua Portuguesa PCN (1997)	27
Figura 3 - Tirinha do Cascão	37
Figura 4 - Horizontes de compreensão textual-Marcuschi (2001)	49
Figura 5 - Esquema dos implícitos de Grice (1978)	56
Figura 6 - Esquema dos implícitos de Kerbrat-Orecchioni (1986)	57
Figura 7 - Esquema dos pressupostos e subentendidos Kerbrat-Orecchioni (1986)	58
Figura 8 - Campanha publicitária das Baterias Moura	67
Figura 9 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais- Marcuschi (2000)	81
Figura 10 - Representação da oralidade e escrita pelo meio- Marcuschi (2000)	82
Figura 11 - Contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita- Marcuschi (2000)	83
Figura 12 - Capa do LDP A escola é nossa	86
Figura 13 - Sumário do LDP A escola é nossa	87
Figura 14 - Capa do LDP Aprender juntos	90
Figura 15- Sumário do LDP Aprender juntos	91
Figura 16 - Falando sobre respeito	99
Figura 17 - Atividade 1	101
Figura 18 - Atividade 2	101
Figura 19 - Atividade 3	102
Figura 20 - Máquinas incríveis	103
Figura 21- Atividade 4	104
Figura 22 - O desafio de Lilibel	105
Figura 23 - Atividade 5	106
Figura 24 - Atividade 6	106
Figura 25 - Atividade 7	107
Figura 26 - Estamos em alto mar	115
Figura 27 - Atividade 8	117
Figura 28 - Atividade 9	118
Figura 29 - Atividade 10	118
Figura 30 - Dez anos no mar.	119
Figura 31- Atividade 11	121
Figura 32- A saga espacial do homem entre a Lua e Marte.	121

Figura 33 - Atividade 12	122
Figura 34 - Atividade 13	123
Figura 35 - Atividade 14	124
Figura 36 - Atividade 15	124
Figura 37- Atividade 16	125
Figura 38 - Atividade 17	125
Figura 39 - Atividade 18	126
Figura 40 - É preciso muito estudo e boa saúde	127
Figura 41 – Entrevista	128
Figura 42 - Atividade 19	129
Figura 43 - Atividade 20	129

#### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de questões no LDP A	94
Gráfico 2 - Quantitativo de questões no LDP B	94
Gráfico 3 - Tipologia de atividades de compreensão textual no LDP A geral	97
Gráfico 4 - Distribuição das atividades inferências LDP A	98
Gráfico 5 - Tipologia de atividades de compreensão textual no LDP A <i>corpus</i>	109
Gráfico 6 - Competências acionadas LDP A	111
Gráfico 7 - Tipologia de atividades de compreensão textual no LDP B geral	113
Gráfico 8 - Distribuição das atividades inferências LDP B	114
Gráfico 9 - Tipologia de atividades de compreensão textual no LDP B <i>corpus</i>	131
Gráfico 10 - Competências acionadas LDP B	134

#### LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de leitores	28
Quadro 2 - Estratégias de leitura- Solé (1996)	39
Quadro 3 - Tipologia das perguntas de compreensão textual LDs Marcuschi (2001)	74
Quadro 4 - Contribuições de Silva (1990); Striquer (2010); e de nossa pesquisa	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipologia das atividades de compreensão textual LDP A geral	95
Tabela 2 - Distribuição das atividades de compreensão textual LDP A geral	98
Tabela 3 - Tipologia de atividades de compreensão textual LDP A <i>corpus</i>	107
Tabela 4 - Competências acionadas LDP A	110
Tabela 5 - Tipologia das perguntas de compreensão textual LDP B geral	112
Tabela 6 - Distribuição das atividades de compreensão textual LDP B geral	114
Tabela 7 - Tipologia de atividades de compreensão textual LDP B <i>corpus</i>	130
Tabela 8 - Competências acionadas LDP B	133

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA</b>	<b>20</b>
2.1	<b>A leitura e suas abordagens</b>	<b>20</b>
2.1.1	Os tipos de leitura e de leitores	24
2.2	<b>O papel das competências cognitivas no processo de leitura</b>	<b>30</b>
2.3	<b>As estratégias de leitura</b>	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>A INFERÊNCIA</b>	<b>43</b>
3.1	<b>A inferência como estratégia para a construção de sentidos na leitura</b>	<b>43</b>
3.2	<b>Os horizontes de compreensão</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>DESVENDANDO OS IMPLÍCITOS</b>	<b>50</b>
4.1	<b>Por que utilizamos os implícitos?</b>	<b>50</b>
4.2	<b>A natureza dos conteúdos implícitos e os suportes linguísticos</b>	<b>54</b>
4.2.1	Classificando os conteúdos implícitos	56
4.3	<b>Pressupostos e subentendidos</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>69</b>
5.1	<b>As atividades de compreensão textual nos livros didáticos</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>A PESQUISA</b>	<b>78</b>
6.1	<b>Metodologia</b>	<b>78</b>
6.1.1	Abordagem global da pesquisa	78
6.1.2	Aporte teórico	79
6.1.3	Perspectiva de análise dos dados	84

<b>6.2 Livro didático A: descrição</b>	<b>86</b>
<b>6.3 Livro didático B: descrição</b>	<b>90</b>
<b>6.4 Análise dos dados</b>	<b>94</b>
<b>6.5 Classificando as atividades do LDP A</b>	<b>95</b>
<b>6.6 Classificando as atividades do LDP B</b>	<b>111</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa exigida pelo Programa de Pós-graduação em Letras Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O objetivo geral foi analisar atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa para o 5º ano, a fim de verificar se havia, no *corpus*, atividades possibilitadoras do desenvolvimento de competências para a apreensão de conteúdos implícitos na leitura, ou seja, da inferência. O *corpus* da pesquisa se constituiu de 2 (dois) diferentes exemplares de livros didáticos de português (de agora em diante, LDP) adotados por escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Embora já tenhamos tido muitos avanços nas duas últimas décadas no que concerne à qualidade de LDP, nossos dados revelam que os manuais analisados ainda não têm apresentado, em quantidade suficiente, atividades para compreensão de textos que ajudem os estudantes a desenvolverem as competências ligadas à apreensão de conteúdos implícitos na leitura. Entendemos que é importante que haja um equilíbrio entre as atividades que oportunizem o desenvolvimento da inferência e as que possibilitem o desenvolvimento de outros tipos de competências cognitivas; além disso, é preciso que as atividades que contemplam a apreensão de conteúdos implícitos abarquem diferentes tipos de inferência.

Analisamos, nos livros didáticos selecionados, atividades para a leitura e a compreensão leitora cujas respostas devem se dar por escrito, ou pela indicação de um item no formato de múltipla escolha. Foi constatado que os livros do 5º ano do Ensino Fundamental analisados privilegiam as atividades de cópiação e de identificação de aspectos da estrutura de gêneros textuais. Ou seja, a nosso ver, os LDP ainda não investem suficientemente no ensino para a apreensão de conteúdos implícitos nos textos, o que, de certo modo, obriga o professor a adotar medidas que possam suprir essa lacuna, seja elaborando ou reelaborando atividades que possibilitem a inferência. Para isso, seria necessário que o professor tivesse o conhecimento teórico dos temas relacionados à inferência, como o conceito, categorização, competências mobilizadas e sua gênese, entre outros tópicos. Os resultados dessas análises nos deram subsídios para construir o protótipo de um livro com referencial teórico para auxiliar em processos de formação continuada de professores de escolas públicas. Acreditamos que promover a

reflexão associada ao conhecimento teórico pode despertar o interesse dos professores para a elaboração de atividades de compreensão de textos, ampliar o seu conhecimento e sua autonomia enquanto protagonista do processo de ensino e contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas para a depreensão de informações implícitas nos textos. Essa pode ser uma estratégia necessária à complementação das atividades oferecidas pelos LDP adotados por eles.

A escolha dessa temática deu-se a partir da observação dos resultados insatisfatórios de um grande número de alunos nas competências de leitura e compreensão textual, apresentados pelos índices da Prova Brasil (2010) e do SAEB (2010). Tais avaliações constataram, principalmente, a dificuldade de os estudantes depreenderem informações implícitas nos textos. O investimento nessa pesquisa pode ser justificado, em função do fato de que, como afirma Marcuschi ([2001]2008), mesmo que nas sociedades em que há escrita, ainda se interaja mais por meio da fala do que através da escrita, sabe-se da importância que a leitura tem para os indivíduos pertencentes às sociedades letradas. Nestas, estamos frequentemente interagindo com o outro por meio dos gêneros textuais escritos. Devido à necessidade que temos de ler textos diversos no cotidiano, entendemos que estudar questões que envolvam a leitura e a compreensão textual é algo extremamente importante, uma vez que em nosso país ainda temos muitas dificuldades a serem superadas para que todos possam ler com competência os diversos tipos de texto, considerando-se que cada texto requer o uso de estratégias leitoras específicas. O acionamento de uma ou de outra(s) estratégia(s) depende também dos objetivos que são determinados para a leitura.

A leitura competente torna o sujeito habilitado não apenas a entrar em contato com informações presentes nas superfícies textuais, mas também a desvendar os mistérios que se encontram nas entrelinhas dos textos, dando-lhe autonomia para agir como leitor proficiente e, desta forma, desempenhar melhor muitas de suas funções na sociedade, pois apesar da ampliação do acesso de crianças e de pré-adolescentes à escola, ainda persiste no Brasil e, sobretudo, na região Nordeste, um alto índice de analfabetos totais (6,9 milhões) e de analfabetos funcionais (18,3%), conforme os dados do Pnad (2011-2012) e PISA (2012), o que coloca o Brasil na 53ª posição no ranking de desempenho em leitura. Essa condição, vivenciada por pessoas com um baixo nível de escolarização, muitas das quais leem, mas estão limitadas a uma leitura superficial e precária, é agravada por outras variantes, como a formação deficitária do professor e a

baixa qualidade das atividades para a compreensão de textos de muitos LDP utilizados nas escolas brasileiras.

Segundo Batista (2004), o uso do LDP é, sem dúvida, um avanço, se considerarmos que até meados do século XIX a existência de livros de leitura era algo raro nas escolas. Se por um lado o LDP representou um avanço para a escola desde a sua implantação na década de 50-60, por outro, tem deixado a desejar em relação às atividades propostas para o ensino de leitura e compreensão textual, em particular àquelas que poderiam ajudar os estudantes a desenvolverem competências para a identificação de conteúdos implícitos nos textos, fato possibilitado pela capacidade de inferência.

Instituído em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função é avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente LDP para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, adotando os critérios de seleção de natureza conceitual, política e metodológica, tem ajudado a melhorar a qualidade dos manuais didáticos, para que estes não veiculem conceitos equivocados, incorreções gramaticais, preconceitos de qualquer espécie como afirmam Batista; Rojo; Zúñiga (2008).

Pesquisas de Val; Castanheira (2004), que analisaram 41 livros de Alfabetização e traçaram o perfil dos LDP selecionados no PNLD 2004, apontaram para a presença, no LDP, de atividades que demandam o uso da inferência, porém este índice é muito baixo, cerca de 14%, contra 19% de atividades de identificação de informações explícitas. E as 42 coleções de 1ª a 4ª série, mostraram um percentual de 10% de atividades inferenciais, contra 70% de questões baseadas no texto, conforme observações de Marcuschi (1996) e ([2001]2008). Os resultados dessas pesquisas mostram que ainda se enfatiza a cópia ou a transposição de informações superficiais do texto, em detrimento de atividades mais interessantes e profícuas.

Apesar da existência das pesquisas citadas acima, entendemos a relevância do nosso investimento nesta pesquisa, visto que as aquelas foram realizadas há 10 e 14 anos, respectivamente. Salvo engano, não encontramos pesquisas mais recentes sobre o tema e, atualmente, temos um novo cenário em relação ao livro didático. Apesar disso, ainda há uma significativa quantidade de atividades de leitura em livros didáticos que trazem perguntas superficiais decorrentes da falta de reflexão em sala de aula. Questões como “*O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?*” Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva...*

partes do texto.” (MARCUSCHI, [2001]2008, p.267, grifos do autor). Ou perguntas que abrangem apenas a superestrutura textual. Atividades que exigem inferência ainda perdem em quantidade em relação a esses outros tipos citados.

Há de se concordar com Marcuschi ([2001]2008), quando o autor afirma que os exercícios de compreensão nos livros didáticos são equivocados em três aspectos: primeiramente, por considerarem a língua como conduto; segundo, por suporem que os textos são produtos acabados, ignorando a participação do leitor na construção dos sentidos; e, por último, por demonstrarem que os autores dos exercícios acham que compreender é memorizar informações tal e qual traz o texto.

Se atualmente autores dos LDP assumem a concepção de língua considerada como interacionista e, por isso, há uma diversidade textual nos livros didáticos de português, o que representa um avanço, parece que esse avanço não aparece de modo significativo nas atividades para leitura, pois, como dito anteriormente, parece que as atividades continuam contemplando, principalmente, aspectos superficiais da compreensão textual, em detrimento de atividades que demandem o uso da inferência. Por isso, entendemos que a construção do protótipo de um livro destinado à formação continuada dos professores de português e dos professores polivalente que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando informações sobre a inferência pode ser útil para que esses profissionais possam suprir essa lacuna deixada pelos LDP, elaborando atividades complementares para as aulas de leitura e compreensão de textos.

A pergunta da pesquisa cujos resultados apresentamos nesta dissertação foi: os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem atividades de compreensão que contemplam a apreensão de conteúdos implícitos que abarquem diferentes tipos de inferência e podem, assim, contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas para a apreensão de informações implícitas nos textos, por parte de estudantes do 5º ano?

Aventamos a hipótese de que os livros didáticos apresentam uma quantidade insuficiente de atividades que contemplam diferentes tipos de inferência para estudantes do 5º ano, comparativamente a outros tipos de competências cognitivas como a antecipação e o levantamento de hipóteses, também importantes para o ensino de leitura e compreensão textual.

Apresentamos, como objetivo geral, analisar atividades para a compreensão de textos de 2 (dois) diferentes exemplares de livros didáticos adotados por escolas da

Rede Municipal de Ensino do Recife, para o 5º ano, a fim de verificar se estas contribuem para o desenvolvimento da competência cognitiva de inferência, fazendo o levantamento qualiquantitativo dos dados quanto à presença e a frequência de atividades inferenciais. Como objetivos específicos, pretendemos verificar, nas atividades que requerem a inferência, os tipos de conteúdos implícitos, a principal competência acionada (linguística/enciclopédica/lógica/retórico-pragmática).

Como desdobramento da pesquisa, elaboramos o protótipo de um livro como produto final de nossa investigação, que pode contribuir para o conhecimento de questões teóricas sobre inferência por parte de professores de português, a fim de que possam criar, quando necessário, com mais segurança, atividades de leitura que demandem a inferência por parte de estudantes do 5º ano. Esse livro poderá ser usado em processos de formação continuada de professor.

O trabalho está fundamentado em Ducrot (1984), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), Striquer (2010), Silva (1990), Leffa (1999), Koch; Elias ([2006]2013), Marcuschi ([2001]2008), Kleiman ([1989]2013), Koch ([2002]2011), ([2007]2011), Batista (2004), Antunes (2003) e Perrenoud (2000). Após a introdução, apresentamos na segunda seção uma explanação sobre as concepções de leitura, sua relevância e funções sociais, bem como os mecanismos mobilizados pelo leitor no ato de ler. A terceira traz uma reflexão sobre a inferência e a construção dos sentidos na leitura, os horizontes de compreensão. A quarta analisa os implícitos sua concepção, a classificação dos pressupostos e dos subentendidos, uma tentativa de justificar o seu uso pelos interactantes na sociedade. A quinta tece comentário sobre o livro didático de língua portuguesa, sem, contudo, adentrar na questão histórica, abordada exaustivamente em outras pesquisas. Para a abordagem desse marco teórico, optamos por focar nos exercícios de compreensão textual e na classificação estabelecida por Marcuschi ([2001]2008), trazemos outras categorias de perguntas de compreensão textual inseridas por Silva (1990) e Striquer (2010) numa contribuição que amplia a proposta de Marcuschi ([2001]2008) e nos faz refletir sobre as mudanças pelas quais as atividades de compreensão estão passando.

Na sexta seção apresentamos a metodologia da pesquisa, um breve panorama dos livros didáticos analisados e temos a análise propriamente dita numa perspectiva qualiquantitativa, além das conclusões resultantes dessa pesquisa.

Para concluir, tecemos nossas considerações finais.

Elaboramos o protótipo do livro experimental e aberto às sugestões da Banca Avaliadora. O protótipo citado visa atender à exigência do Conselho Gestor do PROFLETRAS, sob a Resolução nº 001/2014 e poderá contribuir para a formação teórica dos professores de escolas públicas já citados acima. O protótipo foi construído, apresentado e aprovado no dia da defesa da dissertação. Entretanto, não consta como apêndice da dissertação porque será publicado oportunamente. Pretendemos, assim, suscitar uma reflexão sobre a natureza das atividades de leitura e compreensão textual que, de fato, valorizem a capacidade de inferir dos estudantes e, ressaltar a importância de se investir na formação continuada dos professores no que diz respeito a esse tema, possibilitando-lhes um trabalho efetivo para um ensino da leitura mais eficiente em sala de aula.

## 2 LEITURA

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

### 2.1 A leitura e suas abordagens

Em sociedades grafocêntricas, a leitura é um dos modos de descobrir o mundo, a si mesmo e o outro. É por meio da leitura que se tem acesso ao universo letrado. Para pôr em prática a atividade de ler, acionamos conhecimentos diversos, de diferentes âmbitos, entre os quais, os âmbitos cultural, linguístico e textual. Na vivência dessa prática, também construímos outros conhecimentos. Ler é, portanto, uma das práticas que também nos ajuda a nos construir como cidadãos bem informados e críticos.

Kleiman define a leitura como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” (KLEIMAN, [1989]2013, p.12). Corroborando esse pensamento, Koch; Elias afirmam que a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS [2006]2013, p.11).

Diante do exposto, verifica-se o quanto a leitura é importante. Primeiramente, por permitir ao indivíduo o acesso ao universo letrado; além disso, por ser um instrumento de emancipação e consolidação da cidadania; soma-se também o fato de requerer a mobilização e construção de conhecimentos. Sendo assim, justifica-se o investimento maciço em atividades de leitura dentro e fora da escola. Sobre esse aspecto, Antunes (2003), especifica a “tríplice função da leitura” como “a ampliação dos repertórios de informação do leitor”, ao oportunizar o contato deste com novos conhecimentos, ideias, conceitos e experiências; “a experienciação do prazer estético”,

caracterizada pela leitura deleite de, principalmente, textos literários e, por fim, a aprendizagem do “vocabulário específico e da estrutura dos inúmeros gêneros textuais.”

A leitura tem o objetivo de atender às demandas diárias impostas pela sociedade letrada e, “os interesses de leitura surgem, portanto, para atendimento de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo.” (AGUIAR, 2013, p.159).

Petit, ([1998]2009), além de elencar o acesso ao saber, a apropriação da língua, a construção de si mesmo enquanto sujeito falante, a extensão dos horizontes de referência, o desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, a criação de condições propícias para o exercício da cidadania, como funções da leitura, acrescenta a autora que: “Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma aos seus desejos e sonhos.” (PETIT, [1998]2009, p.72). Parece-nos, então, que a leitura contribui assim para criar um universo tão fictício quanto real, pois quando lemos, viajamos e mergulhamos em outro universo.

Para Marcuschi ([2001]2008), ler significa produzir e apropriar-se do sentido, de modo não definitivo nem completo, ressaltando que ler não é extrair conteúdos ou identificar os sentidos do texto, mas que ler equivale a ler compreensivamente, isto é, depreendendo o sentido do texto.

De acordo com Solé ([1996]1998), a leitura é um processo interativo que se dá entre o leitor e texto, no qual se procura obter uma informação para o objetivo determinado para a leitura.

Não há como negar que isso é algo muito preocupante, uma vez que, segundo Antunes (2003), a dificuldade de leitura faz com que os estudantes se sintam incapazes linguisticamente, inferiorizados e impossibilitados de participar crítica e ativamente dos acontecimentos sociais.

Ou seja, numa sociedade letrada como a nossa, a leitura tem grande importância na vida dos indivíduos, já que é um dos elementos que lhes permitem a construção da cidadania. Entretanto o ensino da leitura do modo como vem ocorrendo em escolas brasileiras não contribui para a emancipação do sujeito enquanto ser social consciente de seus direitos e deveres. Mas o que é ler de fato?

Ler é, inicialmente, uma atividade de decodificação de textos, em que se percebem os caracteres gráficos como indicadores do conceito que se deve construir do que se lê, enquanto texto para, a partir de então, atribuir significados possíveis às

informações linguisticamente explicitadas, utilizando-se, para tanto, as competências linguística, enciclopédica, lógica e retórico-pragmática, para perceber intenções, atribuir sentidos, para concordar ou discordar do autor, num processo de diálogo constante e intenso. Ler é adentrar num denso emaranhado de relações linguísticas, textuais, sociais, históricas, em uma teia de significações e em um oceano de possibilidades.

Apesar disso, de acordo com Antunes (2003), verifica-se que, nas escolas brasileiras, as atividades de leitura ainda são voltadas à automatização das habilidades de decodificação da escrita, não considerando os aspectos existentes na interação verbal, bem como suas funções e usos sociais; voltadas ao universo escolar, objetivando apenas o preenchimento fichas de leitura, a compreensão e interpretação das informações localizadas na superfície do texto; incapazes de fazer os estudantes compreenderem as várias funções sociais da leitura. Isso quando ocorre aula de ensino de leitura, pois a mesma autora informa que, nas escolas em geral, há pouco tempo dedicado à leitura.

A metodologia empregada baseia-se, as mais das vezes, em perguntas que só levam os estudantes a identificar informações presentes na superfície textual, que não promove a compreensão das informações que ficam nas “entrelinhas” do texto, empobrecendo as atividades de leitura propostas em sala de aula. Ou seja, parece que o ensino de leitura mais recorrente nas escolas brasileiras atualmente tem o perfil de abordagens de leitura já ultrapassadas.

Ao discorrer sobre a leitura, Koch; Elias ([2006]2013) elencam três perspectivas ou abordagens. A primeira, com foco no autor, que concebe a leitura como uma atividade de captação das ideias e intenções do autor, sem considerar as experiências e os conhecimentos prévios do leitor. A segunda, com foco no texto, vê a leitura como uma atividade de decodificação, na qual o leitor necessitaria, apenas, reconhecer o sentido das palavras e estruturas textuais. A terceira mantém o foco na interação autor–texto–leitor e compreende o texto como “lugar de interação”. Segundo essa perspectiva, estão inseridos no texto os conteúdos implícitos, que seriam detectados a partir do contexto sociocognitivo dos sujeitos envolvidos na interação, isto é, o leitor tem que construir os sentidos possibilitados pela leitura do texto, e para isso, se vale das estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Segundo Leffa (1999), historicamente, identificam-se três diferentes abordagens da leitura como objeto de ensino: a ascendente, centrada na perspectiva do texto; a descendente, centrada na perspectiva do leitor; e a conciliadora, centrada na perspectiva

da interação social. Essa taxionomia é equivalente à de Koch; Elias ([2006]2013), citada acima, sendo cada uma das categorias, na ordem em que são apresentadas por Leffa, correspondente, respectivamente, às de decodificação, de captação de ideias e intenções do autor, e de lugar da interação, elencadas por Koch; Elias ([2006]2013).

A primeira abordagem de leitura destacou-se durante os anos 50 e 60, nos Estados Unidos e tencionava tornar o texto o mais claro possível, retirando-lhe toda e qualquer opacidade (como se isso fosse possível), visando facilitar a vida do leitor. Nesse sentido, Leffa (1999) *apud* Dale; Chall (1948), Flesch (1951) e Fry (1968) defendia que, para ser inteligível, o texto deveria possuir palavras de uso comum, frases curtas e verbos na voz ativa. Para esses autores, os conceitos complexos poderiam ser expressos por meio de uma linguagem simples sendo que, quanto mais simples fosse a linguagem utilizada na apresentação, mais fácil seria o trabalho do leitor durante a leitura do texto. O objetivo era adequar-se ao baixo nível de proficiência do leitor. Para tanto,

para atingir a esse leitor, artigos e livros já publicados eram reescritos com maiores ou menores recortes e condensações e republicados em linguagem mais simples, às vezes com grande sucesso, como atestam as grandes tiragens, na época, do Reader's Digest, traduzido para o português como Seleções do Reader's Digest. (LEFFA, 1999, p.3).

Hoje, encontramos resquícios dessa prática nas adaptações de obras literárias, o que vem gerando grande polêmica entre os escritores, críticos literários e professores, pois, ao alterar os textos literários com a intenção de facilitar a compreensão do leitor, retira-se dos textos o léxico, altera-se a organização sintática usada pelo autor, substituindo-se palavras por sinônimos, descaracterizando o texto e o estilo do autor. Além disso, em livros didáticos, muitas perguntas formuladas para a compreensão de textos escritos se limitam a levar o estudante a encontrar informações apenas na superfície textual. Em suma, nessa perspectiva, a leitura é processo ascendente (*bottom-up*) de decodificação e extração dos significados que se encontram na parte explícita do texto.

De acordo com a segunda abordagem, o sentido do texto se dá a partir do acionamento de conceitos construídos pelo leitor por meio do uso de seus conhecimentos linguísticos (GOODMAN, 1973), textual (ALLEN; MASON, 1989) e enciclopédico, os quais constituem os conhecimentos prévios. Estudos demonstram

que o leitor constrói suas representações mentais, guardando-as numa espécie de arquivo chamado de memória episódica e se reportando a ela quando se depara com o texto, buscando elementos significativos para construir a compreensão.

Para Leffa (1999), nessa abordagem, o texto não apresenta um sentido novo ao leitor, mas o faz buscar, em sua memória, um sentido que existia e foi previamente construído. Nessa abordagem, na perspectiva do leitor, este assume o controle da situação, avaliando sua compreensão, fazendo previsões, reconhecendo os diversos tipos de leitura e se adequando de acordo com o gênero a ser lido. Na medida em que enfatiza o processo de compreensão elaborado pelo leitor, essa abordagem é falha por considerar como correta qualquer interpretação feita pelo leitor.

A terceira abordagem, a perspectiva interacional, tem como foco as convenções que orientam as relações entre os membros dos grupos sociais, podendo servir como instrumento de inclusão ou exclusão do leitor em um determinado grupo e, sendo assim, “ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém.” (LEFFA, 1999, p.22).

Lê-se, portanto, para se tornar membro de uma determinada esfera social, mostrando sua competência e, assim, ser aceito pela comunidade almejada e poder interferir nela de modo adequado. Para tanto, é importante ler o que aparece na superfície dos textos, mas também o que lhes está subjacente. Por isso, entendemos que, das três abordagens apresentadas por Leffa, a que parece possibilitar o desenvolvimento de mais habilidades e competências de leitura é a abordagem conciliadora, cujo interesse está centrado na interação social, que equivale à de Koch; Elias ([2006]2013), que consideram o texto como lugar da interação, sendo a perspectiva adotada por nossa pesquisa.

### 2.1.1 Os tipos de leitura e de leitor

Para tratar adequadamente sobre leitura, é preciso estar atento à variação que essa atividade cognitiva pode apresentar, de acordo não somente como gênero textual a ser lido, mas também com os diferentes objetivos requeridos para essa atividade no cotidiano. Nesse sentido, a leitura na escola precisa estar inserida num contexto

interacional significativo, com objetivos claros e bem definidos para os estudantes. Ler sem saber o porquê e o para quê torna, a nosso ver, a atividade enfadonha, desestimulante e pouco útil, ou, pelo menos, menos útil do que poderia ser.

Afinal, na sociedade, fora da escola<sup>1</sup>, toda leitura tem um objetivo: seja para passar o tempo, como a leitura de revistas velhas que lemos na antessala de um consultório médico, seja para obter informações, como a leitura de jornais diários impressos ou *online*, seja para consultar um cardápio de restaurante, seja para puro deleite, como a leitura de um romance para “viajar para outras paisagens” e “viver outras vidas”. Reiterando, na sociedade, sempre teremos motivos para ler. Na escola – porém, parece que na maior parte das vezes, ocorre justamente o contrário. Temos assim, basicamente, dois tipos de leitura: a leitura informativa e a leitura para fruição. A primeira, que abrangeria todos os textos das diferentes esferas discursivas como a esfera doméstica, a esfera jornalística, a esfera judicial, a esfera médica, entre inúmeras outras.

A segunda contemplaria todos os textos da ficção, romances, contos, poemas, entre outros. Cada um dos tipos de leitura se desdobra de acordo com o tipo de texto, ou gênero, que se está lendo, pois não lemos um poema do mesmo modo que lemos uma bula, ou uma sentença judicial. O tipo e o nível de leitura a ser realizada pelo leitor são diretamente proporcionais ao gênero textual que ele se dispõe a ler e aos objetivos que deseja alcançar, bem como ao seu engajamento com a leitura. Cada gênero tem suas peculiaridades e, sendo assim, um roteiro próprio a ser percorrido no ato de sua leitura. Por exemplo, ao ler a letra de uma canção, não nos preocupamos com a parte técnica (tons graves e agudos, melodia, harmonia) como o faz um cantor profissional, que, enquanto lê – com objetivo de cantá-la posteriormente – pode se preocupar com esses aspectos.

Ensinar sobre os modos de ler os textos em sua diversidade, a partir de diferentes objetivos, é uma das funções da escola. Porém, muitas vezes, essa função não é executada de modo pleno e o trabalho com o texto lido fica restrito a atividades para responder a questões do livro didático ou a questões formuladas pelo professor, que (não se pode negar) levam o aluno a manejar os textos lidos e até a refletir sobre o que dizem esses textos, mas, na maioria das vezes, sem compromisso com um significado

---

<sup>1</sup> Estabelecemos essa oposição entre sociedade e escola, porque embora a escola faça parte da vida em sociedade, entendemos que a escola se constitui num espaço em que vivemos experiências semelhantes a que vivemos fora dessa instituição, para que possamos aprender a interagir melhor com o outro e com o meio ambiente.

mais amplo que a leitura assume no contexto social. A questão é que a escola precisa ensinar a leitura e, para tanto, precisa mimetizar as práticas sociais, tal como já se faz de modo mais frequente com o ensino de produção de texto (oral ou escrito), quando se preveem as condições de produção (de quem? Para quem? Por quê? Para quê? Onde? Como?). Ou seja, a escola precisa didatizar práticas sociais de leitura; imitar mesmo, forjar, dentro da escola, situações semelhantes as que ocorrem no espaço social, para preparar os estudantes para fora da escola.

Essa orientação tem sido dada aos professores desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> (de agora em diante, PCN) (BRASIL, 1997), mas parece que o que se entendeu é que é urgente alfabetizar, e, após isso, o estudante pode ficar “sozinho”, “se virar”, ou usar “uma varinha mágica” para conseguir dar conta da leitura compreensiva, que vai além da leitura da superfície dos textos. É preciso aprender a ler o que está na superfície, mas também o que está implícito no texto. E o professor precisa estar preparado para ensinar. Ainda sobre esse aspecto, alguns dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, referentes ao ensino de leitura, para o ensino fundamental definido pelos PCN seria:

Figura 1– Objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa.

compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;

Fonte: (PCN, 1997, p.41-42).

Como objetivos específicos,

<sup>2</sup> Em 1997, foi lançado o primeiro conjunto de volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para orientar a organização do ensino da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. A 4ª série equivale à fase escolar denominada 5º ano, interesse desta pesquisa. Os PCN dirigidos para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental – da 5ª à 8ª série (atualmente, do 6º ao 9º ano) – e para o ensino médio foram publicados, respectivamente, em 1997 em 2000.

Figura 2 – Objetivos específicos para o ensino de Língua Portuguesa.

compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;

ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;

Fonte: (PCN, 1997, p.124).

O PNLD (2015) orienta que as atividades de leitura e compreensão de textos devem ser contextualizadas quanto ao uso e figurarem como prioridade nas propostas didático-pedagógicas da área. A presença de habilidades relacionadas à formulação de inferências, a apreensão dos temas, a diversidade de gêneros textuais, a identificação e a finalidade dos textos etc. são um reflexo de que a leitura, por ser um processo que envolve habilidades complexas deve ser ensinada por meio de atividades sistematicamente orientadas. Já o para os PCN a leitura escolar deve permitir a plurissignificação da interpretação textual, pois, o significado não se encontra apenas no texto, mas,

constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito. (PCN, 1997, p.57).

Se há modos diversos de ler, há também, diversos tipos de leitores e, de acordo com Tinoco (2013), podemos classificar os leitores em três grupos:

- (a) o sujeito aleatoriamente alfabetizado mais vê, pouco lê;  
 (b) o sujeito inconsciente do *processo de leitura* do qual ele próprio, enquanto agente, faz parte, não lê propriamente, pensando que lê bem, ou nem pensa em nada;  
 (c) o sujeito consciente vê (percebendo sutilmente) o que *não precisa* ser lido; classifica, seleciona muito melhor e mais rapidamente as informações e, aprofundando-as, lê a *essência* do texto, ou melhor, lê também sua essência. Lê bem, portanto. (TINOCO, 2013, p.145, grifos do autor).

A partir dos estudos que realizamos nesta pesquisa, tendo os PCN (1997) e o trabalho de Tinoco (2013) como inspiração, propomos a seguinte categorização para os mesmos tipos de leitores em:

Quadro 1 – Tipos de leitores.

Tipos de leitores	Definição	Síntese
1. Leitor inexperiente	Faz uma leitura aligeirada, atentando apenas para a decodificação e não consegue compreender todos os significados do que lê.	Não lê o texto <sup>3</sup> .
2. Leitor ingênuo	Lê por necessidade, não se detém nas entrelinhas e acha que lê bem.	Lê apenas conteúdos explícitos na superfície textual.
3. Leitor experiente	Lê por necessidade e por sentir prazer, não por imposição, sabe selecionar os textos e, dentro deles, o que deve ser lido ou ignorado; transita pela diversidade textual e adequa os tipos de leitura aos objetivos pretendidos.	Lê conteúdos explícitos e conteúdos implícitos no texto.

Fonte: (LUZ, 2015, p.28) criado para esta pesquisa.

<sup>3</sup> Consideramos que a leitura implica compreensão e não a simples decodificação das palavras que formam o texto.

Há, no quadro acima, informações que dão base para afirmarmos que não há um único tipo de leitor. Porém, nos LDP, observamos que este fato, por vezes, é ignorado, e a leitura é tomada como uma via de mão única.

Tomando por base esta classificação e os estudos realizados em nossa pesquisa, entendemos que cabe à escola ensinar a ler, mas, ler de um modo efetivo, considerando os conteúdos implícitos dos textos. Não podemos continuar a formar leitores inexperientes, decodificadores ou leitores ingênuos. Temos que investir na formação de leitores experientes, ensinar estratégias de leitura para que o estudante se torne um leitor proficiente e, para isso, o espaço destinado ao ensino de leitura precisa ser ampliado. Silva (1986) já chamava a atenção para isso em sua pesquisa sobre “o tempo para a leitura na escola”, o qual deveria ser vivenciado nas aulas de língua portuguesa e nas demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar, uma vez que a importância da leitura e de seus usos ultrapassam as fronteiras estabelecidas pelas áreas do conhecimento. Por exemplo, em matemática, ao se deparar com um problema para cálculo, para solucioná-lo, é necessário, antes, o aluno compreender o que é solicitado pelo enunciado e, para isso é preciso saber ler adequadamente.

Esse fato reforça o lugar privilegiado que a leitura deveria ocupar nas salas de aulas, nos lares e na vida de cada sujeito. Talvez essa afirmação suscite alguns questionamentos como: mas há pessoas que não se apropriaram da leitura e conseguem desempenhar suas atividades? É inegável que muitos desenvolveram estratégias para “ler” as cores e as formas das letras em diferentes suportes que há nas ruas (placas de todo tipo) e nos rótulos de produtos comerciais. Essas são estratégias muito utilizadas pelas crianças no processo de apropriação da leitura. Mas isso é muito pouco.

Embora atualmente haja livros de boa qualidade, muitos professores que atuam em turmas de 5º ano do ensino fundamental não estão preparados para trabalhar com as propostas que esses materiais didáticos oferecem. Isso ocorre, em geral, por falta de habilitação do professor na área de língua portuguesa, devido a sua formação inicial, pois a grande maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental é formada em Pedagogia e outra parte possui apenas o curso Normal de Magistério, ou é graduado em outras licenciaturas, isto é, não estiveram em espaços de aprendizagens em que pudessem construir, de modo aprofundado, conhecimentos das especificidades para o ensino da língua portuguesa. Justifica-se, portanto, a necessidade de uma formação

continuada que os habilite ou no mínimo, os deixem mais confortáveis para transitar no universo do ensino da leitura e da compreensão textual em seu sentido amplo.

É preciso possibilitar aos professores a construção de conhecimentos teóricos para enxergarem, dentre os diversos tipos de leitura, as que seriam adequadas aos propósitos comunicativos pretendidos e se comprometessem com o ensino não apenas do que é óbvio, mas também daquilo que se encontra velado no texto.

Não podemos esquecer que a dinâmica da sala de aula (salas superlotadas, sem estrutura física adequada, estudantes com inúmeras defasagens em relação aos conteúdos previstos para o ano cursado, falta ou insuficiência de material escolar, falta de compromisso dos pais e/ou responsáveis, baixa frequência de alguns estudantes) são fatores que associados à falta de formação adequada do professor, ao excesso de carga horária a que são submetidos, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Se não há condições propícias, torna-se difícil, é verdade. Mas não é impossível se obter bom êxito no processo de ensino de leitura, principalmente quando se tem um livro didático, que não deve ser tudo, mas que é um dos recursos mais disponíveis e utilizados para o trabalho com a leitura. É, preciso, contudo, conhecer as potencialidades e limitações do livro didático para o ensino de leitura (assim como para os demais eixos de ensino). Quanto às limitações, entre outros problemas, por exemplo, ainda figuram, em algumas coleções de LDP, textos fragmentados e recortados, justificativas plausíveis para tanto. Por isso, e conhecendo os tipos de leitura e de leitores, o professor deve ter condições de examinar criticamente esse livro, a fim de fazer dele um aliado nas aulas de leitura, exercendo o professor, seu papel de agente condutor do ensino, seja reelaborando as atividades, seja indicando aos seus alunos novos horizontes para uma aprendizagem de leitura mais profícua.

## **2.2 O papel das competências cognitivas no processo de leitura**

Para compreender um texto, o leitor<sup>4</sup> realiza uma série de operações cognitivas complexas que possibilitam não somente o processo de decodificação, mas a

---

<sup>4</sup> Considerando que a interação verbal pode se dar tanto por meio da fala quanto por meio da escrita (nas sociedades gráficas), assim como também por meio de sistemas de comunicação visuo-espaciais, a exemplo das línguas de sinais, entendemos que a compreensão textual pode ser realizada por um ouvinte, um leitor ou um observado, este, no caso de textos sinalizados em línguas de sinais. Como nosso interesse neste trabalho é a leitura, encaminharemos a discussão aludindo apenas ao sujeito leitor.

compreensão, do nível mais elementar, ao nível mais complexo, como é o caso da apreensão de conteúdos implícitos. Desse modo, Para Petit ([1998]2009), o leitor não é passivo,

ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, [1998]2009, p.28-29).

Ou seja, o leitor usa de estratégias que possibilitam a compreensão do texto oral ou escrito. A compreensão não vem como um dom. Ela precisa ser trabalhada, treinada mesmo, para sermos mais exatos. Sobre a questão da compreensão, Kerbrat-Orecchioni (1986) acrescenta que a atividade é complexa, embora interpretar um enunciado

parece tão simples, é necessário que ao seu conteúdo explícito ou implícito se apliquem as diversas competências aos vários significantes inscritos na sequência, de modo a extrair os significados. Tão simples... Mas a partir do momento que se deixa o plano superficial para tentar determinar a natureza das operações interpretativas concretamente efetuadas não é uma questão simples, mas um mecanismo de uma complexidade extrema, dentro do qual intervêm conjuntamente competências heterogêneas, cujos respectivos domínios e as modalidades de intervenção são muito tênues para serem definidas com rigor. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.161).<sup>5</sup>

Desse modo, e valendo-se de um repositório cognitivo de informações de naturezas diversas, o leitor desencapsula os elementos implícitos. Para tanto, o leitor mobiliza competências diferentes.

Antes de nos aprofundarmos no tema sobre o papel das competências cognitivas no processo de leitura, é necessário esclarecer que o termo competência na concepção Kerbratiana pode ser definido como uma bagagem de conhecimentos de naturezas diversas. O conceito Kerbratiano de competência equivale ao que, entre outros autores,

---

<sup>5</sup> Interpréter un énoncé, c'est tout simplement, qu'il s'agisse de son contenu explicite ou implicite, appliquer ses diverses «compétences» aux divers signifiants inscrits dans la séquence, de manière à en extraire des signifiés. Tout simplement... Mais dès lors que l'on quitte le plan des principes pour tenter de préciser la nature des opérations interprétatives concrètement effectuées, il n'est bien sûr plus question de simplicité, mais d'un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes, dont les domaines respectifs et les modalités d'interventions sont fort délicates à préciser. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.161).

no Brasil, Koch ([1997]2011), por exemplo, denomina de conhecimento. Nesse sentido, o termo em tela é aqui utilizado com conteúdo semântico diferente da mesma palavra adotada como termo por Perrenoud (2000, p.15), que define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Além disso, a competência, para Perrenoud, não se configura como saberes, *savoir-faire* ou como atitudes, mas estaria atrelada ao contexto situacional, envolvendo operações mentais de alta complexidade acionadas por esquemas cognitivos que se adaptariam às necessidades e especificidades de ocasião.

Ou seja, a concepção de competência envolveria

os tipos e situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. (PERRENOUD, 2000, p.16).

Esclarecemos que, neste trabalho, adotamos o termo competência segundo o conceito de Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998). Essa opção está ligada principalmente à necessidade de manutenção da fidelidade da tradução feita por nós do original lido para a fundamentação teórica desta dissertação.

Além do esclarecimento feito, entendemos que é importante justificar a escolha da autora acima citada para a fundamentação das análises cujos resultados apresentaremos adiante. Embora Kerbrat-Orecchioni se reporte aos estudos da fala, sabemos que o uso da inferência e a necessidade de depreender conteúdos implícitos se faz presente tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua e envolve diversas competências em seu processo de desencapsulamento. Nossa opção pelos estudos dessa autora se justifica, também – reconhecendo a importância de trabalhos de outros autores, a exemplo de Ducrot – por considerarmos que a abordagem do implícito realizada pela linguista francesa atende mais diretamente aos nossos objetivos, devido aos desdobramentos e às reflexões que encontramos Kerbrat-Orecchioni. E se entre fala e escrita existem mais semelhanças do que diferenças, como nos mostra Marcuschi ([2000]2010), entendemos não haver inadequação nessa nossa opção teórica. Aprofundaremos a justificativa de nossa opção teórica na seção deste trabalho destinado à metodologia.

Acerca das diferentes competências que o leitor mobiliza para a identificação de conteúdos implícitos, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) explica que para desencapsular esse tipo de conteúdo de textos essencialmente verbais, o leitor se vale da competência linguística, que é a primeira exigência para se entender um texto, uma vez que tanto os conteúdos explícitos, como uma grande parte dos conteúdos implícitos se apoiam em um suporte presente na superfície do texto, de modo que não há um nenhum tipo de conteúdo cuja decodificação possa ser efetuada sem a intervenção da competência linguística nos textos essencialmente verbais.

Ainda de acordo com Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), a definição de competência linguística supera o sentido de uma comunidade linguística homogênea, ao agregar as inúmeras variantes dialetais, socioletais e idioletais, nas quais se articulam os componentes lexical, sintático, prosódico (quando na fala ou na tentativa de representação de elementos suprasegmentais da fala na escrita), estilístico, tipológico, dentre outros, o que permite o desencapsulamento de informações extraenuncivas.

Temos como consenso que a competência linguística não é capaz de sozinha de dar conta dos fenômenos linguísticos que circundam o processo de desvelamento dos implícitos nem na fala, nem na escrita. Tal afirmação se apoia, também, em Cunha (1991, p.30), que cita versos do poema de Rubem Alves, O Pintassilgo e as Rãs (“Ranzinha, não verás buraco algum como este/Ama com orgulho, o buraco em que nasceste...”), a fim de mostrar que, “de fato a competência linguística do leitor apenas não é suficiente para apreender os subentendidos veiculados” nos versos, de modo que seria preciso recorrer à competência enciclopédica para inferir os conteúdos subentendidos, tais como perceber o texto como uma paródia do poema “A Pátria”, de Olavo Bilac, uma crítica à escola e ao nacionalismo.

Além da linguística, temos a competência enciclopédica, que de acordo com a mesma autora, pode ser definida como um repertório amplo de saberes, bagagem cognitiva, ou, de acordo com Ducrot (1984), *topoi*. Esses saberes ou conhecimentos pertencem às mais diversas esferas. Pode ser um conhecimento geral, ou específico; podem ser conhecimentos relacionados ao mundo em geral ou em particular, podem, ainda, ser neutros ou avaliativos, neste último caso, veiculando um tom ideológico. E, por fim, podem ser um conhecimento partilhado, ou não pelo interlocutor. O compartilhamento de conhecimentos é tido como condição essencial para a ocorrência

da interação entre sujeitos. A ausência desse compartilhamento poderá dificultar, ou mesmo impossibilitar a interação.

Deve-se ressaltar que a competência enciclopédica, assim como a competência linguística, a lógica e a pragmática variam de um indivíduo para o outro e, que no momento em que se realizam as operações de decodificação, as competências linguística e enciclopédica, assim como os demais tipos de competência, cooperam entre si, num movimento constante de ir e vir, de modo que novos conhecimentos são gerados a partir desse processo.

A autora informa que o desencapsulamento de conteúdos implícitos depende, ainda, da competência lógica, que se subdivide em três categorias, sendo a primeira categoria relacionada às operações que parecem com as da lógica formal. Segundo Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), a presença do silogismo canônico formado por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão é rara nos enunciados produzidos na língua natural. Por outro lado, o silogismo incompleto é o mais constante, sobretudo nos *slogans* publicitários. Há ainda, os casos das inferências que são feitas a partir de um raciocínio lógico-matemático.

Seguem-se os casos das operações específicas da lógica natural, remetendo às inferências que surgem a partir do estabelecimento de relações de associação ou dissociação, seja por influência unilateral, quando os elementos denotativos da sequência enumerativa produzem uma ruptura da isotopia, cuja recuperação ocorre no nível conotativo ou por influência recíproca, neste caso, a coordenação de duas proposições ressaltadas pela entonação, na fala, solicita uma dupla inferência, pois é preciso que se interprete a resposta como ‘indireta’, como uma pista para se inferir, a partir de um raciocínio lógico-matemático, a resposta esperada.

– *Quantos anos você tem?*

– *Eu nasci em 1936.*

Assim como o cotexto, o contexto traz sua parcela de contribuição para o desencadeamento das inferências de modo que se estabeleçam relações lógicas por intermédio do leitor/texto, originando e/ou desvelando os subentendidos.

Ao afirmar: – *Como você está linda, hoje!*

Admite-se a produção de inúmeras inferências realizadas pelo interlocutor, no sentido de “Somente hoje? Então nos outros dias eu estava feia.” Levando-se ao

desencadeamento de um subentendido um tanto quanto negativo, e por isso, talvez, não desejável de ser trazido à superfície linguística.

Além disso, a natureza da situação de interação é apontada pela autora francesa como um dos fatores que podem interferir na produção das inferências, por meio das trocas verbais entre os sujeitos do processo interlocutivo, bem como pela expectativa que se tem do discurso do outro.

Todos os fatores citados levaram a autora à conclusão de que as condições de aplicação das regras relativas aos processos inferenciais não são tão claras, ao contrário, se manifestam de modo sutil e geram inúmeras controvérsias devido à subjetividade em que se encontram envoltas, ocasionando retificações no discurso proferido como em:

— *Nossa! Como você está elegante hoje – quer dizer, como sempre.*

Ou se contrapondo a uma interpretação considerada abusiva como em:

— *Quero saber da minha vida...*

— *Que dizer que você não está nem aí, pra mim?*

— *Não foi isso que eu disse. De onde você tirou essa ideia?*

O terceiro ponto, as inferências praxeológicas são definidas pela teórica francesa como

*as informações pressupostas e subentendidas para enunciar certos fatos num determinado tempo e espaço e que tem uma lógica prevista das ações (as quais se organizam em «scripts», «frames», «macroestruturas» e outros «praxeogramas»<sup>6</sup>) implicam necessariamente ou eventualmente a realização de outras ações necessariamente ou eventualmente correlacionadas. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, pp.189-190 grifos da autora)<sup>7</sup>.*

Desse modo, as inferências praxeológicas dão conta dos conhecimentos de mundo internalizados pelo sujeito e representados por meio de *scripts*<sup>8</sup> ou *frames*, criando uma expectativa para o desenrolar de determinadas ações e eventos sociodiscursivos e auxiliando o processo de compreensão, pois quando se diz:

— *Tem alguém batendo à porta.*

<sup>6</sup> Diagrama que representa a estrutura comunicativa.

<sup>7</sup> (...) *les informations présupposées ou sous-entendues par l'énoncé de tel ou tel fait diégétique. Qui a un nom d'une certaine «logique des actions» (lesquelles s'organisent en «scripts», «frames», «macro structures» et autres «praxéogrammes») impliquent nécessairement ou éventuellement la réalisation d'autres actions nécessairement corrélées.* (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, pp.189-190, grifos da autora).

<sup>8</sup> Terminologia utilizada pela psicologia cognitiva.

Subentende-se: — *Por favor, vá atender.*

Voltando-se para a competência retórico-pragmática que

constitui um conjunto de saberes que um sujeito falante possui sobre o funcionamento dos «princípios» discursivos que, sem ser impostos como as regras da boa formação sintático-semântica, devem ser observados para que se possa respeitar corretamente a regra da troca verbal, e que se chama de «máximas» ou «princípios conversacionais» (Grice), «leis do discurso» (Ducrot) [...]. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.194)<sup>9</sup>.

Tais princípios conversacionais ou de cooperação trazem quatro máximas definidas como:

1. Máxima de quantidade que prega uma adequação no número de informações veiculadas;
2. Máxima da qualidade preza pela veracidade e credibilidade da informação disponibilizada;
3. Máxima da relação concerne em falar oportunamente;
4. Máxima da modalidade remete ao uso da clareza, evitando a ambiguidade, sendo breve e metódico.

As violações das leis discursivas não são aparentes, mas podem ser recuperadas a partir das inferências que põem os enunciados na ordem prevista das leis do discurso, dado o elo existente entre as regras retórico-pragmáticas e os implícitos discursivos, as leis do discurso interferem diretamente nos processos de interpretação discursiva por demandarem um grande número de inferências, além disso, as máximas conversacionais são consideradas como parte integrante da competência retórico-pragmática, cujo repertório de princípios é numeroso e bastante diversificado, não cabendo à nossa pesquisa explorá-lo aqui. Seria pertinente aplicar essa teoria à escrita e a análise das tirinhas e HQ em geral, visto que eles representam a fala com suas características peculiares.

Como exemplo da mobilização de diferentes tipos de competência para a identificação de conteúdos implícitos num texto, apresentamos, a seguir, uma tirinha de

---

<sup>9</sup> (...) constitue l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement des ces «principes» discursifs qui sans être impératifs au même titre que les règles de bonne formation syntactico-sémantique, doivent être observés par qui veut jouer honnêtement le jeu de l'échange verbal, et que l'on appelle selon le cas «maximes» (Grice), lois de discours «Ducrot» (...). (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.194).

Maurício de Sousa veiculada na seção *Construção da escrita*, no LDP Aprender juntos, um dos livros constituintes do nosso *corpus* de análise. A leitura compreensiva dessa tirinha demanda a mobilização das competências linguística, enciclopédica e retórico-pragmática. Esclareceremos a seguir.

Figura 3 – Tirinha do cascão.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.119).

Como se trata de um gênero do âmbito do narrar, a breve análise que faremos aqui pretende dar conta da identificação de conteúdos implícitos em dois níveis: 1º. no âmbito interno da história apresentada na tirinha, na compreensão mútua dos dois personagens numa interação espontânea fictícia; 2º. no âmbito externo da história, na possibilidade de compreensão da história como um todo por parte de um leitor. No âmbito interno da história, no primeiro quadrinho, o personagem Cascão deitado na cama, vestido com um pijama pede ao seu pai que lhe conte uma história. O pai, seu Antenor, pergunta que história o filho gostaria de ouvir. Imediatamente Cascão lhe responde: “Aquele que eu gosto mais!”. Apesar de Cascão não ter dito o título da sua história preferida, seu pai pode inferir e diz: “Já sei!” E começa a ler a história dos três porquinhos.

Para responder ao personagem pai, o personagem Cascão usou uma *resposta indireta*, o que caracteriza uma *operação da lógica natural*, de acordo com Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998); já o personagem pai precisou inferir, a partir da informação posta, uma informação implícita, que era a resposta que ele esperava, e, para isso usou suas competências *linguística* (quando demonstrou conhecer o significado do enunciado proferido pelo interlocutor), *lógica* (quando reconheceu na resposta dada de modo indireto por Cascão como um indício, ou pista linguística para se chegar à resposta desejada), *enciclopédica* (quando reconhece a história dos Três Porquinhos) e *retórico-pragmática* (quando reconhece a similaridade entre os personagens da história (porquinhos, animais que vivem em ambientes sujos) e o personagem Cascão (que não

gosta de água, prefere ficar sujo a tomar banho) e, quando se adequa ao *script* típico de uma situação do cotidiano, como ler uma história antes do filho dormir, dar boa noite, dar bom dia ao acordar). Já no âmbito externo da história, o leitor só conseguirá identificar o conteúdo implícito se conhecer o personagem Cascão e souber que este não gosta de água, por isso, não toma banho e prefere coisas sujas, além de conhecer as características de porcos, como o da história de ficção que o personagem pai se propõe a ler para Cascão. O leitor terá que mobilizar, além de sua competência linguística, sua competência enciclopédica. Dessa forma, conseguirá dar a resposta correta, que é prevista pelo LDP, registrada em letras azuis abaixo da pergunta: “Você sabe por que o Cascão prefere a história dos três porquinhos?”.

Percebemos, então, que, para compreender um texto, é preciso ir além dos aspectos linguísticos, acionando competências outras que nos permitam fazer uma leitura dos não ditos, pressupostos e subentendidos.

### **2.3 As estratégias de leitura**

A leitura requer o uso da atividade cognitiva do leitor, que além de acionar diferentes tipos de conhecimentos (tal como já foi informado), também usa algumas estratégias, sem que, contudo, em muitas ocasiões, escolha intencionalmente usar essas estratégias. Solé ([1996]1998) afirma que uma estratégia seria caracterizada por não detalhar nem prescrever o direcionamento das ações, mas indicam, de certo modo, o caminho que devemos seguir para a consecução de um objetivo. Abraçando aqui a concepção de que é preciso ensinar a ler, num sentido mais amplo, entendemos que também é necessário o uso de estratégias (de outra natureza) por parte de quem ensina a ler, para que os estudantes conheçam de modo explícito, as estratégias de compreensão leitora e possam, assim, desenvolver sua capacidade de “pensamento estratégico”, conforme afirma Solé, ([1996] 1998), para a obtenção de melhor êxito na atividade de leitura.

Em se tratando de estratégias de compreensão leitora, a autora informa que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, [1996]1998, p.70).

Ultrapassada a etapa de decodificação, a compreensão da leitura seria o resultado de três fatores: o primeiro, da clareza e coerência textual ou do modo de organização textual; o segundo, de se possuir os conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto; e o terceiro, do uso de estratégias para ampliar o grau de compreensão e identificar as dificuldades que se tem ao ler o texto, como salientado por Solé ([1996]1998). Ao surgirem dificuldades durante a leitura, nos valem de estratégias como, por exemplo, reler um parágrafo para tentar compreender o significado exato de um termo. Fazemos isso de modo consciente, intencional e regulado.

Se um dos objetivos da escola é a formação do leitor proficiente, o ensino das estratégias de leitura deveria ter um espaço privilegiado nas salas de aula, para que o estudante, ao se deparar com textos mais complexos, tanto na sua organização quanto no seu teor, possa lançar mão de recursos que favoreçam a compreensão do que está sendo lido, ou seja, ser um leitor autônomo significaria

[...] ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento, modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLE, [1996]1998, p.72).

Para Solé ([1996]1998), o ensino das estratégias permitiria ao estudante planejar, avaliar e modificar suas ações adequadamente e de acordo com seus objetivos de modo que, para isso, deveriam ser formuladas ao leitor as questões:

Quadro 2 – Estratégias de leitura.

Questões	Procedimentos
1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que tenho que ler? Por que/para que tenho que ler?	Definição de objetivos.

<p>2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. (Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas que sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?).</p>	<p>Ativação de conhecimentos prévios; e formulação e verificação de hipóteses.</p>
<p>3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto1). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?</p>	<p>Compreensão global do texto.</p>
<p>4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o ‘sentido comum’. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresentam?</p>	<p>Reconhecimento da estrutura lógico-textual interna e externa, atribuição de relações entre o texto e os conhecimentos prévios.</p>
<p>5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? – Posso construir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?</p>	<p>Localização e retomada de informações.</p>

<p>6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?</p>	<p>Produção de inferências.</p>
--	---------------------------------

Fonte: (SOLÉ, [1996]1998, p.73-74, adaptada).

Dentre essas estratégias, destacam-se as que permitem a formulação dos objetivos de leitura, o estabelecimento de inferências diversas e a identificação dos erros de compreensão e sua correção, a retomada, o resumo e a ampliação dos conhecimentos construídos durante e após a leitura. Vale salientar que todos esses processos cognitivos e metacognitivos ocorrem, segundo Solé, de forma integrada, e seu ensino deveria acontecer em todas as fases da leitura, isto é, abrangendo o antes, o durante e o depois, sem limitar sua ação. Com base na concepção construtivista de ensino (COLL, 1990), as estratégias são consideradas como um “processo de construção conjunta” (EDWARDS; MERCER, 1988) assumidos pelo professor e estudante, em que o professor serve como orientador do estudante, oferecendo-lhe o suporte necessário ao seu desenvolvimento, enquanto leitor em formação. Semelhante à “andaimagem” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), a “participação guiada” é definida por Rogoff (1984) como situações educativas em que o estudante seja ajudado a comparar e relacionar seu conhecimento prévio com o que é necessário para abordar uma determinada situação. Além disso, o aluno deverá ter uma visão global da atividade e, assim, assumir progressivamente o controle de suas ações, até tornar-se competente na aplicação do que aprendeu, pois o ensino de boa qualidade projeta o estudante às etapas mais avançadas do conhecimento. O ensino das estratégias de leitura, segundo Collins e Smith (1980), deveria ocorrer em três etapas: a primeira, considerada etapa “modelo”, o professor leria para os alunos em voz alta, para, comenta os processos que o levaram a compreender o texto lido, o levantamento de hipóteses, confirmando-as ou não, tira as dúvidas e mostra o caminho percorrido para solucioná-las. Na segunda, passa-se à etapa da “participação do aluno”, por meio de levantamento de hipóteses e de questões abertas, haja uma participação efetiva do estudante, levando-os ao uso das estratégias ensinadas. Na terceira, a da “leitura

silenciosa”, os estudantes executam, sem o auxílio do professor, todos os estágios da aprendizagem, da formulação dos objetivos à previsão de hipóteses, da busca e encontro de apoio para as hipóteses à detecção e compensação de falhas de compreensão. Nessa etapa, o professor pode intervir disponibilizando para os estudantes textos diversos que demande o uso de inferências ou que contenham erros para serem solucionados, proporcionando-lhes um maior controle sobre sua ação leitora. Ensinar tais procedimentos é dar ao estudante a possibilidade de ter autonomia diante dos textos, tornando-se um leitor proficiente. Prosseguiremos nossos estudos abordando a inferência e o seu papel no processo de compreensão textual.

### 3 A INFERÊNCIA

O conhecimento constrói-se no sujeito, é tarefa de significação (apropriação). Para que isto ocorra é necessário que a informação esteja vinculada aos contextos e experiências do leitor. Este processo é lento, reflexivo, individual ainda que o produto do conhecimento seja, a posteriori, socializado.

(Barreto).

#### 3.1 A inferência como estratégia para a construção de sentidos na leitura

Considerada como um mecanismo cognitivo essencial para a construção do sentido nos textos, a inferência se concretiza por meio de atividades cognitivas de naturezas diversas, ativadas pelo leitor durante a leitura. Nesse processo, o leitor utiliza-se dos elementos presentes no texto para desencapsular informações implícitas, com o objetivo de preencher as lacunas existentes nas superfícies linguísticas, (re)construindo, assim, os sentidos dos textos. Essas informações implícitas são, segundo Ducrot (1984), de dois tipos: os pressupostos e os subentendidos. Para Ducrot, o pressuposto está inserido na frase, isto é, ele apresenta suas marcas na frase e essas marcas continuam presentes mesmo quando se muda a frase para a forma negativa e interrogativa.

Segundo Ducrot (1984, p.44), “a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário”. Pode exemplificar esses conceitos com a frase: *Pedro parou de brigar com a irmã dele*. Entendemos que Pedro brigava com a irmã antes, o pressuposto, ideia encapsulada na sequência linguística ‘parou de brigar’. O subentendido emerge num contexto definido. Suponhamos que uma pessoa brigue frequentemente com a irmã dela. E um amigo, incomodado com a situação, diga a essa pessoa a frase: *Pedro parou de brigar com a irmã dele*. Um subentendido possível seria: “Se Pedro parou de brigar com a irmã dele, você também deve parar de brigar com a sua irmã”.

Com o objetivo de distinguir os pressupostos dos subentendidos, Ducrot apresenta o critério de encadeamento para a dedução do fenômeno da pressuposição, sobretudo, nas situações em que a mudança da frase para a forma negativa e interrogativa não deem conta do processo em questão, pois, como é sabido, os pressupostos de uma frase são mantidos ainda que esta seja transformada em frase

negativa ou interrogativa. Ao reexaminar as noções de pressupostos e subentendidos, Ducrot diferencia cada uma das categorias citadas dizendo que

a oposição pressuposto-subentendido reproduziria a distinção dos dois níveis semânticos, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado): pressuposto e subentendido se opõem por não terem sua origem no mesmo momento da interpretação. (DUCROT, 1984, p.35).<sup>10</sup>

Ou seja, para Ducrot (1984), a diferença entre pressupostos e subentendidos estaria relacionada ao momento em que são acionados os mecanismos semânticos utilizados pelo leitor para desencapsular os conteúdos implícitos durante o ato de leitura. Cunha (1991), afirma que as críticas feitas por pesquisadores ao modelo apresentado por Anscombe, Ducrot e colaboradores resultam de sua natureza estruturalista, ou seja, o modelo não leva em consideração a diversidade das situações comunicativas. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) retoma as considerações feitas por Ducrot e cria uma tipologia na qual constam dois eixos. O primeiro eixo refere-se ao tipo de suporte responsável pela existência do pressuposto: os suportes podem ser lexical, sintático e prosódico. O segundo eixo diz respeito à natureza do conteúdo pressuposto: pressupostos existenciais, pressupostos denominativos, pressupostos que determinam a orientação argumentativa de um enunciado e conteúdo, fundamentando a oposição entre pressupostos semânticos e pragmáticos.

Quanto à classe dos subentendidos, a mesma autora esclarece que “ela engloba todas as informações que são suscetíveis de serem veiculadas por um dado enunciado, mas cuja atualização permanece tributária de determinadas particularidades do contexto enunciativo [...]” ([1986]1998, p.39)<sup>11</sup>. Os conhecimentos enciclopédicos do leitor são indispensáveis para que ele possa inferir conteúdos subentendidos. Não é interesse deste trabalho detalhar toda a tipologia proposta por Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998).

Neste sentido, entendemos que inferir é uma estratégia essencial, quando se fala em leitura e compreensão de textos orais ou escritos. Ou seja, o desencapsulamento de implícitos é uma das condições para a compreensão plena da maioria dos textos. Esse

<sup>10</sup> L'opposition présupposé-sous-entendu reproduirait la distinction des deux niveaux sémantiques, celui de la signification (phrase), et celui du sens (énoncé): présupposé et sous-entendu s'opposent en ce qu'ils n'ont pas leur origine au même moment de l'interprétation. (DUCROT, 1984, p.35).

<sup>11</sup> Elle englobe *toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif [...]*. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986] 1998, p.39, grifos da autora).

desencapsulamento depende do conhecimento que se tem da língua, mas também de conhecimentos de mundo. Logo, como afirma Marcuschi ([2001]2008, p.229), “compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores”, pois cada indivíduo tem uma bagagem de conhecimentos prévios que varia de acordo com suas vivências. Esse fato afeta a construção de sentidos realizada pelo leitor, pois, sendo

uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, [2001]2008, p.233).

Marcuschi ([2001]2008) classifica os modelos teóricos de compreensão de textos em dois paradigmas. No primeiro paradigma, “compreender é decodificar” (metáfora do conduto), que tem por base a língua como código. Nesse modelo os textos portam seus significados e conteúdos objetivos, cabendo ao leitor decodificá-lo. No segundo, “compreender é inferir” (metáfora da planta baixa), tem por base a língua enquanto atividade e a compreensão como um processo de inferência ou de construção interativa. “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contexto mais amplo.” (MARCUSCHI, [2001]2008, p.239).

Para Koch ([1997]2011), as inferências são mecanismos cognitivos que ligam os elementos linguísticos da superfície textual aos conhecimentos prévios dos interactantes da situação comunicativa.

Marcuschi afirma que

A inferência é um ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais. (MARCUSCHI, 2007, p.88).

Certamente, sempre que buscamos compreender um texto, seja ele oral ou escrito, mobilizamos recursos cognitivos como os conhecimentos prévios, o linguístico e o textual, os quais nos permitem fazer as inferências, isto é, para fazer as inferências, o leitor se apoia no contexto imediato para, a partir dele, construir um dos sentidos possíveis para o texto. Inferimos o tempo inteiro, seja uma palavra não percebida durante a leitura, seja o significado de uma palavra que nos é desconhecida, ou seja, compreender é também inferir.

Endossando essa afirmação, Kleiman ([1989]2013) cita que a relevância do processo de inferência ocorre pelo fato de que, após a leitura de um texto, não o lembramos de forma literal, mas apenas as inferências feitas no ato da leitura, pois, quando não se busca o sentido global do texto, seu conteúdo é esquecido rapidamente, por não ter havido uma compreensão, mas uma leitura superficial.

De acordo com Coscarelli (2012, p.79), “as inferências são operações cognitivas que leitor realiza para construir proposições novas a partir das informações que ele encontrou no texto”, pois o leitor, ao estabelece ligações entre as palavras do texto e seus conhecimentos de mundo, trazendo novas informações à superfície do textual. Antunes (2003) por sua vez, afirma que o leitor traz para o texto suas experiências de saber prévias como ferramenta para inferir e construir sua compreensão do texto.

Por tudo isso, consideramos da mais alta relevância que professores de português e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se ocupem com o desenvolvimento da capacidade de inferência de seus alunos, isto é, da capacidade de apreensão de conteúdos implícitos nos textos. Nas aulas de leitura, é preciso ensinar os estudantes a lerem além da superfície dos textos.

Segundo Kerbrat-Orecchioni “a implicação («para nós: inferência») resulta da hipótese que se constrói para normalização de um enunciado transgressivo do ponto de vista de seu funcionamento retórico-pragmático.” (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.270).<sup>12</sup>

Citando os casos de inferências permitidas, a autora expõe dois tipos: inferências que resultam da conotação e se juntam à significação literal como no exemplo:

– *Leite ou café?*

Subtende-se que existe a possibilidade de escolha entre duas opções.

---

<sup>12</sup> L’implication («por nous: inférence») apparaît donc comme une hypothèse que l’on construit pour «normaliser», du point de vue de son fonctionnement rhétorique-pragmatique, un énoncé apparemment transgressif. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.270).

No segundo caso, se tem as inferências que substituem o conteúdo literal do enunciado por um conteúdo figurado, o que constitui um tropo. Ou seja, é a atividade de inferência do ouvinte/leitor que construirá o tropo. Exemplifica-se com o enunciado *Marcos é um leão*. Em que a palavra leão adquire um novo significado atrelado às características (bravo, forte, corajoso, etc.) do animal ao qual se refere. Sobre isso, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) salienta que nos casos em que o enunciado é informativo e/ou apresenta uma pertinência parcial, pode-se construir uma inferência que o torne pertinente. Exemplificado em: – *Júlio parou de beber. Seria bom se você fizesse o mesmo*. Porém, se o enunciado não for informativo nem se apresentar como totalmente pertinente, a inferência que o antecede receberá o *status* de um conteúdo denotativo e o enunciado adquire o valor de um tropo implicativo: – *A vida de Júlio não me interessa*.

Ainda segundo a autora, para identificar os conteúdos inferenciais nos tropos precisa-se, além das leis do discurso, de três operações lógicas e sucessivas:

1. Bloqueio da leitura literal e desencapsulamento do mecanismo de derivação;
2. Direcionamento para um tipo de tropo;
3. Procura e descoberta do sentido derivado contextualmente adequado.

Pode-se também aplicar determinadas regras derivacionais para identificar um conteúdo denotativo, tais como:

- metáfora: buscando um sentido intermediário entre o sentido literal comum entre dois elementos; Exemplo: – *Maria é um doce de pessoa*.
- antífrase: buscando os sentidos opostos; Exemplo: – *Realmente, você é um grande pintor! Conseguiu pintar até o piso!*
- lítote ou hipérbole: buscando o sentido mais forte ou mais fraco num mesmo campo semântico; Exemplo: – *O jantar não ficou ruim*.
- Tropo pressuposicional: transformando o posto em pressuposto; Exemplo: – *Quando você bateu em Ana?*
- Tropo ilocutório: perguntando ao interlocutor se ele gostaria de executar uma determinada ação. Exemplificado em: – *Você quer preparar o jantar?*

A identificação do sentido adequado por meio de inferência depende de uma rede de fatores de natureza cotextual e contextual acionando-se concomitantemente as competências linguística, enciclopédica e retórico-pragmática dos interlocutores.

Entendemos que quanto mais investimento do professor de português e do professor polivalente no desenvolvimento dessa capacidade cognitiva dos estudantes, mais textos serão capazes de ler com pertinência e adequação.

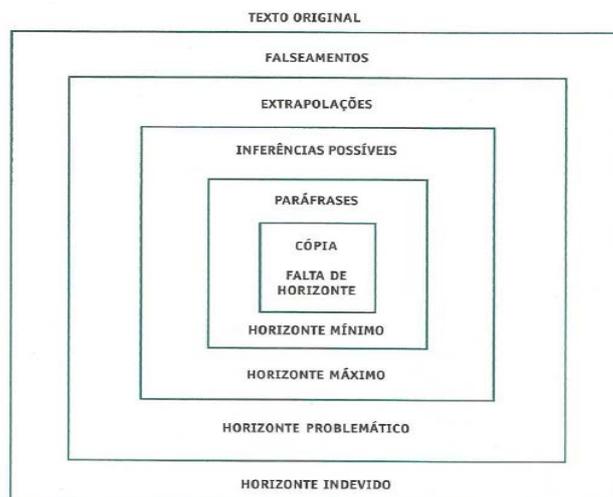
### **3.2 Os horizontes de compreensão**

A compreensão textual é concebida como “uma atividade de seleção, reordenação, e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida” (MARCUSCH, [2001]2008, p.256). Concordamos, assim como Marcuschi, que inferir é compreender. Mas esse processo de compreensão não ocorre de modo tranquilo, ao contrário, se mostra cheio de interferências que podem tanto levar a uma compreensão aceitável quanto a uma compreensão que extrapole o horizonte textual, pois ainda que um texto possa facultar muitas leituras, nem todas podem ser consideradas adequadas.

Apoiando-se em Dascal (1981), que, ao comparar o texto a uma cebola, tenta explicitar os diversos níveis de compreensão que estão inseridos nele, isso significa que há diversas possibilidades de se compreendê-lo. As informações são dispostas em quatro camadas, indo das informações explícitas para as informações implícitas, de modo que, na camada central, encontramos as informações objetivas; na camada intermediária, temos as informações que podem ser interpretadas de formas diversas, cabendo ao leitor preencher as lacunas existentes nesse espaço das inferências propício aos subtendidos e às suposições. A camada mais próxima à superfície textual é considerada complexa por dar origem aos equívocos, tendo em vista que na leitura delas colocamos nossos valores e crenças pessoais, ou seja, aquilo que pensamos sobre determinados assuntos, nosso ponto de vista.

E, por fim, a camada externa, onde ocorrem as extrapolações. Marcuschi traduz essa teoria dascaliana, apresentando cinco horizontes de compreensão como podemos verificar na figura apresentada a seguir:

Figura 4 – Horizontes de compreensão textual.



Fonte: (MARCUSCHI, [2001]2008, p.258).

Partindo do *texto original*, temos, de acordo com Marcuschi ([2001]2008), cinco modos de ler um texto, sendo o primeiro, a *Falta de horizonte*, cuja leitura se destina a repetir ou copiar o que diz o texto, como se o texto fosse transparente e a compreensão fosse o sinônimo de repetição. O segundo, o *Horizonte mínimo*, se caracteriza pela leitura parafraseada do texto e compreender significa selecionar as informações objetivas e dizê-las com outras palavras. O terceiro horizonte é *Horizonte máximo*, no qual se considera, ao ler o texto, as informações geradas a partir do uso da inferência e dos conhecimentos prévios do leitor no processo de atribuição de sentidos. O quarto, o *Horizonte problemático*, contempla informações de cunho pessoal que ultrapassam o próprio texto. O quinto seria o *Horizonte indevido*, cuja leitura seria errada e inaceitável.

Percebemos então que o escalonamento dos horizontes de compreensão serve também como parâmetro para a regulação da compreensão textual, ou seja, para que se possa avaliar o quanto se aproxima ou se distancia a compreensão que o leitor expressa de um texto, e que o processo de compreensão textual é complexo e depende de vários fatores, como o conhecimento linguístico, enciclopédico, lógico e pragmático do leitor.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os conteúdos implícitos e seus suportes linguísticos, os pressupostos e os subentendidos, bem como os motivos que nos levam a utilizar o modo implícito.

## 4 DESVENDANDO OS IMPLÍCITOS

Formar indivíduos capazes de ‘ler o mundo’ tem sido o objetivo da escola há muito, mesmo que nem sempre tenha acertado o alvo. O sonho é que todo aluno seja capaz de produzir discursos, orais e escritos, adequando-os a diferentes situações enunciativas. E, além disso, compreendendo o que está escrito e o que está subentendido. No entanto, para transformar nossos alunos em leitores competentes, é necessário que haja superação da concepção escolar da leitura como objeto de ensino, cujo aprendizado inicial se resume em converter letras em sons, acreditando que a compreensão será consequência natural dessa codificação. (Andaló).

### 4.1 Por que utilizamos os implícitos?

Embora se defenda que a interação linguística deve favorecer a fluidez dos processos comunicacionais, os interlocutores continuam a utilizar-se de expedientes que promovem a ambiguidade e a contradição, opondo-se ao “bom” funcionamento da língua e ao princípio do menor esforço estabelecido por Récanati (1981). Mas quais seriam os elementos que justificariam esse posicionamento dos interlocutores no uso amplo de suas capacidades linguísticas?

Tais “transgressões” das leis discursivas são justificadas não somente pela dinâmica e flexibilidade da linguagem, mas também pelas intenções comunicativas de seus interactantes (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998). Cada qual busca adequar seu discurso aos seus interesses pessoais, sociais, profissionais para alcançar suas metas comunicacionais.

A resposta à questão referente ao uso dos implícitos talvez possa ser encontrada a partir dos elementos relacionados à linguagem. Dentre esses elementos, se destacam a retórica clássica como uma possível fonte de sugestão dos tropos, as capacidades psicológicas, linguísticas, e a “insuficiência” da linguagem, isto é, a exiguidade de termos precisos ou específicos numa determinada língua que ocasionam lacunas no campo lexical, fazendo com que os sujeitos recorram ao uso dos implícitos e de outros recursos linguísticos.

Ainda sobre o uso do implícito, sabemos que o emprego da insinuação, ou, em outras palavras, da implicitude, se deve a três fatores:

não é seguro se exprimir abertamente; em seguida, que os bons costumes se opõem a que tudo seja dito; e, em terceiro lugar, por ser mais elegante e porque a novidade e a variedade atraem mais que uma relação de fatos diretos” (QUINTILIANO, IX, 2, p.189 *Apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p.277)<sup>13</sup>.

Estes fatos proporcionam prazer tanto ao falante, quanto ao ouvinte no exercício de velar/desvelar um conteúdo linguístico.

O uso de implícitos também se deve à impossibilidade de se abordar de modo objetivo e evitar uma exposição indesejada de um tema tabu ou que mereça ser tratado com discrição. Além disso, estima-se que falar de modo cifrado seja um ato de polidez e, de certo modo, evitaria que a face positiva e negativa dos interlocutores<sup>14</sup> fosse ameaçada (GOFFMAN e SEARLE, 1975); (BROWN e LEVINSON, 1978).

Para evitar chocar seu interlocutor, o falante/escritor pode se valer de recursos como a lítote, que consiste em substituir um enunciado que, embora verdadeiro, não pode ser dito de modo direto, por outro que contenha o mesmo teor, mas não seja tão ofensivo. Exemplificado em: *Carlos foi para o andar de cima*. Em substituição ao enunciado Carlos morreu. Além disso, existe a ironia, que apresenta de forma indireta conteúdos depreciativos que figuram como ameaça à face positiva de alguém. Exemplo: – *Que belo chef você é! Queimou todo arroz*. O tropo comunicacional, que consiste em simular que não se afronta o outro diretamente, mas pelas costas. Exemplo:

– *Há muita gente falsa, que fala de mim pelas costas*.

– *Você está dizendo isso comigo?*

E, por fim, o tropo ilocucional, que estabelece uma escala atenuante para certas formulações discursivas com o objetivo de estabelecer a polidez, preservando a face do ouvinte, por meio de solicitações indiretas como:

– *Você se incomodaria de me emprestar seu carro?*

Desse modo, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) conclui que existe uma ligação acentuada entre os implícitos e as formas de expressão maledicentes, no caso, a insinuação, pois seria uma forma de expor a face negativa do outro sem expor a sua própria face.

<sup>13</sup> Lorsqu’il est trop peu sûr de s’exprimer ouvertement; puis, lorsque les bienséances s’y opposent; en troisième lieu, seulement en vue d’atteindre l’élégance, et parce que la nouveauté et la variété charment plus qu’une relation des faits toute directe. (QUINTILIEN, IX, 2, p.189 *Apud* KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.277).

<sup>14</sup> Segundo a teoria das faces, o locutor procura seguir algumas regras de polidez durante a conversação objetivando criar um clima pacífico e colaborativo, não ofendendo o seu ouvinte, nem se deixando ofender, viabilizando, assim, o processo de interlocução.

Pode-se afirmar que o uso do implícito atende às necessidades impostas por questões retórico-pragmáticas devido à impossibilidade do uso de expressões de ordem direta, bem como por sua adequação às estratégias de manipulação, de modo a conduzir seu interlocutor a uma dada compreensão, contudo, sem se comprometer com o subentendido. Pode-se dizer ainda que o “cuidado” com o outro, ou o “temor” do que um “confronto direto” possa ocasionar às relações interpessoais, sejam também motivos pelos quais o uso do implícito seja recorrente.

Os subentendidos permitem dizer algo, mesmo não o tendo aparentemente dito, mas permite também não tê-lo dito e ser acusado de dizê-lo. Para solucionar essa equação, depende-se do conteúdo linguístico e das negociações relacionadas a eles, das relações de poder existentes entre os interlocutores no momento da interação verbal e, do estado de espírito do seu interlocutor, uma vez que, nem todos partilham do mesmo conhecimento, nem interpretam do mesmo modo, de acordo com Charolles (1981).

Segundo A. Davidson (1975), em certos casos, expressar-se de modo indireto pode traduzir uma grosseria da parte do interlocutor, como no exemplo em que se utiliza uma pergunta para dar uma ordem:

– *Você quer parar de chorar, pelo amor de Deus?* No lugar de dizer: – *Pare de chorar, pelo amor de Deus!*

Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) considera que além figurar com uma maior aceitação, o implícito causaria maior impacto no interlocutor, impedindo-o de apresentar atitudes brutais de rejeição dos conteúdos implícitos sugeridos por seu par. Mas autora assevera ainda que “a eficácia do discurso implícito está inteiramente subordinada ao quadro interacional e, sobretudo, à competência interpretativa do receptor.” ([1986]1998, p.294).<sup>15</sup>

As vantagens apresentadas pela autora em relação ao discurso explícito e ao implícito se devem, no primeiro caso, à ampliação da clareza discursiva e a facilitação da compreensão do interlocutor; e, no segundo caso, ao impacto que a mensagem exerce sobre o interlocutor à medida que ele próprio a desvela. Caberia, então, ao enunciador dosar as informações que disponibilizará, levando em consideração seus objetivos pragmáticos, a situação discursiva, bem como as características de seu interlocutor.

---

<sup>15</sup> Mais l'efficacité du discours implicite est entièrement subordonnée aux propriétés du cadre interactionnel, et surtout, à la compétence interprétative du récepteur. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.294).

Isto é, não dizer menos do que deveria, impossibilitando ou dificultando o trabalho do seu interlocutor, nem dizer mais do que deveria, deixando pouco a imaginação do seu interlocutor. Resumindo, pode-se dizer que essas capacidades formam um imbricado que exercem influência entre si e sobre os quais não é possível afirmar com convicção onde começa uma competência ou onde a outra termina, tendo em vista a complexidade instaurada nas relações contextuais, linguísticas, lógicas e retórico-pragmática. Por esse motivo, forma-se uma hipermáquina de processamento linguístico-discursivo-contextual.

Como afirma Kerbrat-Orecchioni

Diz-se que não é claro o limite da fronteira entre os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos (saber entre as palavras e as coisas, cotexto versus contexto, condição de informações textuais e paratextuais) ou linguístico e retórico (algumas de nossas leis do discurso se parecem com regras linguísticas): um conjunto de atitudes produtivas e interpretativas dos sujeitos falantes se apresenta como uma construção muito complexa da qual a organização externa está de fato bem longe de ser clara. ([1986]1998, p.295-296).<sup>16</sup>

Embora haja falta clareza em se estabelecer os limites entre os domínios linguístico, enciclopédico, lógico e retórico-pragmático, a abrangência geográfica de cada conhecimento pode ser dividida em dialeto, socioleto, idioleto e ideoleto de modo que nenhuma delas se sobreponha às outras, nem apresentam o mesmo nível de intervenção. Isto é, para cada grupo de pessoas, cada região geográfica, condição social, característica individual e ideologia, corresponderiam uma determinada forma de interação. Nesse âmbito, as competências mobilizam aos conhecimentos necessários para dar conta de cada uma das situações descritas anteriormente. Se fossem escalonados os níveis de cada conhecimento, sem dúvida, o conhecimento linguístico ocuparia o primeiro lugar por permitir através da língua o acesso à interpretação dos enunciados.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), não se pode afirmar que o conhecimento enciclopédico se restringe a complementar as informações retiradas de

---

<sup>16</sup> On a au passage signalé que le trace de frontière n'était pas net entre les compétences linguistique et encyclopédique (savoir sur les mots vs les choses, cotexte vs contexte, statut des informations intertextuelles et para-textuelles), ou linguistique et rhétorique (certaines de nos «lois de discours» s'apparentant aux règles linguistiques): l'ensemble des aptitudes productives et interprétatives des sujets parlants se présente comme un édifice fort complexe dont l'organisation interne est encore bien loin d'être claire. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.296).

um enunciado por meio da competência linguística. Nesse âmbito, as competências cultural e ideológica interferem de modo direto no processamento e na interpretação dos enunciados, pois cada interlocutor utiliza os referenciais instituídos por suas experiências socioculturais para solucionar no texto/discurso essa equação linguística.

Em segundo lugar, seria preenchido pela competência enciclopédica complementando o sentido global do texto criando um elo entre as competências linguísticas e lógicas. O terceiro lugar caberia à competência retórico-pragmática centralizadora das atividades de extração dos conteúdos implícitos vinculando-se as competências linguística e enciclopédica. Por último, viria a competência lógica, tornando possível a construção das inferências a partir das informações disponibilizadas pela ação das demais competências linguísticas, por meio de *frames* e *scripts*, mas que somente viriam à tona ao se engrenar todos os elementos envolvidos na construção dos sentidos do texto.

#### **4.2 A natureza dos conteúdos implícitos e os suportes linguísticos**

Há dois modos de se expressar verbalmente: o modo explícito e o modo implícito. Já se disse aqui que os conteúdos implícitos podem ser pressupostos ou subentendidos. Pressupostos seriam informações que não se apresentam de modo explícito, mas que são acionadas por meio do enunciado no qual se encontram inseridas. Já os subentendidos seriam as informações possíveis de serem extraídas de um determinado do enunciado a partir dos dados disponibilizados pelas especificidades do contexto enunciativo. Inteirar-se de ambos os modos, possivelmente, traria aos falantes um maior conhecimento e domínio dos usos linguísticos.

A apresentação dos conteúdos verbais ocorre por meio de ancoragem direta, assim definida, nos casos em que um enunciado traz em sua superfície um suporte específico, simples ou complexo, lexical, e/ou sintático e/ou prosódico ou tipográfico. “Esse tipo de ancoragem é característico não somente dos conteúdos explícitos, mas de alguns conteúdos implícitos, como os pressupostos, e de certos subentendidos com suportes entonativo, lexical e/ou sintático.” (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.13). Pode-se exemplificar o subentendido com suporte entonativo, em que a palavra ‘sabido’ passa a significar ‘oportunista’. Na fala, o alongamento da vogal tônica da

palavra indica o sentido não literal, que, muitas vezes, é expresso por meio dos sinais de pontuação na escrita.

– *Mais que menino sabiiido! Aproveitou a casa vazia e fez uma festa!*

Para o subentendido com componente lexical encaixa-se o exemplo:

– *Edgar parou de beber.* Em que fica subentendido que Edgar bebia antes, mas que atualmente, não bebe mais, explicitado pelo uso do verbo parou.

O subentendido de suporte sintático pode ser exemplificado em: *Os jovens gostam de festas, cinema, praia e shopping.* Em que o verbo gostam se faz implícito no enunciado, mas é facilmente recuperado pelo leitor/ouvinte.

Opondo-se a Berrendonner (1981), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) considera que na fala, os fatores prosódicos têm uma importância decisiva em relação aos conteúdos implícitos. Para a autora, pausas e acentos tônicos são considerados dados linguísticos e não extralinguísticos, como o considera Berrendonner. Em muitos casos, a fronteira entre o linguístico e o não linguístico é sutil. Assim como a prosódia, até que ponto se pode afirmar que o riso e o choro que não são de natureza verbal, embora comportem um elemento vocal, não fazem parte do linguístico? Haveria então um meio termo para essa questão? Poderíamos classificá-los como elementos duplos? Além disso, é averiguada a possível existência de um tipo específico de entonação para os casos de insinuação, de alusão ou de ironia. (GRICE, 1978). A experiência como falantes nos mostra que é inegável que esses recursos suprasegmentais das línguas, de algum modo, em muitas situações, encapsulam conteúdos implícitos.

Ainda de acordo com Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), a maior parte dos subentendidos apresenta uma ancoragem indireta, definida nos casos em que um enunciado possui um conteúdo desdobrado em informações subjacentes, cuja recuperação é possibilitada por meio da sequência textual e dos indícios de natureza cotextual, ou seja, engloba todos os elementos verbais e para-textuais relacionados aos aspectos prosódicos, gestuais e contextuais remetendo às situações enunciativas.

A autora afirma ainda que o cotexto é um objeto difícil de definir em relação à sua extensão, visto que ele se confunde com o contexto numa divisão tênue, do mesmo modo que se confundem as fronteiras entre o verbal e o extra-verbal, entre o enuncivo e enunciativo. Toda essa gama de informações textuais, cotextuais, contextuais e para-textuais, ou seja, as pistas linguísticas e extralinguísticas são ativadas pelo leitor, por

meio do uso de suas competências linguística, enciclopédica e retórico-pragmática para atribuir sentido a um enunciado.

Os suportes linguísticos ou a ancoragem dos conteúdos, como bem os nomeia Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), podem ser de natureza cotextual, reportando ao entorno verbal; de natureza para-textual, apresentam-se como entonações e gestos; ou de natureza contextual, reportando às condições de produção do enunciado no exemplo:

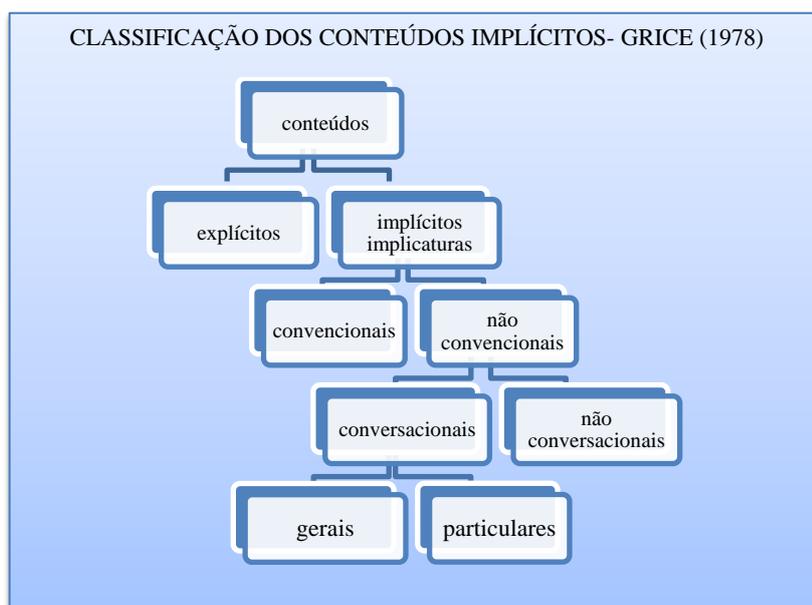
– *Ih, hoje, a noite vai ser linda! Ainda bem que eu trouxe um guarda-chuva...*

Para compreender o sentido do enunciado, é preciso considerar as três dimensões citadas, pois tanto a verbal quanto a não verbal são fundamentais para entender a ironia cravada no texto. As informações são dispostas em camadas, onde o significado de uma exerce influência sobre o significado das outras.

#### 4.2.1 Classificando os conteúdos implícitos

Reportando-se aos tipos de conteúdos implícitos, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) lança uma crítica à classificação feita por Grice (1978), por considerá-la uma classificação reducionista em relação às máximas conversacionais, ao propor a distinção entre implicaturas conversacionais e não conversacionais, não considerando a influência que o contexto exerce nessas implicaturas.

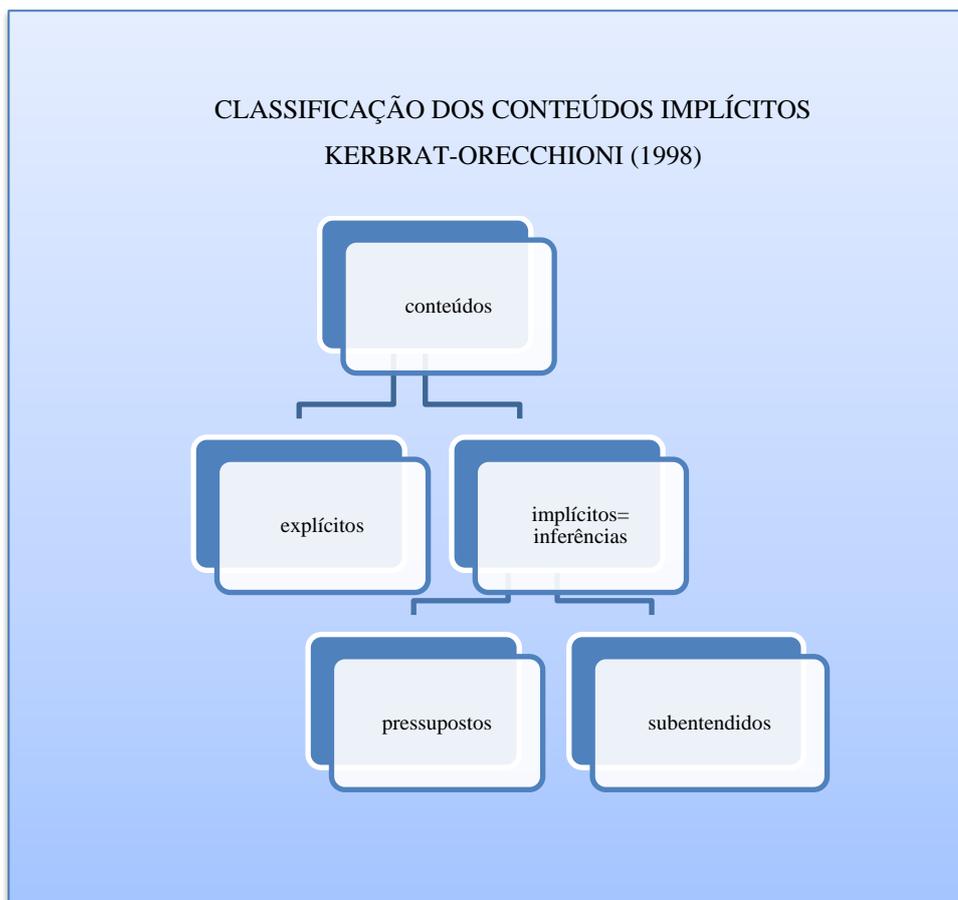
Figura 5 – Esquema dos implícitos de Grice.



Fonte: (KERBRAT-ORECCHIONI, [1996]1998, p.19).

Ao retomar a classificação de Grice (1978), Kerbrat-Orecchioni faz uma reformulação. Esse processo de reorganização se apoia nas teorias de Ducrot (1984) para definir os eixos distintivos e as três categorias de conteúdos implícitos. Desse modo, é apresentado o seguinte esquema:

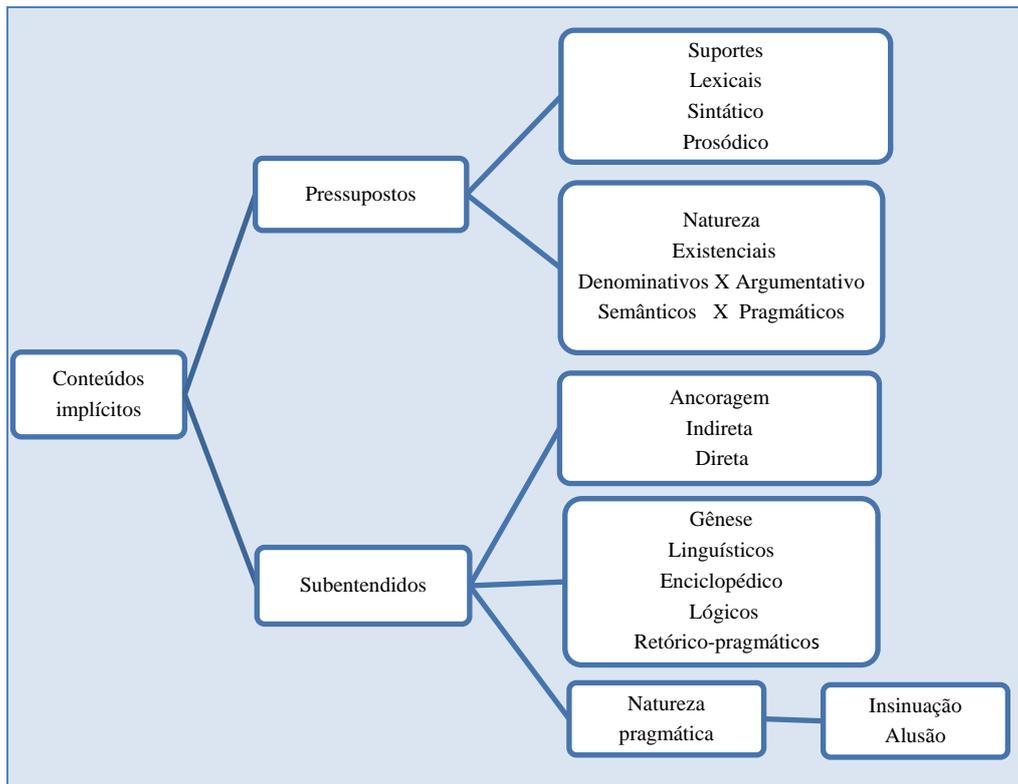
Figura 6 – Esquema dos implícitos de Kerbrat-Orecchioni.



Fonte: (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.20).

O esquema apresentado por Kerbrat-Orecchioni mostra uma classificação mais detalhada dos implícitos, considerando os aspectos linguísticos, contextuais e cotextuais como fatores que interferem de modo direto no desvelamento dos pressupostos e dos subentendidos, como sugere o esquema:

Figura 7- Esquema dos pressupostos e subentendidos baseados em Kerbrat-Orecchioni.



Fonte: (KERBRAT-ORECCHIONI [1986]1998).

É perceptível um maior detalhamento dos implícitos, considerando-se que tanto as questões de ordem contextual, cotextual, linguística e extralinguística influenciam no processo de significação dos pressupostos e dos subentendidos, não podendo, portanto ser ignorados como o fez Ducrot (1984).

### 4.3 Pressupostos e subentendidos

A inferência é concebida por Kerbrat-Orecchioni como “toda proposição implícita que podemos extrair de um enunciado e deduzir de seu conteúdo literal, combinando com informações de níveis variados (internos e externos).” ([1986]1998, p.24)<sup>17</sup>. Tal consideração engloba a concepção de pressuposição e inferência de Charolles (1978), vai ao encontro das implicaturas de Grice e implicações de Récanati (1979), equiparando-se à definição de Martin (1976), quando divide a inferência em

<sup>17</sup> Nous appelleron <<inférence>> toute proposition implicite que l'on peu extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes). (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.24).

duas subclasses: a primeira, das inferências necessárias, as quais não dependem da situação discursiva e a segunda, as inferências possíveis, cuja compreensão depende do contexto em que ocorre a enunciação. Essas categorias condizem com a classificação feita por Kerbrat-Orecchioni acerca dos pressupostos e subentendidos, os primeiros são definidos como

todas as informações que sem serem abertamente postas (sem constituir em princípio o verdadeiro objeto da mensagem a ser transmitida) são, no entanto, automaticamente originadas pela formulação do enunciado, no qual ele se encontra intrinsecamente inscrito, qualquer que seja a especificidade do quadro enunciativo.” ([1986]1998, p.25).<sup>18</sup>

Enquanto o subentendido depende não somente das informações contidas no enunciado, mas também do contexto. (Kerbrat-Orecchioni [1986]1998).

A necessidade de revisão da concepção de pressuposto enquanto “unidade inscrita na língua e constitutiva do sentido literal” surgiu para Ducrot (1977) com a percepção de que a enunciação poderia criar pressuposições, como:

A. *Eu visitei Moscou com Pierre.*<sup>19</sup>

- Com quem você visitou Moscou?
- O que você fez com Pierre?

Nesse sentido, o direcionamento dado por Kerbrat-Orecchioni mostra que

os pressupostos são inscritos na língua e o contexto serviria apenas para desfazer as eventuais polissemias (...); os subentendidos ao contrário, resultam da ação conjugada de fatores internos e externos o co(n)texto joga favoravelmente no processo de engendramento do conteúdo implícito. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.26).<sup>20</sup>

Alguns pontos que merecem ser exposto é a relação entre:

- Pressuposição e implicação- uma proposição p pressupõe que a proposição

<sup>18</sup> (...) tout les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e.sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.25).

<sup>19</sup> J'ai visité Moscou avec Pierre. (DUCROT, 1977).

<sup>20</sup> Les présupposées sont inscrits en langue, et le co(n)texte n'intervient que pour lever une éventuelle polysémie (...); les sous-entendus au contraire résultent de l'action conjuguée de facteurs internes et externes, le co(n)texte jouant cette fois un rôle positif dans le processus d'engendrement du contenu implicite. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.26).

q se q é verdadeira, mesmo se p for negada. Como exemplo, tomemos a seguinte proposição: *O barulho atrapalhou a concentração de Maria.*

Ainda que seja negada a proposição, se pressupõe que Maria queria se concentrar.

- Pressuposição e informação- os pressupostos colocam conteúdos conhecidos pelo interlocutor, evidenciados pelo conhecimento enciclopédico e compartilhados pelos demais interlocutores, enquanto os subentendidos trazem informações novas, os pressupostos são a base na qual se erigem os postos. Além disso, essa cadeia de informações deve ser importante para o parceiro discursivo e possui níveis hierárquicos.

*Meu neto comprou uma moto.*

Nesse exemplo, encontram-se hierarquizadas várias informações:

Eu tenho um neto.

Ele é maior de idade.

Ele sabe pilotar.

- Condição enunciativa dos pressupostos- para Ducrot, o enunciador de um pressuposto pode ser uma instância coletiva ou um sujeito individual, porém, em alguns casos, a responsabilidade do que é enunciado recai sobre o locutor como no exemplo:

– *Então, você considera que a corrupção instalada na política é culpa dos partidos...*

– *Essa é sua opinião...*

- Pressupostos e conexão- os pressupostos possuem a propriedade de se conectarem a outros pressupostos (WUNDERLICH, 1978), possibilitando ao locutor

Retificar

– *Antônio parou de beber, mas eu nem tenho certeza se de fato ele bebia.*

Comentar, justificar e sustentar apresentando argumentos por meio de itens metalinguísticos:

– *Meu marido, porque agora, eu tenho um.*

Explicitar de modo duvidoso ou interrogativo:

– *Meu esposo viajou.*

– *Esposo? Você se casou?*

Contestar ou refutar

– *Embora eu não concorde com suas ideias...*

– *Mas essas ideias não são minhas, ora!*

Estabelecer conexão do tipo argumentativo (não metalinguístico) sobre suas próprias pressuposições (L<sup>1</sup>):

– *Ana se separou porque faz dois meses que não a vejo com seu marido.*

Estabelecer conexão do tipo não metalinguística e não refutativa (L<sup>2</sup>):

– *Seu sorriso é lindo!*

– *Obrigada!*

De acordo com a teórica francesa, Keenan (1976), Wunderlinch (1978) dentre outros autores,

serão consideradas como pressupostos pragmáticos todas as informações que veicula um enunciado e que concernem as «condições de felicidade» (mas especificamente as condições «preliminares») que devem ser realizadas para que o ato de linguagem, concretizado no enunciado pudesse resultar num ato perlocutório. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.36).<sup>21</sup>

Para que um enunciado como – *Você teria uma caneta?* Funcione de modo pleno, algumas condições precisam ser observadas: meu interlocutor precisa ter conhecimento sobre a língua portuguesa, conhecimento linguístico, conhecimento pragmático para que possa entender meu enunciado não somente como uma pergunta, mas como um pedido de empréstimo.

Indo um pouco mais adiante, a autora francesa afirma que tanto os pressupostos pragmáticos quanto os pressupostos semânticos estão subordinados às “regras de verdade” e, sendo assim, são passíveis de transgredi-las, por meio de refutações, comentários metalinguísticos ou assumir o papel de tropos.

A classificação dos pressupostos ocorre em duas vertentes. A primeira, de acordo com o tipo de suporte, e a segunda, de acordo com a natureza do conteúdo pressuposicional.

No primeiro caso, os pressupostos com suportes lexicais podem comportar:

- Verbos aspectuais ou transformativos (parar, continuar etc.)

<sup>21</sup> (...) seront considérées comme des pré-supposés pragmatiques toutes les informations que véhicule un énoncé, et qui concernent les «conditions de félicité» (plus spécifiquement ses conditions «préliminaires») qui doivent être réalisées pour que l’acte de langage que prétend accomplir l’énoncé puisse aboutir perlocutoirement. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.36).

*Ana parou de gritar.* Ou seja, Ana estava gritando antes e houve uma mudança de estado.

- Verbos factivos (saber, sentir, lastimar etc.) e contrafactivos (pretender, imaginar, etc.), um grupo dos verbos que presumem a veracidade ou a falsidade do conteúdo da completiva nominal que ele introduz e também pelos verbos subjetivos com valor modalizador ou axiológico.

*Júlia pretendia viajar para o Japão, mas desistiu.*

- Morfemas (mais, também, mesmo, novamente, desde, ainda etc.)

*Paulo ainda não concluiu o relatório que pedi.*

- Os pressupostos originados a partir da estrutura lexical por:

- Relações contrastivas-

*Essa blusa é branca/não azul.*

- Hipônimos/ hiperônimos-

*É um gato / felino*

No segundo, pressupostos com suporte sintático que se ligam às:

- expressões definidas e nominalizações- *Paulo tem um caráter irrepreensível. Ele é o tipo de pessoa em quem se pode confiar.*

- expansões adjetivas ou relativas-

*Os brasileiros, que gostam de carnaval, são felizes.*

- sistemas subordinativos (comparativos, hipotéticos, causais etc.)-

*Se não chover, irei a Noronha.*

- estruturas clivadas-

*Fui eu que fiz o pudim.*

- interrogações de constituintes-

*Que saiu?/Alguém saiu.*

Pressupostos com suporte prosódico põem o enunciado em destaque.

De acordo com a natureza dos conteúdos, os pressupostos podem apresentar-se como subclasses dos:

- Pressupostos existenciais, que, por meio expressões que pressupõem a existência de um mundo real ou fictício apresentam no discurso o objeto denotado. Exemplo: *Antônio se casou com Maria.*
- Pressupostos denominativos, caracterizados pela adequação de termos referenciais.

- Pressupostos que evidenciam o uso de termos que determinam a orientação argumentativa do enunciado (argumentativo). Exemplificado em: *A arruaça feita pelos professores obrigou a polícia a agir de modo severo para conter os manifestantes. Em que o termo arruaça estabelece um sentido negativo em relação aos professores, e o termo obrigou provoca uma tentativa de legitimar e justificar a ação da polícia.*
- Pressupostos que estabelecem a oposição entre os pressupostos semânticos e os pressupostos pragmáticos. Exemplo em: – *Como o dia está lindo! Vai cair um temporal.*

Segundo Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), independentemente da natureza do suporte ou do conteúdo veiculado, os pressupostos têm a peculiaridade de tornar possível a construção de inferências a partir dos conteúdos postos, à proporção em que os pressupostos ocupam o espaço entre o implícito e o explícito num movimento constante de atualização dele (pressuposto) e do enunciado.

Kerbrat-Orecchioni, ao se reportar a classe dos subentendidos, afirma que “ela engloba todas as informações que são susceptíveis de serem veiculadas por um enunciado dado, mas cuja atualização depende de certas particularidades do contexto enunciativo.” ([1986]1998, p.39)<sup>22</sup>.

Para exemplificar tem-se: –*Acabou.* Somente é possível compreender o enunciado a partir de informações contextuais, linguísticas e extralinguísticas. Esse enunciado poderia ser dito por uma pessoa que está terminando um relacionamento amoroso ou por uma cozinheira ao perceber que não tem um dos ingredientes necessários ao preparo de uma receita, ou seja, há vários eventos nos quais se poderia empregar o enunciado, mas somente em meio ao contexto de uso o interlocutor poderá determinar a que tipo de evento ele se refere e, para isso, aplica seus conhecimentos linguístico, enciclopédico, lógico e retórico-pragmático às pistas dadas pelo enunciadador.

Em contraposição aos pressupostos, os subentendidos não compartilham das mesmas qualidades como a não-informatividade e a negação, são definidos por apresentarem como instáveis. Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) afirma que para desvendar os subentendidos, o teste de cancelabilidade (anulação, neutralização) de

---

<sup>22</sup> Elle englobe toutes les informations qui sont susceptibles d’être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l’actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.39).

Grice para identificação das implicaturas conversacionais pode ser utilizado evidenciando:

- Situações em que a “informação problemática” não é atualizada, exemplificado pela proposição *se p então q: Se não chover, vou à praia.*
- Observando e criando conexões que desfazem um subentendido e tornando a frase gramatical mesmo sem a presença do subentendido, como no exemplo:
  - *Amor, já são 20h00, mas fique à vontade.* Esse enunciado sugere o subentendido: – *Estamos atrasados!*

As condições de uso da anulação diferem tanto nos pressupostos quanto nos subentendidos. No caso dos pressupostos, existe uma tendência menor de uso das retificações, se comparando com os subentendidos, sobre esse processo Kerbrat-Orecchioni afirma que

o cancelamento não é em princípio exatamente da mesma natureza nos dois casos: no do pressuposto anula um conteúdo anteriormente atualizado, mas o qual o locutor se corrige imediatamente; no do subentendido neutraliza um significado virtual que poderia conferir ao enunciado, mas do qual o locutor toma a precaução de esclarecer que ele não o queria atribuir. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.40).<sup>23</sup>

Ou seja, os pressupostos não seriam tão dependentes do contexto, pois na ausência deste, sua atualização ocorreria de modo automático. Por outro lado, os subentendidos dependeriam não somente do contexto como do contexto para se atualizarem e, na ausência destes últimos, não seria possível sua existência, a não ser virtualmente. Discordando de Levinson (1983) quando este afirma que os pressupostos e os subentendidos são anuláveis, Kerbrat-Orecchioni, diz que os pressupostos e os subentendidos não são anuláveis pelas mesmas razões nem na mesma escala.

A autora prossegue afirmando que os subentendidos são divididos em subclasses de acordo com:

1. Tipo de ancoragem:

Indireta ou direta, esta última é classificada em entonativa, lexical ou sintática (o pronome indefinido certo, o morfema de negação, tais formas

---

<sup>23</sup> La «cancellisation» n'est en principe pas exactement de même nature dans les deux cas: celle d'un presupposé anule un contenu précédemment actualisé, mais dont L se repente après coup; celle d'un sous-entendu neutralise une valeur virtuelle qui pourrait venir investir l'énoncé, mais dont L prend la caution de préciser qu'il n'a pas voulu l'y loger. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.40).

temporais ou modais, as estruturas enfáticas “eu”, são assim frequentemente fontes de inferências diversas.)<sup>24</sup>

2. A gênese do subentendido:

Ao realizar o desencapsulamento do subentendido, o leitor/ouvinte articula os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, lógicos e retórico-pragmáticos.

3. A natureza do conteúdo subentendido

Os conteúdos subentendidos podem ser de natureza pragmática, trazendo informações de sobre as condições de felicidade não necessárias, mas prováveis ou possíveis, dos atos de linguagem que se deseja realizar.

– *É dor de cotovelo? Sou pós-graduada.*

Nessa proposição encontram-se os subentendidos:

*Eu sei o que é dor de cotovelo, eu já passei por isso, tenho conhecimento próprio.*

Que mostra seu conhecimento de mundo acerca do assunto em questão. Dando continuidade à temática, Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) mostra dois tipos de subentendidos, o primeiro a insinuação constituída por um enunciado maldoso e implícito que desqualifica o ouvinte ou outro sujeito, como no exemplo: – *Você está insinuando que eu não quero lhe pagar?*

Restando ao ouvinte refutar de três modos:

– *Ora, eu não disse isso!*

– *Não é uma insinuação, é uma afirmação!*

– *Eu disse, mas não foi por maldade.*

Acrescentamos mais um modo de refutação em que se deixa o ouvinte tirar suas próprias conclusões sem que haja a interferência do locutor.

– *Ah, pense o que você quiser, então!*

Segundo a autora, a conceitualização dos subentendidos coloca em evidência alguns questionamentos como: a partir de que momento pode-se dizer afirmar que houve o surgimento de um subentendido no enunciado? Ou em casos como nesse exemplo em que a informação é posta de modo explícito, e, portanto, não deveria ser considerada como uma insinuação:

<sup>24</sup> (l'indéfini «certain», le morphème de négation, telle forme temporelle ou modale, les structures emphatiques du type «moi je», sont ainsi solvante sources d'inférences diverses). (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.43).

- *Você parece um grande idiota.*
- *O que você quer insinuar, com isso?*

De acordo com a teórica francesa, a insinuação surge a partir de um determinado grau de implicação cujo domínio abrangeria o espaço que vai dos subentendidos a aproximadamente uma parte dos pressupostos. Seus traços característicos estariam atrelados a dar entender algo, sem o ter dito de modo explícito e veicular uma intenção maldosa. Este último traço, é contestado por H. Parret (1978) ao considerar que não seria correta a afirmação de que tudo o que é insinuado seja repreensível, embora no dicionário, essa concepção de que a insinuação remete a maledicência seja reforçada, como mostra o *Larousse online*: maneira hábil de fazer entender algo sem o exprimir formalmente; o que é assim sugerido: uma insinuação maliciosa<sup>25</sup>.

Enquanto a alusão expressa um subentendido cujo conteúdo seja obsceno ou imoral, ou remete a um enunciado que se refere implicitamente a fatos conhecidos dos interlocutores, criando uma cumplicidade entre eles, ou ainda, a alusão à retórica clássica em que o texto estabelece relações intertextuais.

Essas tipologias dos subentendidos fundamentam-se sobre os níveis de evidência e sua capacidade de atualização, visto que os subentendidos podem apresentar graus diversos, sendo mais ou menos contestáveis ou incontestáveis, apresentando-se estáveis ou instáveis, inseguros ou seguros. Devido a essa instabilidade e inconstância, os subentendidos precisam da intervenção de fatores externos (elementos extralinguísticos) e internos (formas gráficas e estrutura enfática). Para a autora francesa, quanto mais um conteúdo se mostra explícito, mais se terá dificuldade em negar sua existência no enunciado; quanto mais ele for implícito, mais dificuldade se terá em se atribuir seguramente a culpa ao responsável pela sequência enunciativa.

Como mostrado no exemplo: *Parou de chover neste momento / Parou de chover por um momento*. Fica subentendido que essa condição (parar de chover) não durará muito tempo, sendo, portanto, transitória. No primeiro enunciado, verifica-se uma ênfase maior e um momento mais preciso, evidenciando as escalas de atualização dos valores semânticos dos enunciados.

Além da oscilação dos valores semânticos, a contradição e a tautologia devem ser consideradas quando se aborda a temática dos subentendidos, sendo a contradição classificadas como fortes, nos caso em que une:

---

<sup>25</sup> Manière a droite de faire entendre quelque chose sans l'exprimer formellement; ce qui est ainsi suggéré: une insinuation malveillante.

- dois postos: – *Estou pela tampa e meia com fulano.*
- posto e um pressuposto: – *Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura.*<sup>26</sup>  
– *Eu não acredito no inferno, mas eu tenho medo dele.*<sup>27</sup> O verbo acreditar pressupõe crer que algo existe.
- dois pressupostos: – *Luiz havia matado sua viúva com um tiro.*

Já as contradições nomeadas como fracas são originadas quando um, dos dois elementos envolvidos implicam um subentendido, entrando em choque um posto e um subentendido, um pressuposto e um subentendido ou dois subentendidos. Desse modo, as contradições fracas surgem a partir de um:

- posto e um subentendido: – *Pedro parou de fumar ontem, mas ele recomeçou hoje.*<sup>28</sup>
- Pressuposto e um subentendido: – *Existe qualquer coisa que choça o lógico que eu fui.*<sup>29</sup>
- dois subentendidos: – *É uma boa faca, exceto que ela corta mal.*<sup>30</sup>

A tautologia se caracteriza por uma redundância na informação posta, seja por apresentar “uma pseudo-explicação” como no *slogan* do anúncio publicitário da marca de bateria de carros, como podemos ver a seguir: *Moura é Moura.*

Figura 8 – Campanha das baterias Moura.



Fonte: <http://www.cidademarketing.com.br/2009/n/10680/baterias-moura-lana-nova-campanha-nacional.html>. Acesso em: 16/05/2015.

<sup>26</sup> Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre. (CHAROLLES, 1978, p.24).

<sup>27</sup> Je ne crois pas à l'Enfer, mais j'en ai peur. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.51).

<sup>28</sup> Pierre a cessé de fumer hier, mais il a recommencé aujourd'hui. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p. 52).

<sup>29</sup> Il y a là quelque chose qui choque en moi le logicien que je fus. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p. 52).

<sup>30</sup> C'est un bon couteau, sauf qu'il coupe mal. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998, p.53).

Podemos exemplificar com o enunciado: *de que cor é o cavalo branco de Napoleão?* Cujas resposta se encontra inserida na pergunta. Concluindo a discussão do apanhado de informações, percebe-se a abrangência e importância que os usos dos implícitos têm na língua, e esse tema, conseqüentemente, deveria ser mais abordado no livro didático de português, sobretudo nas questões de compreensão textual, de modo que o LDP possibilite ao professor um trabalho mais frequente com a inferência. É importante que os estudantes aprendam que o uso dos implícitos afetam o dizer do locutor e a resposta do interlocutor, num processo constante de atualização de conteúdos linguísticos.

Na próxima seção, refletiremos sobre o LDP, trazendo algumas informações sobre sua evolução, adoção e os tipos de atividades de compreensão textual escrita que figuram neles.

## 5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático, em muitos casos, é o único recurso usado nas aulas de Língua Portuguesa em muitas escolas, e conseqüentemente, um dos poucos recursos com os quais a criança conta em casa para leitura e pesquisa. Isso implica dizer que o livro didático deve ser um instrumento de qualidade na formação do leitor e do produtor de textos, objetivo maior da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. (Valer).

O livro didático de língua portuguesa<sup>31</sup> é, atualmente, um dos materiais que figura com frequência nas salas de aula das escolas brasileiras. Porém, isso nem sempre ocorreu, pois, de acordo com Batista (2002), até a metade do século XIX, os livros eram escassos e, por esse motivo, os estudantes e professores utilizavam cartas, documentos de cartório e a Bíblia como fontes de leitura. A ausência de livros para leitura atrapalhava a adoção dos métodos prescritos pelas autoridades em educação da época. Sobre isto, Gonçalves Dias firma que,

(...) a falta de compêndios no interior porque não os há – nas Capitais, porque não há escolha, ou foi mal feita; porque a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades. (DIAS, 1889, pág.362).

Ou seja, uma situação que ainda é enfrentada por professores das escolas públicas brasileiras em relação à escolha do livro didático, as quais nem sempre são respeitadas e atendidas, embora essa situação ocorra com menos frequência atualmente. Mesmo se reportado à realidade da França antes da década de 60, por volta do Século XIX, à declaração de Choppin de que

os manuais escolares foram durante muito tempo, considerados como produtos de consumo pedagógico, pretexto aos múltiplos debates, seguidos de polêmicas, tanto que eles continuam em uso nas classes, mas destituídos de todo valor – no sentido próprio como no sentido figurado – desde que eles não estão conforme os programas em vigor. Tido como objeto utilitário – e rapidamente perecível - banalizado pela abundância de sua produção desdenhando por seu baixo valor

---

<sup>31</sup> Para uma leitura aprofundada sobre o surgimento e evolução do livro didático no Brasil ver Batista (2004).

econômico, o manual se elevou recentemente ao status de patrimônio. (CHOPPIN, 1993, p.195).

Serve para traçar um paralelo entre a realidade francesa e a realidade brasileira. Se na França os livros didáticos eram considerados como objetos perecíveis, no Brasil, a partir do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que extinguiu o Plidef<sup>32</sup> e criou o PNLD<sup>33</sup>, o tempo de vida útil dos livros didáticos, exceto aqueles destinados aos dos estudantes dos 1º e do 2º anos do ensino fundamental I, foi estendido nas escolas públicas por um período de três anos. Os estudantes utilizam o livro (não consumível) durante todo o ano letivo e, ao final do ano, devolvem à escola, a qual, no ano seguinte, faz o repasse a outro estudante e assim sucessivamente, até completar o período estipulado. Uma atitude que visa economizar nos gastos dispensados com a produção desse material didático. As mudanças proporcionadas pela criação do PNLD foram a

indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (FNDE).

Todavia, mesmo sendo garantido ao professor o direito de escolha do LDP, esse processo, algumas vezes, não resulta na adoção do livro escolhido, por fatores externos de natureza político-pedagógica entre os órgãos municipais, métodos de ensino e as editoras, de modo que não é incomum, vez por outra, os professores se depararem com um livro que não foi escolhido por eles. Esse processo pode ser decorrente da falta de espaço para que os professores procedam à escolha, discutam as prioridades e os conteúdos que devem conter no livro e que melhor se adeque à realidade vivenciada pelos estudantes.

Outro ponto refere-se à polêmica quanto à adoção e inadequação do LDP à realidade dos estudantes brasileiros coincide, pois a maior parte dos livros que eram publicados por editoras da região Sudeste do País não atendiam às demandas regionais, mostrava uma realidade diversa da vivenciada pelos estudantes do Nordeste, não

---

<sup>32</sup> Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

<sup>33</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

contemplavam a variação linguística e sociocultural desta região, mas atualmente, tem atentado para esses fatos e buscam suprir essas carências, contudo de modo ainda insatisfatório, como verificamos em nossa pesquisa.

Mais um elemento que merece ser citado é a adoção do livro didático pelos professores. Geraldi (2014) posiciona-se contra, por conceber que “o professor não adota o livro didático, mas é adotado pelo livro”, ou seja, para ele, parece que os professores utilizam o LDP como uma bússola, deixando ao encargo deste material didático seu planejamento e até mesmo o direcionamento de suas aulas.

Acreditamos, de fato, que o livro auxilia o professor, mas não pode nem deve ser o agente principal no processo de ensino, embora, atualmente, o LDP tem sido um dos principais recursos disponíveis para professores e estudantes, uma vez que o processo de distribuição adotado pelo PNLD consegue abranger um grande número de escolas e assim, alcançar uma grande parcela de professores e alunos. Para estes últimos, é muitas vezes, um dos materiais ao qual têm acesso para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. Então, observando por esse ângulo, “crucificar” o livro didático pode ser uma atitude tão muito sábia, uma vez que ele possui funções que vão além de ser um depósito de conteúdos, porém, retirar a autonomia e autoridade do professor, relegando-o a um mero executor das instruções dadas pelo LDP seria desmerecer a competência dos profissionais da educação, o que também, não seria uma atitude sábia.

Talvez seja necessário orientar o professor para que possa fazer um uso eficiente não somente do livro didático, mas de todo material pedagógico que lhe é disponibilizado. Se o livro didático não aborda determinado tema ou se há lacunas que precisem ser sanadas, cabe ao professor pesquisar e enriquecer o material ao qual tem acesso. Contudo, “os livros escolares não são somente objetos pedagógicos: são também os produtos de grupos sociais que buscam através deles perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições e suas culturas.” (CHOPPIN, 1993, p.5)<sup>34</sup>.

Considerando-se a transformação do livro didático durante várias décadas, percebe-se que a afirmação de Choppin é mais que pertinente, visto que, passa-se de uma fase em que a existência de materiais voltados ao ensino da leitura é escassa e quase inexistente, para outra em que se usa para introduzir os estudantes no universo da leitura textos como: *A faca é afiada, cuidado Fábio* e poemas doutrinários de Bilac,

---

<sup>34</sup> Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques: ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures. (CHOPPIN, 1993, p.5).

retratando um período da história dos livros didáticos no Brasil por volta da década de 60-80. Ou seja, muitas mudanças foram realizadas no livro didático, desde a sua apresentação gráfica, a qualidade do material utilizado e os conteúdos veiculados e, sobretudo, em relação aos textos. Mas, apesar de tanta transformação, se percebe alguns pontos que ainda precisam avançar, como as atividades de compreensão textual.

Choppin acrescenta que o livro escolar

tem sido, durante muito tempo, um suporte privilegiado – do conteúdo educativo, o depósito do conhecimento e das técnicas de aquisição necessária pela sociedade: ele é desse modo o reflexo deformado, incompleto ou deslocado, mas sempre revelador na sua esquematização, do estado dos conhecimentos de uma época e dos principais aspectos e estereótipos da sociedade. É também um instrumento pedagógico, inscrito numa longa tradição, inseparável na sua elaboração como no seu emprego, das estruturas, dos métodos e das condições de ensino do seu tempo. (CHOPPIN, 1980, vol. 9, p.1).<sup>35</sup>

Fica evidente o lugar que o LDP ocupa enquanto representação da sociedade e instrumento de ensino. Além disso, o LDP é considerado como gênero discursivo por apresentar características constantes tanto em sua composição quanto em seu estilo como o uso de textos diversificados e de modo intercalado intencionando determinados efeitos de sentido de acordo com seu discurso autoral e sua forma de organização em “capítulo/unidades e seções/subseções cujos temas são selecionados a partir do projeto autoral, que reflete e refrata uma apreciação de valor sobre o que é e como se faz o ensino de língua materna (...)”. (BUNZEN [2005]2008, p.111).

Tais peculiaridades acarretariam não somente uma melhor apreensão do livro e de seu projeto pedagógico, mas também possibilitaria um maior embasamento e uma atitude responsiva por parte dos professores e estudantes, tornando professor mais hábil em lidar com o LDP e inseri-lo de acordo com o seu planejamento anual, respeitando as devidas adequações em relação à modalidade de ensino e ano em que leciona.

Na subseção a seguir, abordaremos os tipos de atividades de compreensão textual trazidas pelos LDP.

---

<sup>35</sup> C'est ensuite le support – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société; il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. C'est aussi un instrument pédagogique, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. (CHOPPIN, 1980, vol. 9, p.1).

## 5.1 As atividades de compreensão textual nos livros didáticos

Além das questões relacionadas ao surgimento, adoção, inserção e adequação do livro didático, percebe-se que as atividades propostas nos LDP, mesmo numa rápida análise, mostram-se pouco satisfatórias em vários aspectos: a escassez e, sobretudo, o tratamento dado ao estudo dos implícitos, como mostrou nossa pesquisa, apesar do seu ensino ser recomendado pelos PCN em relação aos atos de “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”. (PCN, 1997, p.33).

A pesquisa que realizamos revelou que, apesar dos avanços das atividades de compreensão textual as inferências não são contempladas de modo pleno nos livros didáticos. Por isso, nos apoiamos no estudo dos implícitos realizados por Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) e na análise realizada nos livros didáticos por Marcuschi ([2001]2008), em que o autor chega à conclusão de que os exercícios de compreensão textual são mais de reprodução de informações que se encontram na superfície do texto, o que não é de todo mal, em detrimento de questões ligadas aos desvelamento dos pressupostos e subentendidos.

Nesse estudo, o autor concluiu que a compreensão é vista de modo equivocado nos livros didáticos. Primeiro, por considerar a compreensão como uma atividade de decodificação de elementos inseridos no texto. Segundo, por agregar questões de compreensão com questões de outra natureza. Terceiro, por desvincular as atividades de compreensão do texto propriamente dito e, por último, por trazer atividades limitadas à identificação de conteúdos da superfície textual, sem que haja por parte do leitor uma reflexão sobre o tema exposto no texto. Para o autor, “a atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz que outra para dada operação inferencial.” ([2001]2008, p.253).

Sabe-se que a compreensão textual nos anos iniciais do ensino fundamental não ocorre impreterivelmente durante a leitura, mas a partir da retomada do texto, por meio de atividades que promovam um processo de interlocução junto ao professor (KLEIMAN, [1989]2013).

Por esse motivo, privilegiar tão e somente atividades que não explorem o texto em suas potencialidades pode ser prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de compreensão textual dos estudantes, pois, ao se depararem com textos que demandem o uso dos diversos tipos de inferência, possivelmente, não terão o mesmo desempenho se não forem expostos a atividades que provoquem a necessidade de inferir.

Assim, Marcuschi, numa pesquisa realizada em 2001, classifica as atividades de compreensão textual de acordo com os tipos de perguntas presentes nos LDP, conforme mostra a tabela abaixo.

A maioria dos exemplos é do *corpus* de análise da pesquisa apresentada nesta dissertação.

Quadro 3- Tipologia das perguntas de compreensão textual dos LDs.

Tipo de Pergunta	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Como se comportam os personagens da fábula lida: como os demais animais da espécie a que pertencem ou como pessoas? Explique. (CAVÉQUIA, 2012, p.115).
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	O texto aponta por que uma criança é levada a trabalhar. Localize essa informação e transcreva-a em seu caderno. (CAVÉQUIA, 2012, p.157).
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	Por que Conceição decidiu ensinar as crianças a ler e a escrever? (CAVÉQUIA, 2012, p.141).  Segundo a lenda da vitória-régia, quem é de fato, a Lua? (VASCONCELOS, 2011, p.129).

4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	Em que ano escolar Juliana está? Explique como você descobriu isso.  (CAVÉQUIA, 2012, p.131).
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual foi o desfecho da história? (CAVÉQUIA, 2012, p.49).
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Em sua opinião, por que a professora considerou a redação produzida por Fungo “criativa, cheia de imaginação e bem escrita?” (CAVÉQUIA, 2012, p.131).
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	A leitura dessa resenha despertou em você a vontade de ler o livro a que ela se refere?  (CAVÉQUIA, 2012, p.176).
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	Em que veículo de comunicação essa reportagem foi publicada? (CAVÉQUIA, 2012, p.153). Releia a fonte de onde foi retirado o texto que você leu.  a) Qual é o nome da autora

		do livro?  (VASCONCELOS, 2011, p.252).
--	--	--

Fonte: (MARCUSCHI, [2001]2008, p.271-272).

Trazemos outras categorias de perguntas de compreensão textual inseridas por Silva (1990) e Striquer (2010) numa contribuição que amplia a proposta de Marcuschi ([2001]2008) e nos faz refletir sobre as mudanças pelas quais as atividades de compreensão estão passando. Um indício de que não se pode permanecer com as convicções equivocadas sobre o que é ler e compreender um texto. Marcuschi analisou os comandos das questões que ele chamou de perguntas (e nem todos os comandos são perguntas). Porém, opto por denominar atividades. Primeiro, porque nem todos os comandos são perguntas; segundo, porque os comandos são apenas parte das atividades. E analiso os comandos, a natureza das respostas e os mecanismos de identificação dessas respostas.

Assim, são elencadas as categorias que seguem:

Quadro 4- Contribuições de Silva (1990); Striquer (2010); e de nossa pesquisa.

Tipos de Perguntas	Explicitação	Exemplos
10. Criticidade	São as que proporcionam ao leitor posicionamento crítico frente ao tema que está sendo abordado. Para tanto, é necessário que ele leve em conta, além das informações contidas no texto e no contexto, com igual importância, a recuperação sobre tudo aquilo que ele já abordou em textos anteriores apresentados pelo material, como também suas opiniões pessoais.	1. Você concorda com a epígrafe desta unidade: "Para entender um povo, é preciso conhecer seu folclore?" Por quê? (pergunta sem sugestão de resposta)  (FARACO & MOURA, 2004, p.163).

11. Confrontos entre texto e realidade	Perguntas que exigem que o aluno compare leituras realizadas entre textos diferentes, mas que abordem o mesmo tema.	Compare o texto “Crianças de fibra” com esse que acabou de ler. Apesar de tratarem do mesmo assunto, que diferenças você pode notar entre eles? Resposta: Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que no primeiro texto as autoras relatam o cotidiano em engenhos de açúcar no Nordeste. Já no segundo, o jornalista informa o leitor sobre uma marcha mundial contra o trabalho infantil. (FARACO & MOURA, 2004, p.128).
12. Mistas ou híbridas Silva (1990).	Envolvendo questões de dois tipos.	Você descobriu o sentido de <b>pastoreio</b> ? Se ainda não souber, pesquise em um dicionário e anote-o no caderno. (VASCONCELOS, 2011, p. 124).
13. Lexicográficas <sup>36</sup>	Questões que solicitam o uso do dicionário para buscar o significado de alguma palavra ou termo presente no texto.	Segundo Aninha Pedro é consumista. Com a ajuda de um dicionário, defina as palavras <b>consumidor</b> e <b>consumista</b> . (VASCONCELOS, 2011, p.193).

Fontes: (STRIQUER 2010, p.462); (LUZ, 2015, p.77).

Na seção a seguir, abordaremos a metodologia adotada para esta pesquisa, o aporte teórico e apresentaremos os LDP que constituem o *corpus* e a análise dos dados.

<sup>36</sup> Resolvemos separar esse tipo de pergunta das questões metalinguísticas por a considerarmos como específica. Discordamos em tratá-la apenas como decodificação, pois, como sabemos, as palavras são plurissignificativas e, cabe ao leitor descobrir dentre os significados apresentados no dicionário ou glossário do livro o que melhor se adequa ao texto e, desse modo, há por parte do leitor uma atividade inferencial de atribuição de sentido.

## 6 A PESQUISA

“Ler nas entrelinhas” é inferir algo que não está escrito, a partir do que está escrito. A habilidade que está em jogo aqui ultrapassa o escrito para chegar à intenção. Ela não é específica da leitura, já que se encontra principalmente na compreensão da linguagem falada, ou mesmo do comportamento. (Morais).

### 6.1 Metodologia

#### 6.1.1 Abordagem global da pesquisa

A abordagem global da pesquisa é predominantemente qualitativa, pois se destina “a analisar o documento com base em abordagens interpretativas”. (BRASILEIRO, 2013, p.50). Além disso, apresenta a descrição do objeto de estudo, uma vez que “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Inicialmente, procedemos a um levantamento bibliográfico, que consiste na “localização e busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido. No caso de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros e artigos” (RAMPAZZO, [2002] 2009, p.78), usados para construir a fundamentação teórica da pesquisa que gerou esta dissertação, tendo selecionado material para nosso estudo sobre categorias teóricas: leitura, conteúdos implícitos, inferência e livro didático de língua portuguesa. A pesquisa é do tipo documental, uma vez que “a fonte da coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.155).

Os documentos, objetos de análise da pesquisa, são dois exemplares de livros didáticos de português (LDP) que passaram a constituir o *corpus*, considerando-se como critério de seleção o fato de os livros didáticos serem utilizados em escolas da Rede Oficial de Ensino de Recife, durante o triênio 2013-2015. Para efeito de análise, denominamos os livros de ‘Livro didático de português A’ e ‘Livro didático de português B’. Posteriormente foram selecionados os textos-base dos LDP apresentados

para o ensino de leitura e as atividades de compreensão leitora relacionadas a esses textos cujas respostas devem se dar por escrito, ou pela indicação de um item no formato de múltipla escolha.

Delimitamos as unidades de cada LDP como *corpus* para nossa análise, no caso do LDP A, tendo em vista que ele se organiza em doze unidades temáticas, analisamos três unidades (as três primeiras), totalizando sete textos que seriam equivalentes a uma unidade do LDP B, que se constitui de três capítulos, dos quais, analisamos dois, totalizando cerca de 4 textos destinados ao trabalho com leitura e compreensão escrita.

### 6.1.2 Aporte teórico

A pesquisa que gerou esta dissertação está fundamentada em Ducrot (1984), Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), Leffa (1999), Koch; Elias ([2006]2013), Marcuschi ([2001] 2008), ([2000] 2010) e Kleiman ([1989] 2013), ([1992] 2013), Batista (2004), Antunes (2003), Perrenoud (2000). Aqui, cabe reforçar a opção pela inserção do trabalho de Kerbrat-Orecchioni ([1986] 1998) nesse âmbito, considerando que realizamos a análise de um material escrito e que a autora desenvolveu seus estudos em textos produzidos por meio da fala.

Tal como já informamos, apesar de Kerbrat-Orecchioni se reportar aos estudos da fala, sabemos que a necessidade de apreensão de conteúdos implícitos se faz presente tanto no que diz respeito à modalidade oral, quanto à modalidade escrita da língua e envolve diversas competências em seu processo. Nossa opção pelos estudos dessa autora se justifica, também – reconhecendo a importância de trabalhos de outros autores, a exemplo de Ducrot – por considerarmos que a abordagem do implícito realizada pela linguista francesa atende mais diretamente aos nossos objetivos, devido aos desdobramentos e às reflexões que encontramos em Kerbrat-Orecchioni. Por exemplo, questões ligadas aos tipos de conhecimentos (competências) acionados(as) para o desencapsulamento de implícitos. Entendemos que a compreensão dessas questões é de alta relevância para professores que precisam ensinar leitura.

Além disso, fala e escrita, como se sabe, não são modalidades que se opõem, como podemos ver no trabalho de Marcuschi ([2000]2010) que confirma o elo entre essas duas modalidades e nos faz abandonar a ideia de que estas são esferas “dicotômicas” adotadas por linguistas como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday

(1985), Ochs (1979). Tal perspectiva é responsável pelo “endeusamento” da escrita em detrimento da fala, à qual foram dados atributos de contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada, fragmentária, ou seja, um verdadeiro caos; em oposição à escrita, que, nessa visão seria descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

A outra vertente teórica coloca fala e escrita em um contínuo: Chafe (1982, 1984, 1985) Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989), no qual os gêneros são dispostos de modo que um se aproxima do outro, de acordo com as possíveis similaridades existentes entre eles, como é o caso das conversas no bate-papo do *Facebook*, denominados como textos mistos por trazerem elementos típicos da fala e da escrita, comparando-se, em alguns pontos, à conversa face a face.

Tal tendência, denominada sociointeracionista, é responsável por um novo modo de ver fala e escrita como atividades dialógicas, com usos estratégicos e funções interacionais que buscam o envolvimento e a negociação dos interactantes, situando-os de forma coerente e dinâmica num determinado contexto.

Ao adotar essa perspectiva como fio condutor desta pesquisa, tem-se a consciência de que essa linha teórica escolhida tornaria possível analisar os eventos de compreensão tanto de gêneros da oralidade, produzidos em interações face a face quanto de gêneros da escrita, verificando-se como ocorre a construção de sentidos, seja por meio dos processos inferenciais ou outros em ambas as modalidades de uso da língua.

Um dos aspectos dessa teoria seria o interesse voltado aos processos cognitivos e de textualização na oralidade e na escrita realizados pelo leitor/ouvinte ao se debruçar sobre o texto, ativamente. Baseamo-nos em um posicionamento que não concede traços negativos à fala nem atributos que privilegiem a escrita, pois deve ser considerado o aspecto que está sendo comparado e a ligação que se apresenta de modo heterogêneo e inconstante, não se deixando contaminar por uma ideologia bastante difundida na sociedade.

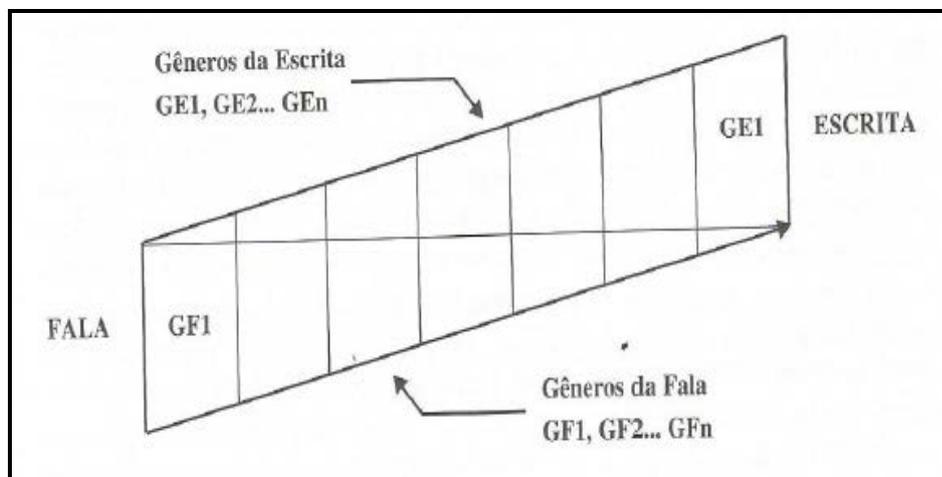
Se por um lado a oralidade é uma prática social intrínseca ao sujeito, servindo-lhe de acesso aos fatores social, cultural, regional e identitário, por outro, a escrita não possui esse traço identitário e estigmatizante. Dizer que a fala é o lugar do caos é improcedente, dado que há regras estabelecidas para o uso dessa forma de interação,

assim como as apresentadas pela escrita. Tal como objetiva demonstrar a figura abaixo, fala e escrita se entrelaçam; ora a escrita se aproxima da fala, como nos telejornais e momentos em que a fala se aproxima da escrita como no caso das aulas ministradas nas universidades. Partilhando da mesma opinião que Marcuschi (2001), Kleiman acrescenta que:

se comparássemos a compreensão de uma aula expositiva com a compreensão de um texto acadêmico, ou bate-papo com a compreensão de uma carta a um amigo, já as diferenças não seriam tão marcadas, pois nesse caso as condições em que os textos são produzidos e entendidos teriam semelhanças. ([1992]2013, p.55).

Quando a comparação ocorre com os textos orais e os textos escritos que sejam mais próximos entre si, dentro do contínuo dos gêneros textuais, ficam mais evidentes os vários momentos em que eles se entrecruzam, mostrando as semelhanças existentes, conforme nos mostra a figura:

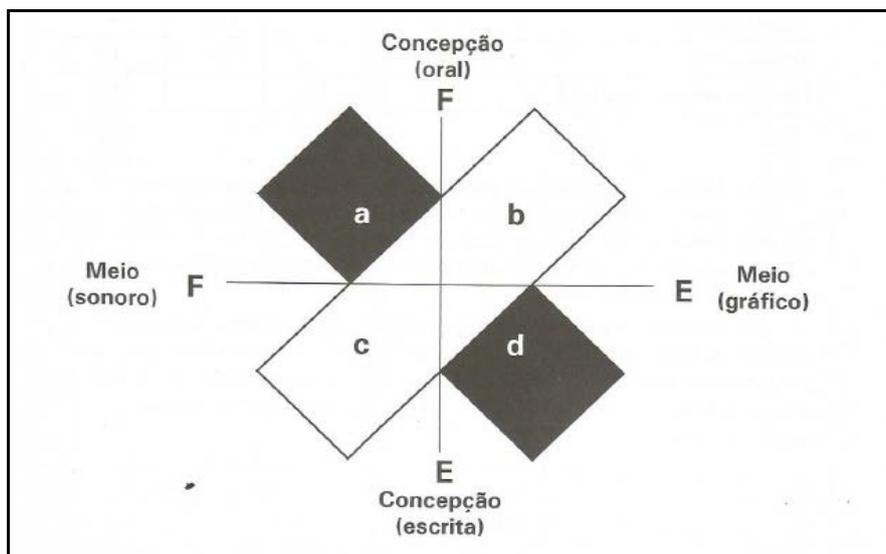
Figura 9 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: (MARCUSCHI, [2000]2010, p.38).

Se uma utiliza de recursos sonoros e gestuais para se concretizar, a outra se vale de elementos gráficos e imagéticos. Se há uma diferença entre as duas modalidades, talvez isso ocorra não por serem faces díspares de uma mesma moeda, mas por ambas se constituírem como práticas que se efetivam por meios diversos no contexto sociolinguístico. Tal constatação pode ser observada na figura:

Figura 10 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: (MARCUSCHI, [2000]2010, p.39).

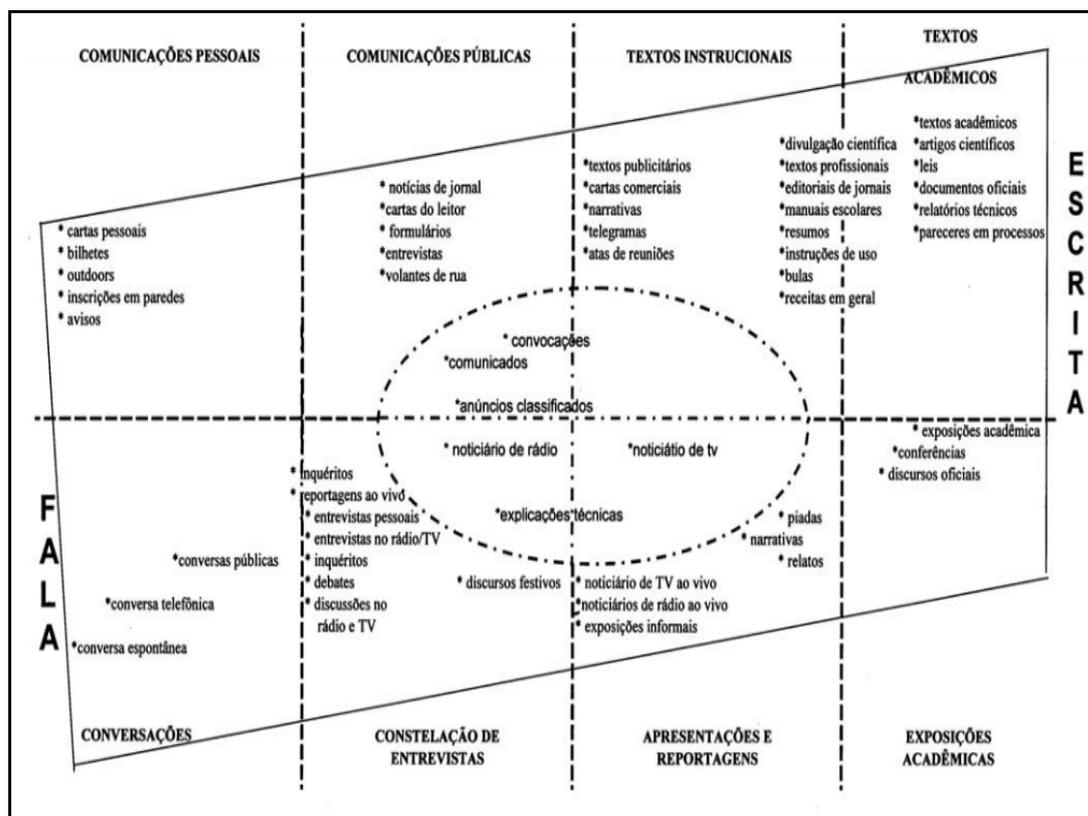
E sendo assim, pode-se afirmar que,

oralidade e escrita são práticas e usos com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI,[2000]2010, p.17).

A partir dessas afirmações e, sabendo-se que a escrita não é uma representação da fala, pois não abarca todos os elementos prosódicos e gestuais que lhes são peculiares, e a fala, por sua vez, não contempla os elementos visuais e pictóricos (multimodais) como as cores e os tamanhos e formas diversas de letras características da modalidade escrita, pode-se dar continuidade às reflexões sobre as competências utilizadas pelos leitores/falantes da língua portuguesa.

A figura a seguir, aponta para a tênue linha que separa as duas modalidades da língua:

Figura 11– Representativo do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: (MARCUSCHI, [2000]2010, p.41).

Essa é uma tentativa de mostrar quão próximas estão estas duas modalidades, não cabendo, pois, colocá-las em dois polos distintos, (apesar de serem adquiridas em contextos diversos, no caso da fala em “contextos informais”, isto é, em casa, com os familiares e, no caso da escrita, em “contexto formal”, isto é, nas escolas que reforça seu prestígio na sociedade) nem como sendo a escrita, superior à fala, como bem salienta Marcuschi.

Segundo o autor, a fala pode ser concebida como “uma forma de produção textual-discursiva” ([2000]2010, p.25) cuja finalidade seria a comunicação na modalidade oral e a escrita concebida como modo de produção textual-discursiva com finalidade comunicacional, no entanto, dependente de elementos gráficos e pictóricos. Ou seja, ambas as modalidades se concretizam por meios multimodais. Além dos aspectos citados, fica perceptível no gráfico uma variação tanto na fala quanto na escrita, indo do mais informal ao mais formal e vice-versa.

### 6.1.3 Perspectivas de análise dos dados

Adotamos para a análise dos dados a perspectiva de natureza qualitativa, que “busca uma compreensão particular daquilo que estuda. O foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.” (RAMPAZZO, [2002]2009, p.60). Considerando-se, principalmente, que a análise de atividades para a compreensão de textos apresentados em livros didáticos requer essa abordagem, que tem duas características: a natureza descritiva dos dados; e a necessidade de maior ênfase no processo, que no produto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, a análise pretendeu examinar as atividades para a leitura e a compreensão leitora cujas respostas devem se dar por escrito, ou pela indicação de um item no formato de múltipla escolha, considerando duas macrocategorias, a saber: I. Presença de atividades que requerem a inferência; II. Gênese das inferências contempladas nas atividades de compreensão textual.

Entretanto, recorreremos, também, à análise quantitativa dos dados, a fim de verificar a frequência: (Ia) das atividades que envolvem a inferência; e (IIa) dos tipos de competência dos conteúdos implícitos contemplados nas atividades de compreensão textual dos livros analisados.

A nosso ver, a quantificação dos dados de cada LDP pode corroborar aspectos da análise qualitativa que servirão de base para a elaboração do protótipo de um livro destinado aos professores do 5º ano do ensino fundamental como proposta de intervenção pedagógica e formação continuada, o qual constará de uma parte teórica e de outra constituída por exemplos de atividades que possibilitem o uso da inferência no processo de compreensão textual. Desse modo procedemos nossa pesquisa nas etapas:

1. pesquisamos o estado da arte;
2. selecionamos dois livros didáticos que estão sendo utilizados em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife localizadas em RPA<sup>37</sup> distintas;
3. lemos os textos base apresentados nos livros didáticos.

---

<sup>37</sup> Região Política Administrativa é a divisão feita pela Prefeitura do Recife em relação ao conjunto de bairros que compõem a cidade do Recife, totalizando seis RPAs.

4. quantificamos e classificamos, utilizando a taxionomia criada por Marcuschi, ([2001]2008) e Silva (1996), as atividades de compreensão leitora relacionadas a esses textos cujas respostas devem se dar por escrito, ou pela indicação de um item no formato de múltipla escolha
5. identificamos as questões que demandam o uso de inferência;
6. classificamos as questões que demandam o uso de inferência de acordo com os estudos de Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998);
7. sintetizamos os resultados encontrados por meio de gráfico e tabelas;
8. elaboramos o protótipo de um livro que poderá ser publicado e utilizado na formação continuada dos professores da Rede Pública para o ensino de leitura que considera o desenvolvimento da capacidade inferência por parte de estudantes do 5º ano.

Para alcançar o objetivo I, lançamos mão da taxionomia de Marcuschi ([2001] 2008), em que o autor considera o tipo de questão veiculado nos enunciados como norteadores para a classificação dos exercícios de compreensão leitora. Sendo assim, o autor apresenta sua categorização, mas salienta que ela não é fechada e pode se acrescida de outras tipologias. E, considerando essa abertura dada por Marcuschi ([2001]2008), Silva (1990) adicionou à tipologia a classe das ‘perguntas mistas’, às quais preferimos chamar de ‘híbridas’, que seriam formadas por questões que se enquadram em mais de uma categoria. Ou seja, podem apresentar dois tipos de atividades em uma mesma questão. A essas tipologias juntam-se outras criadas por Striquer (2010) e renomeadas por nossa análise<sup>38</sup>.

Para alcançar o objetivo II, lançamos mão da taxionomia de Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), que estabelece a distinção dos conteúdos implícitos entre pressupostos e subentendidos, apresentando uma subdivisão para cada uma das categorias, de modo que se configurou o esquema<sup>39</sup> que nos serviu de base para classificar as atividades de compreensão textual dos livros didático do 5º ano que fazem parte do nosso *corpus*.

Outrossim, tal classificação serviu também para aprofundar o conhecimento acerca dos mecanismos que interferem nos modos de produzir e compreender as

---

<sup>38</sup> Verificar categorias na tabela nº 3, nas páginas 74, do capítulo da fundamentação teórica.

<sup>39</sup> Verificar categorias na figura nº 5, nas páginas 56, do capítulo da fundamentação teórica.

inferências por parte dos locutores e dos ouvintes/leitores, isto é, dos interactantes envolvidos nos processos discursivos e, sobretudo, a gênese dos implícitos.

## 6.2 Livro didático A: descrição

Figura 12 – Capa do LDP A escola é nossa: língua portuguesa.



Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

O livro didático A, volume para o 5º ano, intitula-se *A escola é nossa: língua portuguesa*, da autora Márcia Paganini Cavéquia, é composto por doze unidades temáticas, que têm como temas: 1. *Você e os outros*; 2. *Invenções e inventores*; 3. *Você tem medo de quê?*; 4. *Viva bem*; 5. *Pausa para a poesia*; 6. *Moral da história*; 7. *Educação: direito de todos*; 8. *Proibido para crianças*; 9. *Diga não à discriminação*; 10. *No mundo dos heróis*; 11. *Criança ou adolescente*; 12. *É hora de dar risada*.

Na Assessoria pedagógica, diz-se que o livro assume a concepção de língua, “como um sistema de representação por meio do qual ocorre a interação entre os sujeitos [...]” (p.2). Por sua vez, o ato de ler concebido como um processo complexo em que o leitor constrói um significado e o ensino da leitura, segundo o autor, teria como objetivo a formação de leitores competentes capazes de selecionar textos adequados aos seus propósitos, “lendo o que está escrito explicitamente, mas também aquilo que está implícito”. E acrescenta que, se pauta no ensino a partir dos gêneros textuais ou gêneros discursivos numa perspectiva Bakhtiniana (CAVÉQUIA, 2012, p.5).

O LDP em tela subdivide-se em: seção de *Abertura*, que é destinada a apresentar o tema a ser trabalhado na unidade e tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios do estudante para a leitura dos textos apresentados logo após esta seção. Em seguida, há

a seção de *Leitura*, que traz textos e excertos de textos, com as subseções *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *As palavras no texto* e *Comparação entre os textos*.

A próxima seção é denominada *Produção escrita* e propõe a criação de textos de modo coletivo e individual, orientando quanto à produção do gênero. A socialização dos textos produzidos, de acordo com o LDP, seria por meio de leitura para a turma, entrega de texto aos amigos e parentes, exposição em murais e produção de livros. A seção destinada à *Produção oral* tem como objetivo incentivar o uso da linguagem oral em conversas, debates, narrações e exposições de opinião, seguida da autoavaliação do desempenho dos estudantes.

A seção voltada à *Produção oral e escrita* propõe atividades que articulam as duas modalidades, enquanto a seção destinada à *Produção não verbal* visa ao trabalho com outras formas de expressão, além da verbal, como o desenho. O trabalho com a língua, a formulação de hipóteses e a construção de conceitos é proposto na seção *Pensando sobre a língua*.

O ensino da ortografia é realizado na seção *Com que letra?*. Há ainda a subseção *Minhas ideias, nossas ideias*, que tem a finalidade de motivar os estudantes a se posicionarem sobre assuntos polêmicos como o respeito, medo e desafios, privacidade e ética e a contribuir com o estudo da oralidade. Finalizando, encontra-se a subseção *Para saber mais*, que propõe a ampliação dos conhecimentos culturais, trazendo informações bibliográficas sobre o autor, a contextualização da obra e sugestões de leituras. O LDP aqui referido, como já dissemos, se divide em doze unidades temáticas, conforme mostra a figura 7, que é a cópia do sumário do livro.

Figura 13 – Sumário do LDP A escola é nossa: língua portuguesa.

SUMÁRIO	
<p><b>1 VOCÊ E OS OUTROS 9</b></p> <p>Leitura 1 Falando sobre respeito Bruno Nogueira 10</p> <p>Interpretação escrita 12</p> <p>As palavras no texto 14</p> <p>Minhas ideias, nossas ideias 14</p> <p>Produção escrita</p> <p>Elaborar regras 15</p> <p>Leitura 2 Um por todos, todos por um!</p> <p>Revista Raciocínio 16</p> <p>Interpretação oral 18</p> <p>Interpretação escrita 18</p> <p>As palavras no texto 18</p>	<p>Para saber mais 19</p> <p>Pensando sobre a língua</p> <p>Substantivos simples e composto 20</p> <p>Com que letra?</p> <p>As letras e os sons são 23</p> <p>Uso de e ou z depois de ditongo 26</p> 
<p><b>2 INVENÇÕES E INVENTORES 25</b></p> <p>Leitura 1 À frente de seu tempo Revista Raciocínio 26</p> <p>Interpretação oral 27</p> <p>Para saber mais 27</p> <p>Produção escrita</p> <p>Escrever biografia 28</p> <p>Leitura 2 Máquinas Incríveis Therexa Verunoi 30</p> <p>Para saber mais 32</p> <p>Interpretação escrita 32</p> <p>Produção oral e escrita</p> <p>Expor opinião e produzir texto argumentativo 34</p> <p>Leitura 3 O catador de pilhas Dida Frute 36</p> <p>Para saber mais 37</p>	<p>Interpretação oral 37</p> <p>Interpretação escrita 37</p> <p>Produção escrita</p> <p>Crear definição 38</p> <p>Produção não verbal</p> <p>Crear desenho 39</p> <p>Pensando sobre a língua</p> <p>Substantivos primitivos e derivados 40</p> <p>Com que letra?</p> <p>Som de s 42</p> 
<p><b>3 VOCÊ TEM MEDO DE QUÊ? 45</b></p> <p>Leitura 1 O desafio de Líliã Lúcia Tulchinski 46</p> <p>Interpretação oral 48</p> <p>Interpretação escrita 48</p> <p>As palavras no texto 50</p> <p>Leitura 2 Adrenalina pura! Sheila Rajcan 51</p> <p>Para saber mais 54</p> <p>Interpretação escrita 54</p> <p>Minhas ideias, nossas ideias 55</p> <p>Leitura 3 Phuff, o fantasminha Marcia Clara Machado 56</p> <p>Para saber mais 59</p> <p>Interpretação oral 59</p>	<p>Interpretação escrita 59</p> <p>Comparação entre os textos 60</p> <p>Produção escrita</p> <p>Elaborar texto teatral 61</p> <p>Pensando sobre a língua</p> <p>Frase e oração 64</p> <p>Sujeito e predicado 65</p> <p>Com que letra?</p> <p>l / u 68</p> 
<p><b>4 VIVA BEM 70</b></p> <p>Leitura 1 O diário (nem sempre) segredo de Pedro Tatiana Guimarães 72</p> <p>Para saber mais 74</p> <p>Interpretação oral 74</p> <p>Interpretação escrita 74</p> <p>Para saber mais 78</p> <p>Minhas ideias, nossas ideias 76</p> <p>Produção escrita</p> <p>Redigir diário 77</p> <p>Para saber mais 78</p> <p>Leitura 2 Alimentação São Pensamento 79</p> <p>Interpretação escrita 80</p> <p>Leitura 3 Ozzy Angeli 81</p> <p>Para saber mais 82</p>	<p>Interpretação oral 82</p> <p>Produção oral</p> <p>Realizar pesquisa de opinião 83</p> <p>Pensando sobre a língua</p> <p>Numeral 85</p> <p>Com que letra?</p> <p>Uso de e ou z na formação de palavras 88</p> <p>Uso de ss ou c na formação de palavras 90</p> 

<p><b>5 PAUSA PARA A POESIA 91</b></p> <p>Leitura 1 As algas Godofredo Genofre 92 As algas 93 Interpretação oral 94 Interpretação escrita 94</p> <p>Leitura 2 Canção para rinar gato com índia Sérgio Capparelli 95 Para saber mais 96 Interpretação escrita 96 As palavras no texto 97 Comparação entre os textos 97</p>	<p>Produção escrita Criar poema visual 98</p> <p>Leitura 3 No reino dos insetos (o casamento) Ado Benatti 100 Para saber mais 103 Interpretação oral 103 Interpretação escrita 103 As palavras no texto 105 Produção escrita Transformar poema em prosa 106 Pensando sobre a língua Uso da vírgula 107 Com que letra? x / ch 111</p>	<p><b>8 PROIBIDO PARA CRIANÇAS 149</b></p> <p>Leitura 1 Trabalho infantil, o roubo de uma infância Revista Trabalho 150 Para saber mais 153 Interpretação oral 153 Interpretação escrita 153</p> <p>Leitura 2 Trabalho infantil Revista Recreio 155 Interpretação escrita 157 Minhas ideias, nossas ideias 157 Os textos e seus objetivos 158 Produção escrita Elaborar texto dissertativo 160</p> <p>Leitura 3 I é 5, 3 é 101 Santuzza Abras 162</p>	<p>Interpretação escrita 164 Comparação entre os textos 164</p> <p>Produção escrita Criar poema 165</p> <p>Pensando sobre a língua Palavras iguais ou diferentes? 167 Com que letra? Síglas 171</p> 
<p><b>6 MORAL DA HISTÓRIA 113</b></p> <p>Leitura 1 A cigarra e as formigas Esopo 114 Interpretação escrita 115</p> <p>Leitura 2 A formiga boa Monteiro Lobato 116 Comparação entre os textos 118 Minhas ideias, nossas ideias 118</p>	<p>Brincando com as fábulas 119</p> <p>Produção escrita Recriar fábula 121 Pensando sobre a língua Discursos direto e indireto 122 Com que letra? e / u / ou 125</p> 	<p><b>9 DIGA NÃO À DISCRIMINAÇÃO 173</b></p> <p>Leitura 1 O poço mais limpo do mundo Marcos Losnek 174 Interpretação escrita 176 As palavras no texto 177</p> <p>Leitura 2 Somos todos diferentes Rita R. Philip 178 Todos os seres humanos são iguais Rita R. Philip 180</p>	<p>Interpretação oral 181 Interpretação escrita 181</p> <p>Produção escrita Produzir texto de opinião 182</p> <p>Pensando sobre a língua Uso do porquê 183 Com que letra? Escrita correta de palavras 185</p> 
<p><b>7 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS 127</b></p> <p>Leitura 1 O amigo de Juliana Eva Furnari 128 Interpretação oral 131 Interpretação escrita 131</p> <p>Produção escrita Reescrever texto 132</p> <p>Leitura 2 Aventura no caminho Site Educar para crescer 134 Interpretação oral 136 Interpretação escrita 137 As palavras no texto 137</p>	<p>Produção oral e escrita Realizar entrevista 138</p> <p>Leitura 3 Com 12 anos já era professora José Santos 139 Para saber mais 141 Interpretação escrita 141 Comparação entre os textos 142 Minhas ideias, nossas ideias 142</p> <p>Pensando sobre a língua Pronomes possessivos 143 Com que letra? e / i / al 147</p>		

<p><b>10 NO MUNDO DOS HERÓIS 187</b></p> <p>Leitura 1 Na pele de um gigante Helôisa Prieto 188 Interpretação oral 192 Interpretação escrita 192</p> <p>Produção escrita Elaborar narrativa 193</p> <p>Leitura 2 A pele do leão Alain Quenel 194</p>	<p>Para saber mais 198 Interpretação escrita 198 Comparação entre os textos 199</p> <p>Produção oral Contar história 200</p> <p>Produção escrita Registrar narrativas 201 Pensando sobre a língua Verbos de elocução 202 Com que letra? lh / ll 204</p>	<p><b>11 CRIANÇA OU ADOLESCENTE? 205</b></p> <p>Leitura 1 Na ponta do nariz Edson Gabriel Garcia 206 Interpretação escrita 210</p> <p>Leitura 2 Passagem para a vida adulta Katia Calkavara 211 Interpretação oral 214</p>	<p>Comparação entre os textos 214</p> <p>Produção escrita Registrar opinião 215 Pensando sobre a língua Gírias 216</p> <p>Com que letra? Plural de palavras com ll 219 Para saber mais 220</p>
<p><b>12 É HORA DE DAR RISADA 221</b></p> <p>Leitura 1 O telegrama Alexandre Azevedo 222 Para saber mais 225 Interpretação escrita 225 As palavras no texto 225</p> <p>Leitura 2 Anekdota Ziraldo 226 Interpretação oral 227 Comparação entre os textos 227</p> <p>Leitura 3 Se você for inventor invente José Paulo Paes 228</p>	<p>Limerique Edward Lear 228 Quadrinha Origem popular 229 Interpretação oral 229 Interpretação escrita 229</p> <p>Produção escrita Produzir poema 230</p> <p>O humor em diferentes textos 232 Pensando sobre a língua Interjeição 235 Com que letra? Sons do x 237</p> 		
<p><b>FAZENDO ARTE</b> Como confeccionar um diário 239</p>			

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.4-8).

Cada unidade possui em média um total de 9 a 23 páginas e traz dois ou três textos voltados para o trabalho com a leitura e a compreensão leitora cujas respostas devem se dar por escrito ou na forma de múltipla escolha. O livro traz na abertura de cada unidade, uma pergunta ou uma asserção, acompanhada de breves comentários e a solicitação de uma atividade oral ou escrita. Essas questões, de acordo com a Assessoria Pedagógica, têm a função de “ativar os conhecimentos prévios do aprendiz, além de incentivá-lo a “mergulhar” no tema. (CAVÉQUIA, 2012, p.22).

Em seguida, as seções *Leitura 1*, *Leitura 2* e *Leitura 3* trazem os textos para a atividade de leitura e os gêneros oferecidos para esse fim são textos pertencentes aos diversos domínios discursivos como jornalísticos, publicitários, literários, eletrônicos e digitais, escolar, interpessoal, lazer e ficcional são estudados na seção *Interpretação*

*escrita*, destinada à compreensão escrita dos textos. Outras seções que figuram no livro em tela, mas que não serão objeto de nossa investigação: *Produção escrita*, *Produção oral*, *Produção oral e escrita*, *Produção não verbal*, *Pensando sobre a língua*, *Com que letra*, *Minhas ideias*, *nossas ideias*, *Para saber mais*.

Selecionamos três unidades do LDP A Escola é nossa, considerando-se que o quantitativo de textos (apenas dois) destinados às atividades de leitura e compreensão escrita presentes em uma unidade do LDP A seria insuficiente, não constituindo um *corpus* consistente. Além desse fato, três unidades do LDP A equivalem a uma unidade do LDP B, que também constituiu o *corpus* que foi analisado na pesquisa que gerou esta dissertação. Esclarecemos que uma unidade do LDP B se constitui de três capítulos, cada um com organização semelhante a uma unidade do LDP A.

Na *unidade 1*, o LDP A comporta a seção *Abertura*, cujo objetivo, de acordo com a autora (CAVÉQUIA, 2012, p.22), seria “ativar os conhecimentos prévios do aprendiz, além de incentivá-lo a ‘mergulhar’ no tema.” Em seguida, encontramos as seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, que apresentam textos (1 texto em cada seção) destinados ao trabalho com a leitura e a compreensão escrita. Antes de cada texto, há uma asserção “Vamos tratar de um assunto muito importante para todos nós.” (CAVÉQUIA, 2012, p.12), que antecede cada texto de cada seção ou, uma pergunta introdutória ao texto, “Você sabe o que é cidadania? Vamos conhecer um pouco sobre esse assunto.” (CAVÉQUIA, 2012, p.16), o qual virá depois. Após isso, temos a seção *Interpretação escrita*, que se destina ao trabalho de compreensão textual e pode vir ou não seguida de outra seção denominada *Interpretação oral*. Depois da seção *Interpretação escrita*, vem a subseção *As palavras no texto*, cuja finalidade é tratar de questões de significado de palavras existentes no texto lido.

Continuando a análise do LDP A, temos a subseção *Minhas ideias*, *nossas ideias*, que tem o objetivo de levar o aluno “a expressar suas ideias sobre assuntos polêmicos” (CAVÉQUIA, 2012, p.23). Em seguida, vem a seção *Produção escrita*, que, segundo a autora, convida o aluno “a produzir diferentes gêneros textuais, em propostas individuais e coletivas” (CAVÉQUIA, 2012, p.22). A seguir, encontramos um box intitulado *Para saber mais*, que traz sugestões de leitura de livros e revistas. Ainda na unidade 1, temos a seção *Pensando sobre a língua*, que tem a finalidade de “possibilitar que o aluno formule hipóteses e construa conceitos sobre a língua/linguagem a partir dos conhecimentos linguísticos que já possui” (CAVÉQUIA, 2012, p.23). Logo na

sequência, temos a seção *Com que letra?*, “destinada ao trabalho com a norma ortográfica” (CAVÉQUIA, 2012, p.23).

Na *unidade 2*, após a *Abertura*, temos a seção *Leitura 1*, que apresenta apenas a seção *Interpretação oral*, o box *Para aprender mais* e a seção *Produção escrita*. Já a seção *Leitura 2* se detém à *Interpretação escrita*. Após isso, temos a seção *Produção oral e escrita*, que apresenta “propostas atividades que envolvem a oralidade e a escrita, de modo articulado” (CAVÉQUIA, 2012, p.23). Na seção *Leitura 3*, temos o box *Para saber mais*, as seções *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *Produção escrita*, *Produção não verbal*, cujo objetivo é levar o aluno a “exercitar sua criatividade e expressividade, lidando com outras formas de linguagem, que não seja a verbal” (CAVÉQUIA, 2012, p.23). Além das que foram citadas, encontramos também as seções *Pensando sobre a língua* e *Com que letra?*

Na *unidade 3*, encontramos a seção *Abertura* e, após, a *Leitura 1*, seguida da *Interpretação oral*, a *Interpretação escrita* e *As palavras no texto*. A *Leitura 2* apresenta o box *Para saber mais*, a seção *Interpretação escrita* e a subseção *Minhas ideias, nossas ideias*. A *Leitura 3* apresenta o box *Para aprender mais*, as seções *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *Comparação entre textos*, *Produção escrita*, *Pensando sobre a língua* e, finalizando, a seção *Com que letra?*. Os capítulos do LDP apresentado contemplam todos os eixos de ensino de língua, possuem uma linguagem clara e uma boa diagramação visual e unidade temática.

### 6.3 Livro didático B: descrição

Figura 14 – Capa do LDP Aprender juntos língua portuguesa.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

O livro didático B, volume do 5º ano, é intitulado *Aprender juntos: língua portuguesa* é de autoria de Adson Vasconcelos e, segundo o manual do professor traz uma perspectiva de linguagem “não somente como um meio de transmitir informação, ou comunicação, mas como interação humana e como lugar onde de relações sociais” (VASCONCELOS, 2011, p.4).

Quanto à língua, “é compreendida não como uma única forma de falar, considerada padrão, ou como forma padrão que convive com formas consideradas errôneas, mas como um conjunto de variedades linguísticas usadas em uma comunidade.” (VASCONCELOS, 2011, p.4).

Já a leitura é concebida como forma de interação. O LDP divide-se em quatro unidades temáticas e usa o tema como critério de organização da unidade. Desse modo, aparecem os temas: 1. *O desejo humano de explorar*; 2. *Histórias de nossa história*; 3. *Fica decretado que...*; 4. *Com o pé na adolescência*, conforme mostra a figura, que é a cópia do sumário do livro:

Figura 15 – Sumário do LDP Aprender juntos: língua portuguesa.

Sumário			
<p><b>1 O DESEJO HUMANO DE EXPLORAR</b></p> <p><b>1 Mar tenebroso</b> 10</p> <p>Hora da leitura: Estômago em abismo... Revista Nova Escola, 12; Dez anos no mar, família Schürmann, 16</p> <p>Mundo da escrita: Produção e revisão de texto, 20</p> <p>Produção de texto: Relato de viagem, 22</p> <p>Nossa língua: Variação do substantivo: gênero e número, 26</p> <p>Construção da escrita: Mau, mal, mais, mais, 28</p> <p><b>2 Rumo ao espaço</b> 30</p> <p>Hora da leitura: A saga espacial do homem entre a Lua e Marte, parte 1, João Vitor, 32; E o espaço muito estranho e bom também, Folha de S.Paulo, 38</p> <p>Empreitada concedida por Marcos Pontes, Super!, 39</p> <p>Produção de texto: Diário de bordo, 42</p> <p>Uso do dicionário: A página do dicionário, 44</p> <p>Nossa língua: Variação do substantivo: grau, 46</p> <p>Construção da escrita: Ondas, ondas, 48</p> <p><b>3 Nas trilhas de Verne</b> 50</p> <p>Hora da leitura: Desastres e aventuras, João Vitor, 52; O assalto dos piratas, João Vitor, 56</p> <p>Produção de texto: Episódio de ficção científica, 64</p> <p>Língua viva: Português ou brasileiro?, 66</p> <p>Nossa língua: Variação do adjetivo: gênero e número, 68</p> <p>Construção da escrita: As palavras obrigadas, mesmo, próprio, 70</p> <p><b>Em ação!</b> 72</p> <p>Coletos de livros "Viagem fantástica"</p> <p><b>O que aprendi?</b> 74</p> <p>Exploração de lugares desconhecidos; ficção científica; otimismo; mesmo, mal, mais; variação do substantivo; variação do adjetivo; onde, onde, 74</p>	<p><b>2 HISTÓRIAS DE NOSSA HISTÓRIA</b></p> <p><b>1 Pindorama ou Brasil?</b> 78</p> <p>Hora da leitura: Pindorama, Sérgio Pires e Paulo Tait, 80</p> <p>Valeu no mar, Érico Versiani, 86</p> <p>Produção de texto: Texto para publicação em jornal, 90</p> <p>Uso do dicionário: Localizando verbetes, 92</p> <p>Nossa língua: Variação do adjetivo: grau, 94</p> <p>Construção da escrita: As palavras a, há, 96</p> <p><b>2 Resistir</b> 98</p> <p>Hora da leitura: Heróis que vieram da África, 100</p> <p>Heróis da resistência, 106</p> <p>Mundo da escrita: Pesquisa e coleta de dados, 112</p> <p>Produção de texto: Cartão, 114</p> <p>Nossa língua: Pronomes pessoais e de tratamento, 116</p> <p>Construção da escrita: Para eu ou para mim?, 118</p> <p><b>3 Histórias do Brasil</b> 120</p> <p>Hora da leitura: O Negro do Nordeste, Rafael Tejer Velasco, 122</p> <p>A virada-água, Theobaldo Miranda Santos, 126</p> <p>Produção de texto: Lenda, 130</p> <p>Língua viva: Contribuições ao português, 132</p> <p>Nossa língua: Pronomes possessivos e demonstrativos, 134</p> <p>Construção da escrita: As palavras seção, sessão, 136</p> <p><b>Em ação!</b> 138</p> <p>Exposição cultural "Histórias de nossa história"</p> <p><b>O que aprendi?</b> 140</p> <p>Colonização dos indígenas e africanos durante a colonização; contribuições de indígenas e africanos à cultura brasileira; lendas; contribuições à língua portuguesa; para mim, para eu, e há, sessão, sessão; grau de adjetivo; pronomes pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos.</p>	<p><b>3 FICA DECRETADO QUE...</b></p> <p><b>1 A conquista de direitos</b> 144</p> <p>Hora da leitura: Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptação de Ruth Rocha e Cláudio Rom, 146</p> <p>Os estatutos do homem, Thiago de Mello, 151</p> <p>Produção de texto: Escrito dos anônimos, 156</p> <p>Uso do dicionário: Consultando um dicionário, 158</p> <p>Nossa língua: Verbo, 160</p> <p>Construção da escrita: Houve, ovov, haja, aja, 162</p> <p><b>2 Tempo de brincar e de aprender</b> 164</p> <p>Hora da leitura: Meninos corvoeiros, Manuel Bandeira, 166</p> <p>Declaração dos Direitos da Criança, Unicef, 170</p> <p>Produção de texto: Por que a gente é um número?, Fernando Rosassi, 171</p> <p>Produção de texto: Texto de opinião, 174</p> <p>Mundo da escrita: Planilha informativa, 176</p> <p>Nossa língua: Verbo e construção de sentidos, 178</p> <p>Construção da escrita: Uso de por que, por quê, porque e porquê, 180</p> <p><b>3 Contribuir</b> 182</p> <p>Hora da leitura: Na sala de aula, Lygia Bojunga, 184</p> <p>Petito compra tudo, Maria de Lourdes Coelho, 190</p> <p>Produção de texto: História em quadrinhos, 194</p> <p>Língua viva: Marcas de oralidade no texto escrito, 196</p> <p>Nossa língua: Advérbios, 198</p> <p>Construção da escrita: Escreva em duas palavras, 200</p> <p><b>Em ação!</b> 202</p> <p>Coloque: direito e cidadania</p> <p><b>O que aprendi?</b> 204</p> <p>Cidadania; direitos da criança e adolescente; por quê, porque, advérbios, verbos, houve, ovov, haja, aja.</p>	<p><b>4 COM O PÉ NA ADOLESCÊNCIA</b></p> <p><b>1 Saindo da infância</b> 208</p> <p>Hora da leitura: Passagem para a vida adulta, Folha de S.Paulo, 210</p> <p>O mistério dos brinquedos desaparecidos, Folha de S.Paulo, 216</p> <p>Produção de texto: Entrevista, 220</p> <p>Uso do dicionário: Detalhamento dos verbetes, 222</p> <p>Nossa língua: Numeral, 224</p> <p>Construção da escrita: As palavras meio, mais, 226</p> <p><b>2 O que está acontecendo?</b> 228</p> <p>Hora da leitura: Computados e partilhados, Folha de S.Paulo, 230</p> <p>A agenda de Carol, Ana Stantsev, 234</p> <p>Produção de texto: Diário pessoal, 240</p> <p>Língua viva: Variedades linguísticas, 242</p> <p>Nossa língua: Preposição, 244</p> <p>Construção da escrita: Pontuação, 246</p> <p><b>3 Novas emoções</b> 248</p> <p>Hora da leitura: O que é remorso, Maria Suly, 250</p> <p>Tudo mundo narra menos eu, Alex Cousseau, 254</p> <p>Produção de texto: Carta do leitor, 258</p> <p>Mundo da escrita: Tabela, 261</p> <p>Nossa língua: Interjeição, 264</p> <p>Construção da escrita: Acentuação e produção de sentido, 266</p> <p><b>Em ação!</b> 268</p> <p>Exposição de murais "Nam criança nam adolescente: pré-adolescência"</p> <p><b>O que aprendi?</b> 270</p> <p>Passagem da infância para a adolescência; as palavras meio, mais, pontuação, interjeição, preposição</p> <p><b>Bibliografia</b> 272</p>

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.6-7).

Cada unidade é subdividida em três capítulos. Cada capítulo possui entre dez e quatorze páginas e apresenta dois ou três textos direcionados ao trabalho de ensino de leitura e de compreensão textual. O livro possui ainda uma seção de *Abertura da unidade* que traz sempre ilustrações ou fotos, acompanhadas de quatro ou seis questões

introdutórias destinadas a despertar o interesse do estudante para a temática que será abordada nos textos, explorando a imagem e criando expectativas. De acordo com o autor, essas questões servem para introduzir o tema que será abordado na unidade e também para “despertar o interesse e a curiosidade dos alunos” (VASCONCELOS, 2011, p.7) como um momento de descontração e formulação de hipóteses, além de sugerir que o professor faça outros questionamentos a partir das respostas orais dadas pelos alunos.

Já a *Abertura do capítulo* traz textos curtos no início de cada capítulo que formam uma unidade do LDP com o apoio de ilustrações ou fotos e entre treze e quinze questões para serem respondidas pelo leitor oralmente sob o título de *Roda de conversa* com as questões relacionadas à gravura disponibilizada para a leitura. Verifica-se que as questões motivadoras se baseiam nas informações apresentadas na gravura. E vão de questões objetivas às questões inferenciais.

Na sequência, temos a seção *Roda de conversa*, que tem por objetivo ser “um momento de interação entre os alunos”. Trata-se de um conjunto de atividades de exploração do texto oferecido para o ensino de leitura que devem ser realizadas oralmente, de modo que os estudantes possam expor suas ideias e experiências, servindo para que o professor “verificar o conhecimento do aluno sobre o tema a ser desenvolvido no capítulo” (VASCONCELOS, 2011, p.8).

Em seguida, as seções *Hora da leitura 1* traz 1 texto, seguido da seção *Linha e entrelinha* que contempla as perguntas de compreensão textual. O mesmo ocorre com a *Hora da leitura 2*. Tal como já afirmamos, cada capítulo possui dois ou três textos destinados ao trabalho de ensino de leitura e de compreensão textual. Os domínios oferecidos para esses fins são o publicitário, jornalístico, literário figuram na seção *Linha e entrelinha*, que propõe a exploração e compreensão das ideias do texto lido.

Outras seções que figuram no livro em tela, mas que não será objeto de nossa investigação: *Produção de texto*, *Nossa língua* *Construção da escrita*, *Língua viva*, *Usos do dicionário* e *Mundo da escrita*. E, ao final de cada unidade, há as seções *Em ação!* Propondo, segundo o autor, um trabalho coletivo e apresentações públicas de trabalhos escritos, colóquio, exposição cultural, exposição de murais. E a seção *O que aprendi?*, destinada à revisão dos conteúdos trabalhados e à avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A *unidade 1*, selecionada para nossa análise, comporta a *Abertura da Unidade*, cujo objetivo, de acordo com o *Manual do professor*, seria “despertar o interesse e a curiosidade dos alunos” (VASCONCELOS, 2011, p.7). Em seguida, encontramos a *Abertura do capítulo 1*, propondo “introduzir e problematizar algum aspecto da temática ou do gênero a ser trabalhado por intermédio da leitura e da exploração textual” com a intenção de “propiciar e motivar a exposição de ideias, opiniões e experiências pessoais dos alunos” (VASCONCELOS, 2011, p.8).

Na sequência, temos a seção *Roda de conversa*, que tem por objetivo ser “um momento de interação entre os alunos”. Trata-se de um conjunto de atividades de exploração do texto oferecido para o ensino de leitura que devem ser realizadas oralmente, de modo que os estudantes possam expor suas ideias e experiências, servindo para que o professor “verificar o conhecimento do aluno sobre o tema a ser desenvolvido no capítulo” (VASCONCELOS, 2011, p.8).

Na continuidade da *unidade 1*, encontramos as seções *Hora da leitura 1* e *Hora da leitura 2*, destinadas a “propiciar o contato do aluno textos diferenciados e desenvolver habilidades de leitura específicas a cada gênero trabalhado, contribuindo, assim, para o aprofundamento do nível de letramento do aluno e para a formação observação e a reflexão para que o aluno, gradativamente, aproprie-se dos conhecimentos ortográficos” (VASCONCELOS, 2011, p.8).

No capítulo 2, da *unidade 1*, encontramos a seção *Hora da leitura 1* e *Hora da leitura 2*, *Produção de texto*, *Usos do dicionário*, que busca o “desenvolvimento de habilidades e de competências relacionadas ao uso e manuseio do dicionário.”, *Nossa língua* e *Construção da escrita* (VASCONCELOS, 2011, p.9). A seção *Em ação! Vem com a proposta de um trabalho coletivo, culminando na “elaboração de um produto final”* (p.9), que poderá ser apresentado aos familiares, amigos, entre outros.

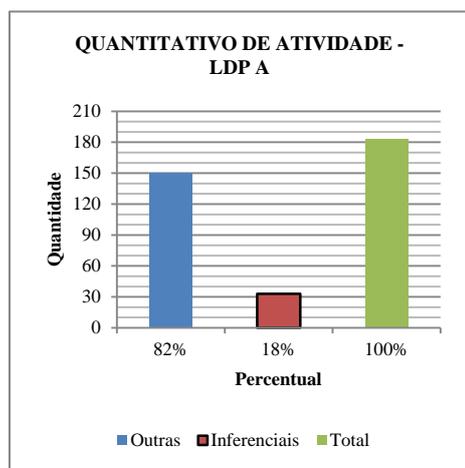
Em seguida, os alunos avaliarão seu envolvimento e os conhecimentos adquiridos durante a atividade. Por último, a seção *O que aprendi?*, em que “as principais características de alguns dos gêneros textuais estudados durante a unidade, assim como os aspectos gramaticais e ortográficos abordados, são retomados, com o objetivo de professor e aluno avaliarem o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo trabalhado” (VASCONCELOS, 2011, p.9). Todos os capítulos apresentam uma boa organização tentam contemplar todos os eixos do ensino de língua de modo

articulado, com enunciados claros e com textos que se relacionam pela unidade temática.

#### 6.4 Análise dos dados

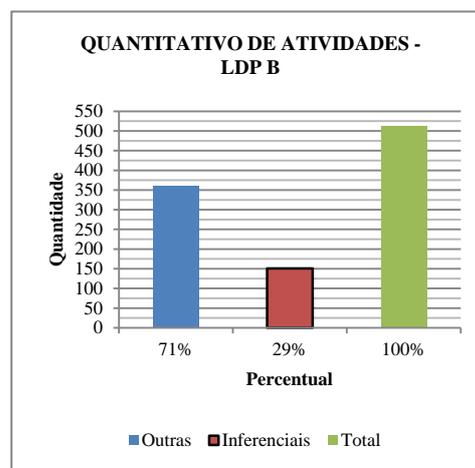
A análise dos dados mostrou claramente uma discrepância entre o quantitativo de questões que demandam o uso de inferência e as que possibilitam outros tipos de atividades cognitivas. Em primeiro lugar, a diferença entre os quantitativos apresentados no livro A, por si, chama a atenção. Num universo de 183 atividades voltadas à compreensão textual, apenas 33 questões foram categorizadas como desencadeadoras de inferências. No livro B, foi encontrado um quantitativo maior de atividades inferenciais, totalizando 151 questões num universo de 512 perguntas de compreensão. Numa análise geral do livro, verificamos o que mostram os gráficos:

Gráfico 1 – Atividades no LDP A.



Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

Gráfico 2 – Atividades no LDP B.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Os gráficos A e B se referem à presença das atividades de compreensão textual que demandam dos leitores o uso de inferência e, de acordo com os dados, embora esse tipo de atividade figure nos LDP, ela ainda se mostra de modo tímido, se comparada aos demais tipos de atividades. Sendo assim, insistimos que os professores de língua portuguesa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental precisariam investir nas atividades que proporcionassem aos estudantes a mobilização de seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, lógicos e retórico pragmáticos para ter acesso aos níveis mais profundos do texto, deixando de pairar apenas sobre a superfície textual.

De acordo com os dados obtidos no gráfico A, temos o total de 183 questões de compreensão textual, das quais apenas 33 podem ser classificadas como inferenciais, contabilizando 18% atividades propostas. Para as demais categorias, contabilizou-se 82%, isto é, há 4 vezes mais atividades de naturezas diversas que as voltadas ao estudo dos implícitos.

O gráfico B totaliza 512 atividades de compreensão textual, das quais 151 abordam questões ligadas à temática dos implícitos. Esse quantitativo gera um percentual de 29% de questões inferenciais, contra 71% de questões não voltadas aos implícitos. Apesar de significar um avanço quanto ao aumento do percentual, percebe-se que os indicadores atingem menos de um terço do quantitativo total.

### 6.5 Classificando as atividades do livro didático A

Detalhando os achados encontrados no *corpus* de nossa pesquisa, apresentamos a tabela com a classificação e quantificação total dos tipos de atividades presentes no livro didático A escola é nossa, aprovado pelo PNLD (2013), que requerem a apreensão de informações implícitas no texto:

Tabela 1 – tipologia de atividades de compreensão textual LDP A.

TIPOLOGIA DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL - LDP A GERAL		
Tipologia	Quantitativo	Percentual
Cavalo Branco de Napoleão	1	0,5%
Cópias	24	13%
Objetivas	32	17,5%
<b>Inferenciais</b>	<b>33</b>	<b>18%</b>
Globais	1	0,5%
Subjetivas	30	16,5%
Vale-tudo	7	4%
Impossíveis	0	0%
Metalinguísticas	52	28,4%
Híbridas*	3	1,6%
Total	183	100%

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

Percebemos na tabela a presença de 10 tipos de questões relacionadas por Marcuschi ([2001]2008), em seu estudo sobre as perguntas dos exercícios de compreensão textual presentes nos livros didáticos.

Um primeiro ponto que merece ser destacado é a presença de 52 perguntas Metalinguísticas, totalizando 28,4% das questões. Sem dúvida, um número bastante significativo e compreensível, se considerarmos a proposta do LDP, voltada ao estudo dos gêneros textuais. Mas, não se justifica utilizar o texto para estudar a estrutura de determinado gênero, negligenciando as perguntas voltadas, de fato, ao entendimento do teor do texto.

Em segundo lugar, temos as perguntas Inferenciais com 33 atividades gerando um percentual de 18%. Um quantitativo considerado baixo, o que confirma nossa hipótese de que as atividades que sugerem o uso da inferência são escassas em alguns livros didáticos.

Em terceiro lugar, aparecem 32 perguntas Objetivas, totalizando um percentual de 17,5%. Esse tipo de questão cujas respostas são encontradas na superfície textual.

Em quarto lugar, aparecem 30 perguntas Subjetivas, totalizando um percentual de 16,5%. Esse tipo de questão deixa uma margem ampla para que o estudante se posicione, considerando toda e qualquer resposta dada como correta.

O quinto lugar ficou reservado para as questões de Cópias com 24 perguntas e um percentual de 13%. Tais perguntas são muito comuns nos LDP e permite exercitar a localização de informações mais imediatas no texto.

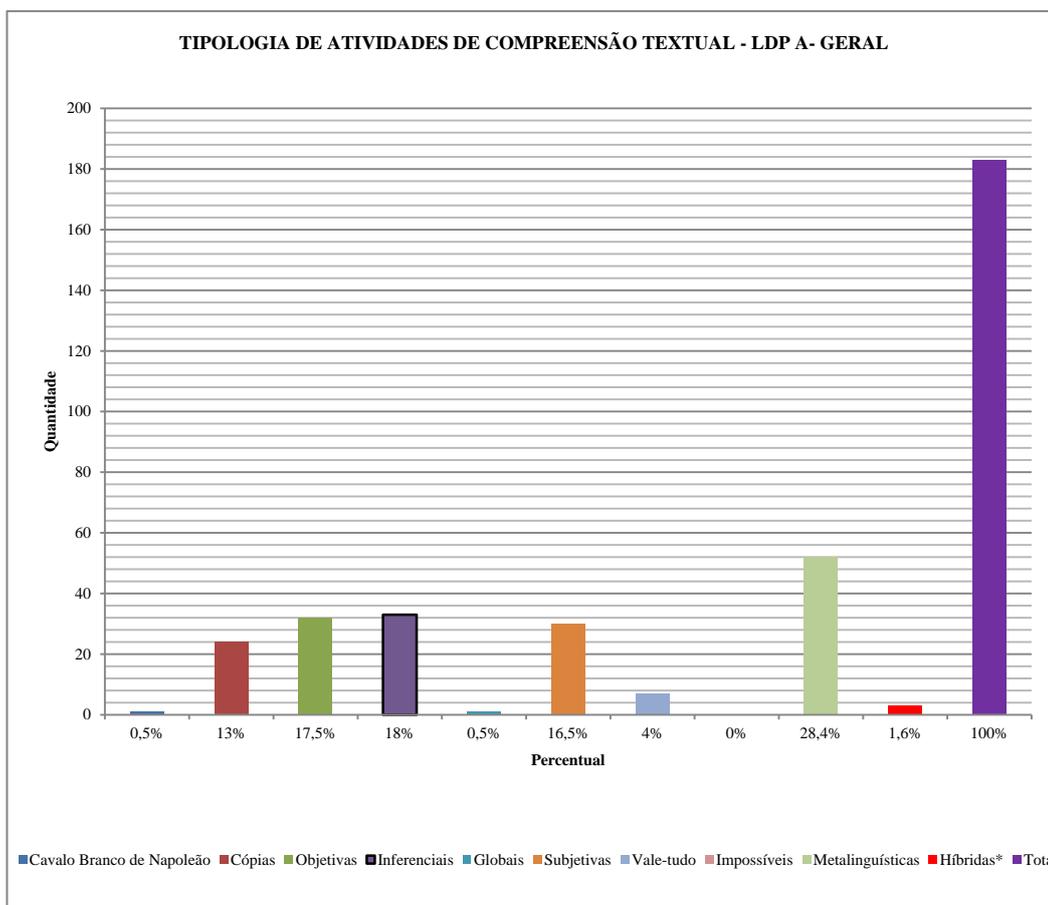
Em sexto lugar, temos 7 questões do tipo Vale-tudo, perfazendo 4% das atividades de compreensão.

As perguntas Híbridas aparecem na sétima colocação com 3 ocorrências, com percentual de 1.6%.

Em oitavo lugar, ficam as perguntas Globais e as Cavalos branco de Napoleão, com 1 ocorrência cada e percentual de 0,5%. Não houve ocorrência de perguntas Impossíveis.

Os achados da pesquisa no LDP A foram resumidos no gráfico abaixo, possibilitando uma comparação entre as perguntas que aparecem com maior ou menor frequência no LDP, bem como o percentual referente aos quantitativos apresentados:

Gráfico 3 – Tipologia de atividades de compreensão textual LDP A- geral.



Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

Os dados obtidos nos permitem considerar que o quantitativo de questões que possibilitam o estudo da inferência, é insuficiente, visto que em um universo de 183 perguntas de compreensão textual, apenas 33 foram destinadas ao trabalho com inferência. Tal resultado nos faz retornar aos anos 80-90, período em que foi realizada a pesquisa por Marcuschi ([2001] 2008) e perceber que ainda há livros didáticos que ignoram a importância que o estudo dos implícitos deve ocupar nas atividades de compreensão textual.

Diante dessa realidade, torna-se, então, uma das tarefas do professor se instrumentalizar e oportunizar um estudo do texto que contribua de fato com a compreensão, não apenas colhendo as palavras e ideias que jazem na superfície, mas garimpando os implícitos que estão inseridos nas entrelinhas do texto. Resumimos o total geral de atividades inferenciais presentes no LDP A, distribuindo por unidade na tabela a seguir

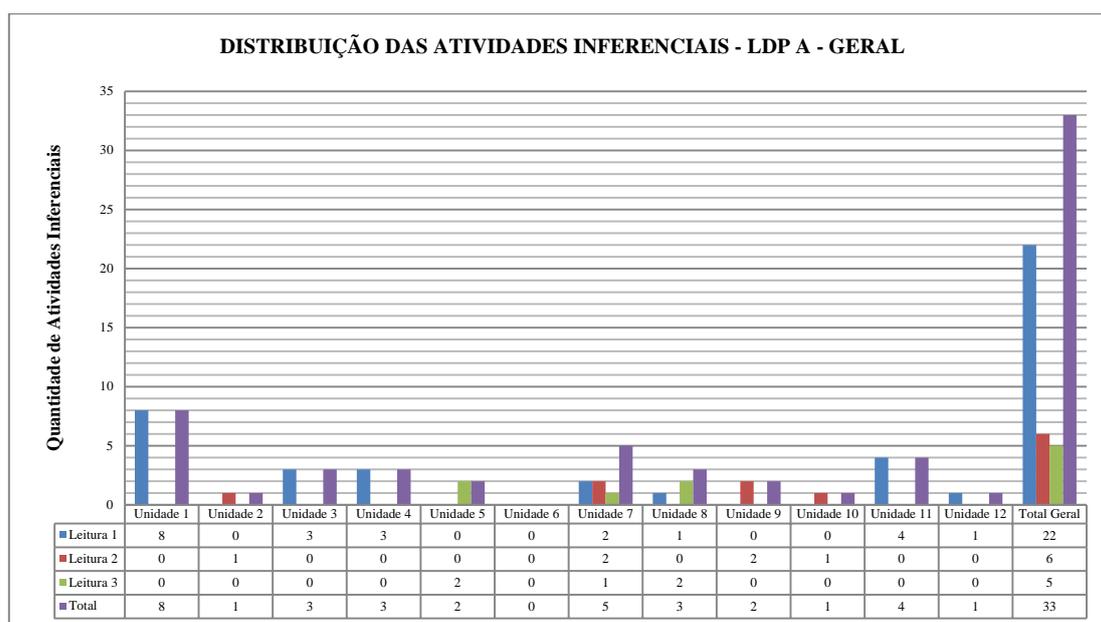
Tabela 2 – Distribuição das atividades inferenciais LDP A geral.

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES INFERENCIAIS - LDP A – GERAL		
Unidades	Total	Percentual
Unidade 1	8	24%
Unidade 2	1	3%
Unidade 3	3	9%
Unidade 4	3	9%
Unidade 5	2	6%
Unidade 6	0	0%
Unidade 7	5	15%
Unidade 8	3	9%
Unidade 9	2	6%
Unidade 10	1	3%
Unidade 11	4	12%
Unidade 12	1	3%
<b>Total Geral</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

Separamos as atividades inferências por ocorrência em cada unidade do LDP A, como podemos ver a seguir:

Gráfico 4 – Distribuição das atividades inferenciais LDP A-geral.



Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

O espaço das atividades inferenciais é reduzido a cada unidade. Esse tipo de atividade, talvez, não seja visto como importante, apesar de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora e, conseqüentemente a autonomia e proficiência do leitor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Voltando-nos à análise das atividades de compreensão textual presentes no LDP A, A escola é nossa, encontramos, na *unidade 1*, na seção *Leitura 1*, o texto principal, cujo título “Falando sobre respeito” define o que é o respeito e traz exemplos desse tipo de atitude, como podemos verificar a seguir:

Figura 16 – Falando sobre respeito.

**Falando sobre respeito**

Respeito quer dizer muitas coisas.  
 Por exemplo: eu admiro suas boas qualidades e, algum dia, quero ser igual a você.  
 Em geral, temos esse sentimento por nossos pais e professores.  
 Respeito também quer dizer atenção e cuidado.  
 A maneira como nossos pais e professores cuidam de nós demonstra que eles nos respeitam. Eles nos estimulam\* a fazer o melhor que podemos.  
 Também respeitamos pessoas que não conhecemos, sobre as quais lemos algo ou vemos notícias na televisão.  
 Admiramos essas pessoas pelas coisas importantes que fazem.



\*estimulam: encorajam, animam

10

Respeito significa outras coisas também...

Ouvir pessoas com opiniões diferentes da nossa, mesmo quando a gente não concorda com elas.

Considerar os sentimentos dos outros para não magoá-los é uma maneira de respeitá-los. Coisas que dizemos de brincadeira podem ferir sentimentos.

Às vezes, respeitar é não atrapalhar. Não invadir a privacidade\* das pessoas, por exemplo.

Porque elas podem querer ficar sozinhas e quietas para pensar, para ler, ou simplesmente para relaxar...

Respeito também significa seguir algumas regras que nos ajudam a conviver uns com os outros.

Por isso, há regras na escola, como não brincar com tesouras... e não espalhar tinta pela classe.

[...]

É eu com isso?: aprendendo sobre respeito, de Erián Moses. Tradução e adaptação de Neide Nogueira. São Paulo: Scipione, 1999, p. 4-25.



\*privacidade: intimidade

11

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.10-11).

Encontramos, na unidade 1, seção *Leitura 1*, 13 atividades de compreensão textual escrita. Do total de 13 atividades, 8 são inferenciais (2, 3, 8a, 8b, 8c, 8d, 8e e 8f), pois requerem o acionamento de conhecimentos para a depreensão de informações implícitas no texto.

Vejam as atividades inferenciais 2 e 3, em que o estudante precisará identificar possíveis intenções do autor e, para isso, observar as pistas linguísticas e levantar hipóteses. É o caso de inferências lexicais, considerada por Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998) como toda a inferência que seja proveniente de um suporte lexical, sendo necessário que o estudante acione sua competência linguística, observe, no texto os indícios, estabeleça comparações, analise e construa a resposta para a pergunta lançada, como pode ser comprovado nos exemplos a seguir:

Figura 17 – Atividade 1

2. Qual foi a intenção do autor, em relação ao tema **respeito**, ao escrever o texto que você leu?

A intenção do autor ao escrever o texto foi mostrar e ensinar ao leitor as várias formas de respeito.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.12).

Figura 18 – Atividade 2.

3. No texto, o autor explicou o que é respeito. Releia um trecho em que isso ocorre.

“Respeito quer dizer muitas coisas.

Por exemplo: eu admiro suas boas qualidades e, algum dia, quero ser igual a você.

Em geral, temos esse sentimento por nossos pais e professores.

Respeito também quer dizer atenção e cuidado.

A maneira como nossos pais e professores cuidam de nós demonstra que eles nos respeitam. Eles nos estimulam a fazer o melhor que podemos”.

Em um dicionário, também é possível verificar o que significa a palavra **respeito**. Veja:

**Respeito** *s.m.* 1. Acatamento. 2. Reverência. 3. Ponto de vista; aspecto. 4. Referência, relação. (...)

Minidicionário Luft, de Celso Pedro Luft. 22. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 575.

- Quais são as semelhanças e as diferenças na forma como o sentido de **respeito** foi apresentado nos textos?

No primeiro texto, o autor explicou o que é respeito por meio de palavras (atenção e cuidado) e de exemplos no dia a dia das pessoas (“A maneira como nossos pais e professores cuidam de nós demonstra que eles nos respeitam.” etc.). No dicionário, foram apresentadas palavras de mesmo sentido (acatamento, reverência etc.).

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.12).

Já no caso que veremos a seguir, o processo de inferência que, de acordo Marcuschi ([2001] 2008), ocorreria quando o leitor encontra as respostas da atividade a partir de pistas encontradas no texto, e do acionamento das competências necessárias ao processo de compreensão e desvelamento do que está nas entrelinhas do texto. Em 8a,

8b, 8c, 8d, 8e e 8f ocorrerá a partir da leitura de imagens, demandando o acionamento das competências retórico-pragmática e enciclopédica.

O estudante precisa fazer um tipo de leitura que considere os elementos visuais, como as expressões faciais dos personagens, os ambientes retratados, as situações discursivas que lhes são próprias. Espera-se que o estudante possa, com base em situações já vivenciadas no seu cotidiano, que lhes deram a oportunidade de construir conhecimentos ligados aos citados tipos de competências, elencar as atitudes adequadas a cada situação discursiva que vemos a seguir:

Figura 19 – Atividade 3.

8. De acordo com o texto, as regras nos ajudam a conviver uns com os outros.  
Em uma folha de papel, cite regras que devemos seguir:

A) na escola

B) na biblioteca

C) no trânsito

D) no clube

E) na vizinhança

F) em casa

Ao terminar, troque de folha com um colega para que vocês conheçam as sugestões uns dos outros.

Pessoal. Algumas possibilidades:

13

- Na escola: Não gritar. Não sujar a sala e as demais dependências da escola. Não sair da sala de aula sem autorização.
- Na biblioteca: Fazer silêncio. Devolver no prazo os livros emprestados. Não rasgar, riscar ou sujar os livros.
- No trânsito: Obedecer à sinalização. Não atravessar a rua sem olhar com cuidado (pedestre). Dar preferência ao pedestre (motorista).
- No clube: Não usar a piscina infantil (adolescentes e adultos). Realizar exames médicos conforme a regra. Apresentar a carteira de sócio sempre que solicitada.
- Na vizinhança: Não ouvir música ou tocar instrumentos em volume alto. Não permitir que o seu cão ladre a noite toda. Não sujar a calçada da rua, cumprimentar os vizinhos ao se deparar com eles.
- Em casa: Organizar o próprio quarto. Arrumar o que desarrumar. Não deixar objetos espalhados pela casa. Limpar o que sujar.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.13).

A unidade 2<sup>40</sup> do LDP em tela apresenta, na seção *Leitura 2*, o texto “Máquinas incríveis”, cujo tema é ‘o ônibus espacial’.

Figura 20 – Máquinas incríveis.

**Máquinas incríveis**

*Saiba mais sobre os ônibus espaciais.*

Sabe qual é o melhor jeito de ir à Estação Espacial Internacional? Pegar um ônibus! Mas tem de ser um ônibus especial, é claro. A principal vantagem desse tipo de veículo tripulado\* é ser reutilizável, ou seja, ele é capaz de viajar, retornar à Terra e participar de novas missões. Por outro lado, esse tipo de nave só funciona em viagens curtas.

Os primeiros ônibus espaciais foram lançados na década de 1980 e alguns já saíram de operação. Outros devem ser substituídos em breve\* por uma nova geração de naves, mais velozes e com potência suficiente para chegar à Lua ou até mesmo a Marte.

**3, 2, 1... Já!**

O ônibus espacial é lançado preso a dois foguetes e a um tanque de combustível imenso (a parte cor de abóbora). Depois de algum tempo de subida, os foguetes são liberados no espaço e o ônibus liga seus próprios motores. Quando o combustível acaba, o tanque também se solta.

\* tripulado: que transporta pessoas  
\* em breve: logo, em pouco tempo



<sup>40</sup> A unidade 2 do LDP A, na seção *Leitura 1*, apresenta apenas atividades de compreensão oral.

**É um pássaro? Um avião?**

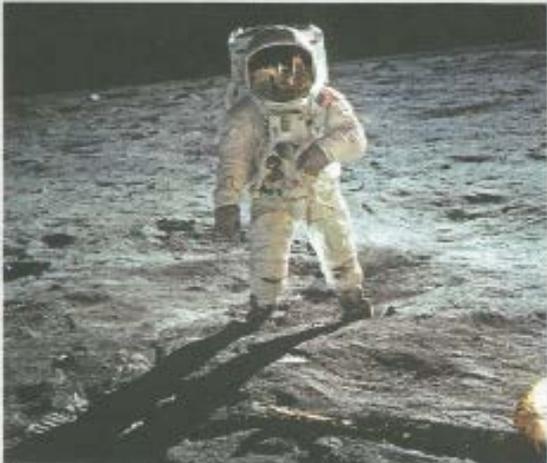
Não. É o ônibus espacial Atlantis, de volta de sua última viagem. As marcas e chamuscados\* são sinais deixados pela passagem pela atmosfera da Terra a uma velocidade muito alta.

**Alô, mamãe!**

Os astronautas às vezes saem do ônibus para fazer consertos. A roupa os protege do frio e da radiação\*.

**O passado**

Se você tivesse nascido nos anos 1960, poderia ter assistido às primeiras aventuras do homem no espaço. Em 1969, uma nave da Nasa, chamada Apollo 11, levou três astronautas até a Lua. Foi a primeira vez que um humano pisou em um lugar fora da Terra.



**O futuro**

A nova nave que deve substituir os ônibus espaciais a partir de 2015 chama-se Órion e está em construção. Ela deve ser capaz de levar astronautas até a Lua e a Marte. E ainda voltar para casa inteira para novas viagens.

Máquinas Incríveis, de Theresia Venturoli. Revista Recreio, São Paulo: Abril, ano 11, n. 538, jul. 2010, p. 26-27.

\* **chamuscados:** queimados  
\* **radiação:** transmissão de energia

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.30-31).

Das 14 atividades apresentadas, encontramos apenas a atividade 3 que demanda a inferência (3). Vejamos a atividade em que o leitor, após ler o texto e observar elementos como o suporte e a data de publicação, precisa responder a questão:

Figura 21 – Atividade 4.

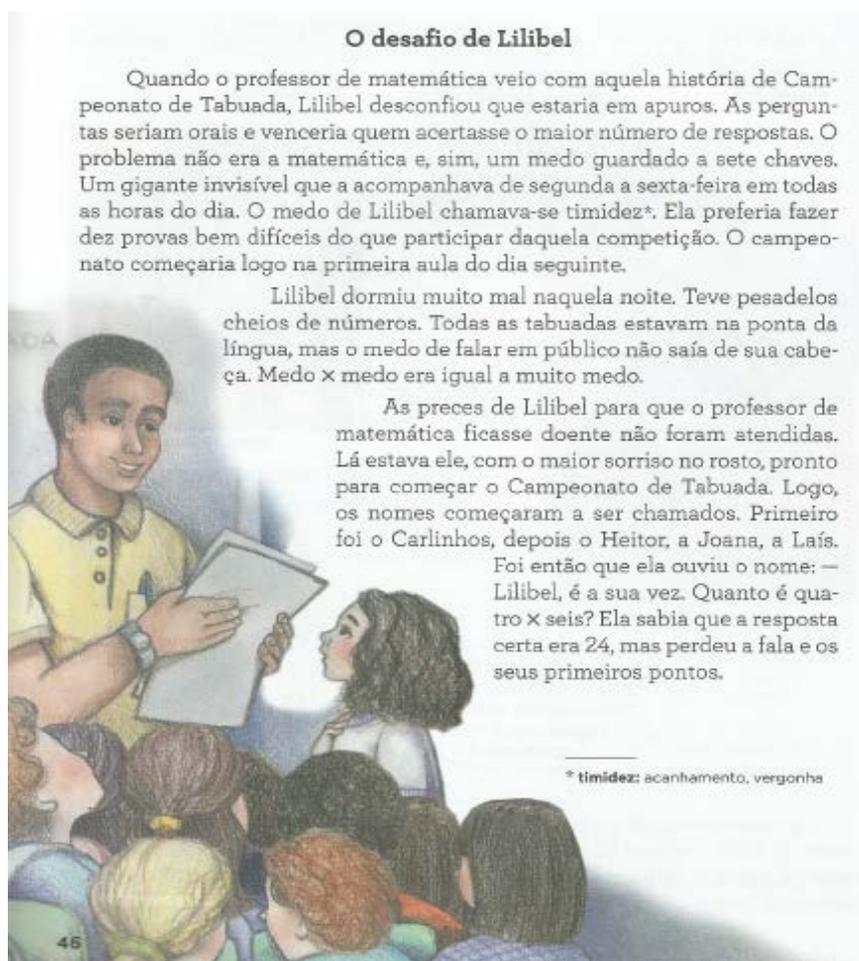
- 3.** Observe a data em que o texto foi publicado. Seria possível que esse texto tivesse sido publicado há 60 anos? Por quê?

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.33).

Considerando a competência acionada para seu desencapsulamento, classificamos como lógico-matemática, pois se pauta num cálculo matemático para ser solucionada, pois será preciso calcular a diferença entre o ano em que se iniciaram as viagens de exploração espacial e a data da publicação do texto, fazendo uma subtração para chegar à resposta esperada para a questão. Ou seja,  $2010-60=1950$ . Seria impossível esse texto ser publicado porque o início da exploração espacial ocorreu a partir de 1969.

Na análise da *unidade 3* do LDP *A escola é nossa*, encontramos, na seção *Leitura 1*, o texto “O desafio de Lilibel”, que aborda o medo e a timidez dos adolescentes.

Figura 22 – O desafio de Lilibel.



No recreio, Lilibel foi chorar no banheiro. Lá estava Tita, sua melhor amiga, que também tinha lá os seus medos.

— Lilibel, não chore, você só precisa criar coragem. A primeira vez que derrotar o medo, ele vai embora para sempre.

Dois dias depois, começou a segunda etapa da competição. O primeiro a ser chamado foi o Joaquim. A pergunta era:

— Quanto é nove  $\times$  sete? O aluno errou a resposta. Lilibel sentiu que chegara a hora de dar uma rasteira no medo e, tremendo, levantou o braço.

— Pode responder, Lilibel — disse o professor.

Os olhos de todos os colegas de classe voltaram-se surpresos para ela, que, com a voz trêmula, disse: — Ses...sen...ta e tr...ês.

— Resposta certa! Ponto para Lilibel.

Tita não se conteve e gritou: — É isso aí, garota!

Lilibel sentia-se leve como uma pluma\*. Tinha vontade de abraçar o mundo inteiro. Para ela, aquela era uma grande vitória. De repente, um bilhete aterrissou em sua carteira. Nele estava escrito:

“Lilibel, você tem uma voz muito bonita! Zeca”.

Com o rosto queimando feito brasa, Lilibel sorriu para o Zeca. Ele também estava vermelho como pimenta-malagueta. E sorria.

O desenho de Lilibel, de Lúcia Turchinski, Revista Zê, São Paulo: Pinus, ano 2, n. 19, mar. 1989, p. 12-13.



\* pluma: pena

47

Fonte:

(CAVÉQUIA, 2012, p.46-47).

### Figura 23 – Atividade 5.

1. Onde se passa a história que você leu? A história se passa em uma escola.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.48)

### Figura 24 – Atividade 6.

2. A história durou aproximadamente quanto tempo? Explique como você chegou a essa conclusão.

A história durou aproximadamente 4 dias. No início da história, o professor avisou que haveria o Campeonato de Tabuada. No dia seguinte, aconteceu o Campeonato e Lilibel não conseguiu responder às perguntas do professor. Dois dias depois, houve uma nova etapa da competição e a menina venceu seu medo.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.48).

Figura 25 – Atividade 7.

**10. Por que Zeca ficou com o rosto vermelho?**

Talvez por também ser tímido como Lilibel, mas, assim como a personagem, estava tentando superar a timidez.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.49).

Nos casos das atividades inferenciais 1, 2 e 10 mostradas anteriormente, temos na atividade 1 uma pergunta cuja resposta ‘a escola’ não está explicitamente posta no texto, mas podemos recuperá-la por meio do cotexto, acionando a competência retórico-pragmática, a competência linguística, no uso dos termos linguísticos como aula, professor, provas, recreio, aula.

Na atividade 2 é preciso usar a competência lógico-matemática, realizando um cálculo a partir dos pistas linguísticas deixadas como marcadores temporais: no início, no dia seguinte, dois dias depois. Já na atividade 10, o uso da competência retórico-pragmática e enciclopédica, pois o leitor deverá saber que algumas pessoas, ao se depararem com determinadas situações, ficam vermelhas, seja por pudor, timidez ou até mesmo raiva.

Resumindo nossos achados na análise do LDP A, temos:

Tabela 3 – Tipologia de atividades de compreensão textual LDP A – *corpus*.

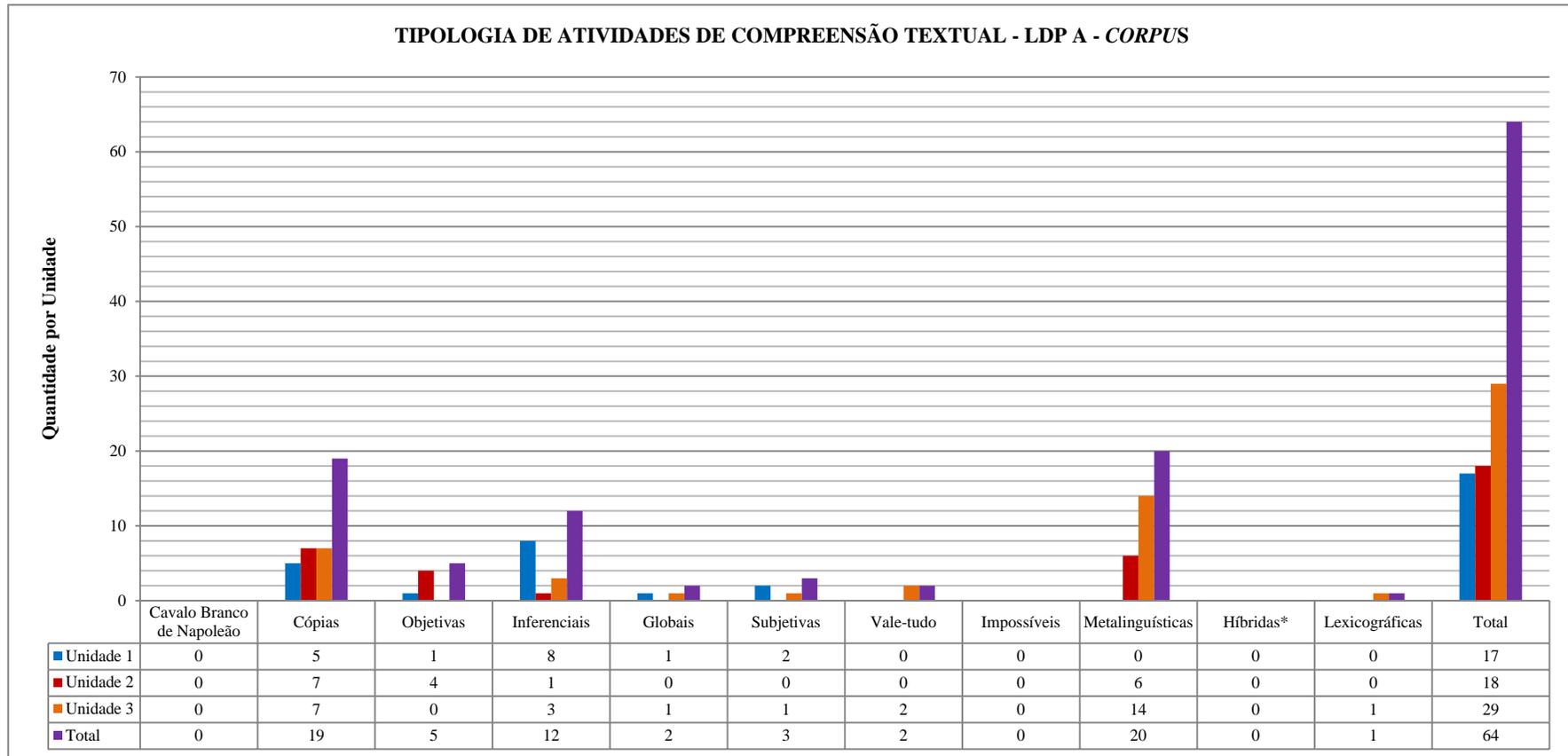
TIPOLOGIA DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL - LDP A CORPUS					
Tipos de perguntas	Unidade1	Unidade 2	Unidade 3	Total	Percentual
Cavalo branco de Napoleão	0	0	0	0	0%
Cópias	5	7	7	19	30%
Objetivas	1	4	0	5	8%
<b>Inferenciais</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>19%</b>
Globais	1	0	1	2	3%
Subjetivas	2	0	1	3	5%
Vale-tudo	0	0	2	2	3%
Impossíveis	0	0	0	0	0%
Metalinguísticas	0	6	14	20	30%
Híbridas	0	0	0	0	0%
Lexicográficas	0	0	1	1	2%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

A análise dos dados nos permite afirmar que embora seja perceptível um movimento de mudança na formulação das atividades de compreensão textual nos LDP, em geral, ainda há muito a ser feito. É bastante positiva a ausência no LDP A de atividades do tipo ‘cavalo branco de Napoleão’. Entretanto, como mostrado na tabela acima, Há o predomínio de atividades que contemplam a metalinguagem. Isto ocorre, talvez, devido à opção do LDP A em trabalhar o ensino de língua a partir do estudo dos gêneros textuais, de modo que o gênero textual seja o protagonista nas salas de aula que adotam essa proposta, mas dando-se mais ênfase à forma do que à função dos gêneros.

Não queremos, com isso, afirmar que o estudo dos gêneros deva ser abandonado, pois sabemos o quanto o conhecimento do gênero textual a ser lido é determinante para que possamos escolher as estratégias de leitura que melhor se adequam a este ou aquele determinado gênero. E as “superestruturas funcionam como esquemas de interpretação para o leitor” (SOLÉ, [1996]1998, p.83). Ou seja, o conhecimento dos tipos e dos gêneros textuais serviria como um delimitador das estratégias que poderíamos ou não utilizar durante o processo de leitura, do que poderíamos ou não esperar encontrar naquele texto, confirmar nossa hipótese ou caso ela não se confirme, sentir a sensação de estranhamento, de quebra de expectativa. Entretanto, é importante que haja um equilíbrio no que diz respeito ao estudo da forma e da função dos gêneros, mas também é necessário que haja reflexões sobre as funções sociais que os gêneros cumprem.

Além desse fato, há outro ponto negativo constatado: a maior quantidade de atividades classificadas como cópias (30%), em relação às inferenciais (19%). Não se pode negar que esse deve ser considerado um índice baixo se comparado aos resultados encontrados por Marcuschi na pesquisa de 2001, em que essa categoria apresentou 70%. Essas atividades são pouco produtivas, pois exigem pouco esforço cognitivo além do necessário para a decodificação de informações presentes nas superfícies textuais. Mas, devem ser realizadas porque os estudantes também precisam aprender a localizar informações explícitas em um texto, desde que essas atividades não ocupem tanto espaço no LDP.

Gráfico 5 – Tipologia de atividades de compreensão textual – LDP A- *corpus*.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

\*Classificação de Silva (1990).

Quanto à frequência da gênese das inferências, nossa análise mostrou que maioria das atividades (66,7%) exige o acionamento de duas competências, já informadas ao longo da análise. Em separado, as competências mais mobilizadas durante o processo de leitura das atividades presentes em nosso *corpus* são a competência enciclopédica, a competência linguística e a competência retórico-pragmática. Por último, temos a competência lógica, como pode ser observado na tabela abaixo:

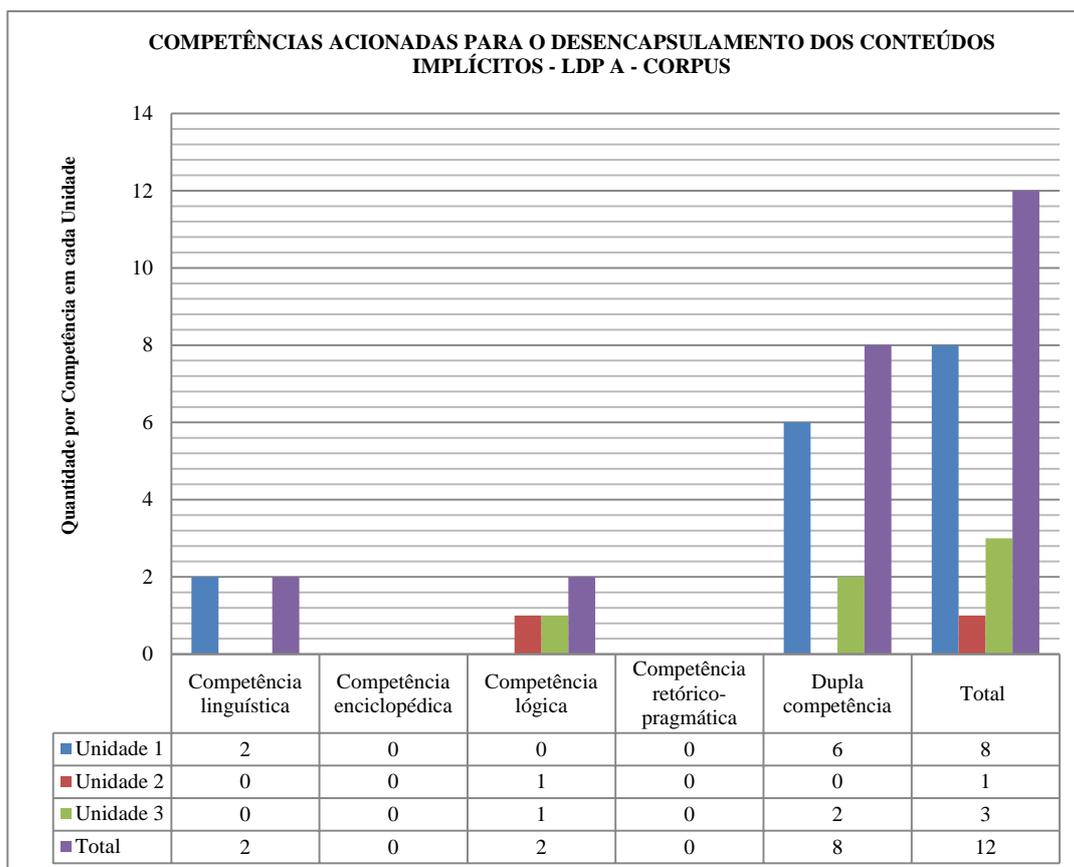
Tabela 4 – Competências acionadas LDP A.

COMPETÊNCIAS ACIONADAS PARA O DESENCAPSULAMENTO DOS CONTEÚDOS IMPLÍCITOS - LDP A					
Tipos de competências	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Total	Percentual
Competência linguística	2	0	0	2	16,7%
Competência enciclopédica	0	0	0	0	0,0%
Competência lógica	0	1	1	2	16,7%
Competência retórico-pragmática	0	0	0	0	0,0%
Dupla competência	6	0	2	8	66,7%
Total	8	1	3	<b>12</b>	100%

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

A competência linguística e a lógico-matemática aparecem com o mesmo percentual de 16,7%, a retórico-pragmática não contabilizou ocorrência, porém a dupla competência obteve destaque com um percentual elevado, 66,7%. Todas as competências elencadas fazem parte desse universo de conhecimentos necessários que o estudante ou qualquer leitor deve ter para que o processo de leitura possa acontecer de modo fluente e eficiente, entendendo-se por eficiente a leitura em que o leitor não apenas enxerga o óbvio, mas é competente para ler o que foi dito de modo velado, o que ficou pairando nas entrelinhas, inferindo, levantando hipóteses, observando o cotexto, selecionando as estratégias de leitura adequadas ao gênero textual a ser lido e, de acordo com Marcuschi ([2001]2008), não deixando extrapolar os limites ou os horizontes de compreensão textual.

Podemos visualizar o gráfico correspondente à tabela apresentada:

Gráfico 6 – Competências acionadas LDP A - *corpus*.

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012).

Isto reforça o que defendemos em nossa pesquisa: o professor precisa ter acesso às teorias de leitura e compreensão textual que envolva as atividades inferenciais, por meio de uma formação continuada que lhe possibilite a ampliação do conhecimento das atividades que mobilizem e dê subsídio para um trabalho com a leitura e a compreensão.

## 6.6 Classificando as atividades do livro didático B

A análise do LDP B evidenciou que embora seja alto o índice de atividades objetivas, temos um avanço quanto às questões de natureza inferencial, pois, como mostra o gráfico, houve um acréscimo no quantitativo de atividades pertencentes a esta categoria, equiparando-a ao número de atividades objetivas e fazendo-a superar o número de atividades subjetivas, metalinguísticas, de cópias que figuram no LDP A.

Tabela 5 – Tipologia das atividades de compreensão textual LDP B – geral.

TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL- LDP B GERAL		
Tipologia	Quantitativo	Percentual
Cavalo branco de Napoleão	7	1,4%
Cópias	34	6,6%
Objetivas	155	30,3%
<b>Inferenciais</b>	<b>151</b>	<b>29,5%</b>
Globais	4	0,8%
Subjetivas	101	19,7%
Vale-tudo	3	0,6%
Impossíveis	0	0%
Metalinguísticas	47	9,2%
Híbridas	10	1,9%
Total	512	100%

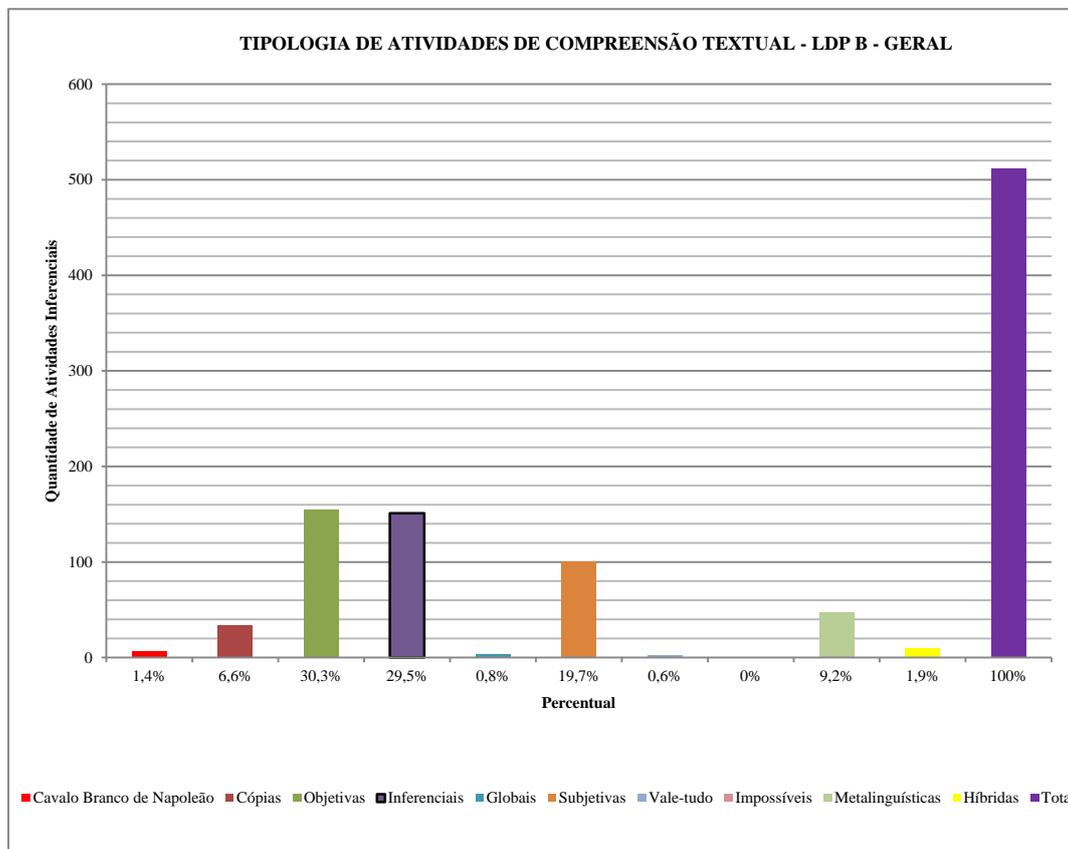
Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Em termos de percentuais, as atividades inferenciais ocupam 29,5% das atividades no LDP B, aproximando-se dos 30,3% apresentado pelas atividades objetivas, seguida das atividades subjetivas com 19,7%. Essas três categorias, ocupam juntas mais que 79,5% das atividades destinadas ao trabalho com a leitura e a compreensão escrita de textos. Esta maior incidência, pode ser o resultado de diversos fatores, dentre os quais, a diversidade dos gêneros textuais que figuram no LDP A, a proposta didática, a concepção de língua e leitura adotadas pelo LDP A para o ensino. Os fatores citados podem ter corroborado para o avanço observado na formulação das atividades do LDP.

Quanto as atividades Metalinguísticas, encontramos apenas 9,2%, um quantitativo considerado baixo se compararmos ao LDP A, cuja proposta pedagógica enfatiza o estudo dos gêneros textuais e, conseqüentemente, de questões estruturais do texto. As demais categorias apresentaram os índices de 6,6% Cópias, 1,9% Híbridas, com 0,6% a categoria Vale-tudo, Cavalo branco de Napoleão com 1,4% e Global 0,8%. Não houve ocorrência de atividades classificadas como Impossíveis, o que é um indício

de que as mudanças estão acontecendo, mesmo que em um ritmo lento. O gráfico a seguir nos permite visualizar os resultados.

Gráfico 7 – Tipologia de atividades de compreensão textual LDP B- geral.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Investir no ensino dos conteúdos implícitos, é priorizar uma concepção de leitura que atenta para o processo de interação que se estabelece entre o leitor e o texto, seja de natureza escrita ou oral. Possibilitar que o leitor penetre nas camadas mais profundas do texto (utilizando aqui a metáfora de Dascal) é dar-lhe a chance de mergulhar no oceano da compreensão textual, sem ter medo de se afogar, pois será um nadador exímio, ou melhor, um leitor de fato competente e experiente.

Porém, cabe dizer que não pretendemos com esta pesquisa dar receitas prontas ou solucionar questão tão complexa de modo simplista ou ingenuamente concluir que as dificuldades de leitura e compreensão serão sanadas sem que haja um investimento por parte de todos os que são responsáveis pela árdua tarefa de promover o ensino.

Resumimos o total geral de atividades inferenciais presentes no LDP B, distribuindo por unidade, na tabela a seguir:

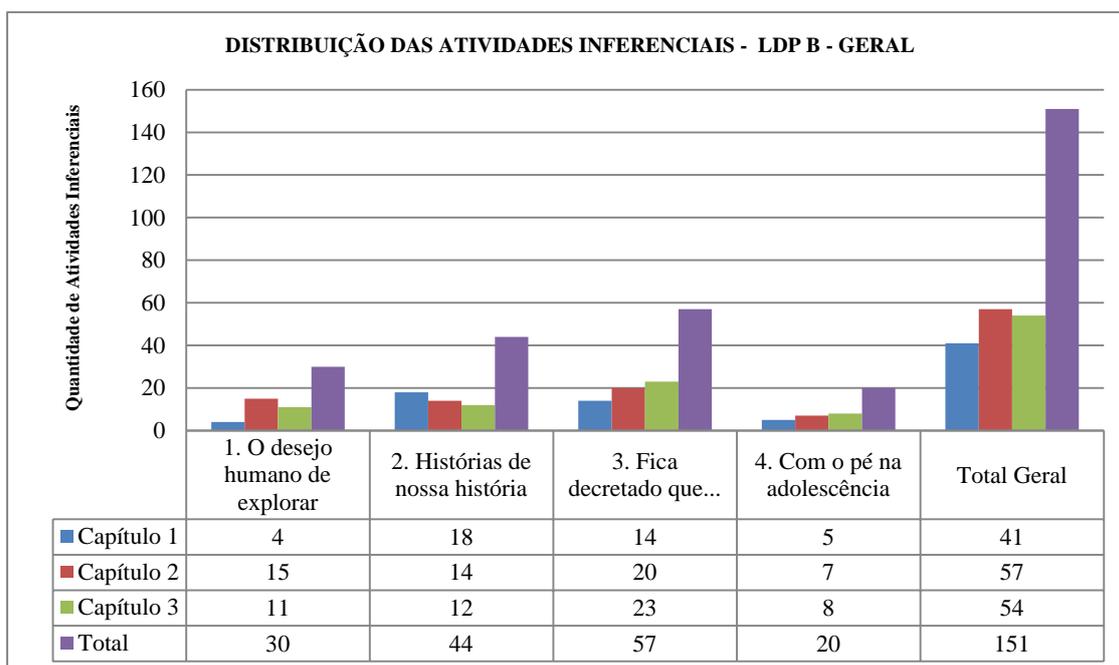
Tabela 6 – Distribuição das atividades inferenciais LDP B – geral.

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES INFERENCIAIS - LDP B - GERAL	
Unidades	Total
1. O desejo humano de explorar:	30
2. Histórias de nossa história	44
3. Fica decretado que...	57
4. Com o pé na adolescência	20
<b>Total geral</b>	<b>151</b>

Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Separamos as atividades inferenciais por ocorrência em cada capítulo do LDP B, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Distribuição das atividades inferenciais LDP B- geral.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Como podemos perceber por meio da leitura do gráfico, a unidade em que há mais ocorrências de atividades inferenciais é a unidade 3 “Fica decretado que...” o investimento em atividades dessa natureza acontece desde o início do LDP. É uma postura excelente que contribui para um melhor aproveitamento do material disponível em sala, pelo professor.

Passamos a nos concentrar no LDP B, Aprender juntos: língua portuguesa, de Vasconcelos, 2011, na *unidade 1*, na seção *Hora da leitura 1* (cap.1), em que encontramos, como texto principal, um infográfico, intitulado “Estamos em alto mar...”, retratando como seria a vida dentro de um navio na época das grandes navegações. Esta seção apresenta uma breve introdução sobre o tema e duas atividades que exigem respostas subjetivas. Essa é uma forma de motivar os estudantes para a leitura do texto. Esse modo de organização se estende a todas as unidades do LDP em questão.

Vejamos esta seção do *capítulo 1*:

Figura 26 – Estamos em alto mar...

**Hora da leitura 1** Nesta seção, apresentamos um texto que espelha um panorama do dia a dia dos marujos na época das grandes navegações. Além de explorar o texto, é imprescindível explorar a imagem, pois seus detalhes ampliam o entendimento das informações.

Tempestades, naufrágios, encalhe, doenças, fome e ataque de piratas eram alguns dos perigos reais enfrentados pelos navegantes há cerca de 500 anos. Apesar do desejo de lançar-se ao mar para descobrir e explorar novas terras, as embarcações e os equipamentos daquela época eram precários; por isso, as viagens eram longas, cansativas e perigosas.

**1** Observe a ilustração desta página e da página seguinte. Em sua opinião, qual desses marujos é a maior autoridade da embarcação? Resposta pessoal. Com base na leitura, os alunos descobrem que o piloto, do lado esquerdo, que manuseia uma balestilha.

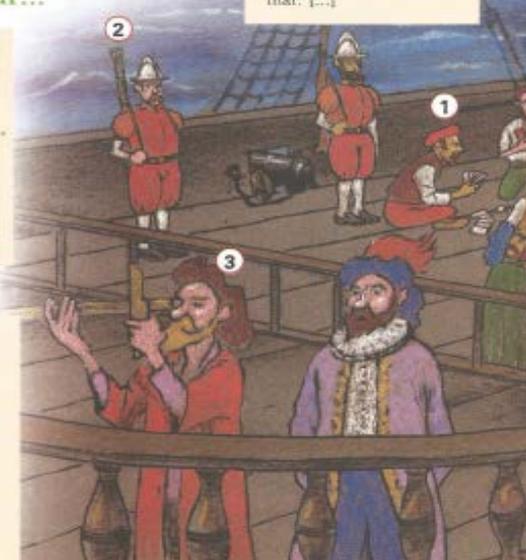
**2** Você imagina por que a boca de um dos homens está sangrando? Resposta pessoal. Após a leitura, os alunos descobrem que o sangue se deve a uma doença chamada escorbuto.

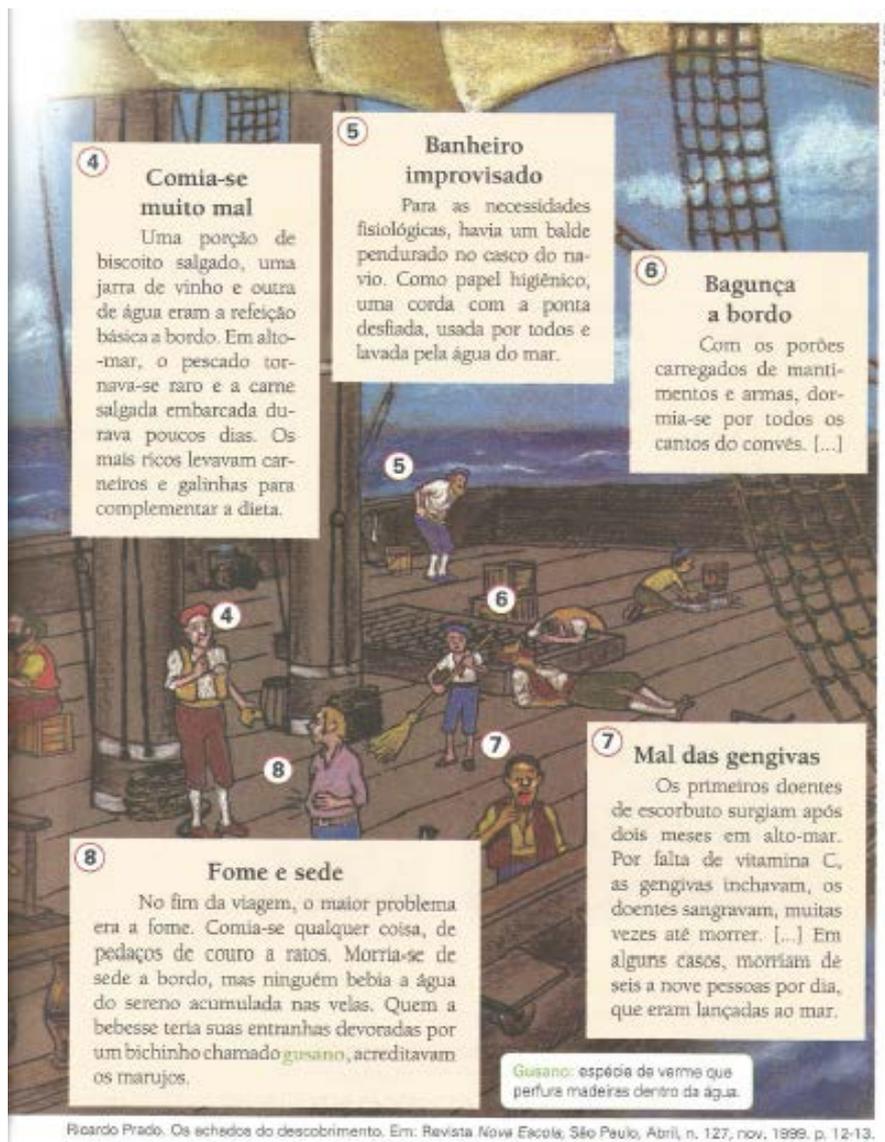
**Carteado escondido**  
Jogar cartas era das poucas distrações dos marujos, desde que longe das vistas dos padres, que consideravam o jogo “coisa do diabo” e lançavam as cartas ao mar. [...]

**Estamos em alto-mar...**

**2** **Comércio bem armado**  
Para cada marinheiro embarcado, havia, em média, dois soldados. O objetivo das expedições era comercial, mas as formas de negociação iam da troca de mercadorias ao saque de navios e cidades.

**3** **O mandachuva**  
O piloto, maior autoridade a bordo, era responsável pela definição do rumo, tomada a partir da posição dos astros (aqui ele maneja uma balestilha). Sua opinião sobre a rota a ser tomada prevalecia até sobre a do comandante. [...]





Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.12-13).

Concordamos que a estratégia de apresentar atividades antes do texto a ser lido, que podemos denominar de atividades de pré-leitura, é não somente adequada à proposta de formação de leitores experientes, como também indicada pelos PCN (BRASIL, 1997) e PNLD (BRASIL, 2015), porque contribui para motivar os estudantes para a leitura, para a ativação de conhecimentos prévios dos estudantes e estimula a formulação de hipóteses sobre o texto que será lido em seguida. Isso oportuniza ao leitor um contato com o tema que será abordado no texto, o resgate suas experiências pessoais, que serão úteis para as diferentes estratégias de leitura que serão aplicadas para que se dê à compreensão textual.

Adentrando nas atividades de compreensão textual apresentadas na seção *Linha e entrelinhas* (cap.1), apenas 27% das atividades exigem respostas inferenciais.

Considerando-se o conjunto total de atividades dedicadas à leitura e compreensão presentes no LDP, o número de atividades inferenciais continua sendo menor. Esse fato, mostra que há um processo de reorganização no modo de elaboração das atividades de compreensão textual do LDP. De 12 atividades, apenas 3 (3b, 6c e 7b) exigem a apreensão de conteúdos implícitos.

Quanto às atividades que exigem inferência, vejamos, primeiramente, a atividade 3. Esta apresenta, inicialmente, a seguinte informação: “O piloto usava uma **balestilha** para medir a altura dos astros e determinar o rumo da embarcação. Observe as imagens abaixo”. As imagens mostram ilustrações de um piloto medindo a altura dos astros (Lua e Sol) durante a noite e durante o dia, tal como se pode conferir na figura a seguir.

Figura 27 – Atividade 8.



- b) Por que, durante o dia, o piloto fazia a observação de costas para o astro?  
 Para que a luz solar não danificasse seus olhos enquanto usava a balestilha.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.15).

A atividade 3b questiona sobre o porquê de o piloto fazer a observação de costas para o astro durante o dia, levando o leitor a inferir o motivo: tal posicionamento do piloto se daria em virtude da necessidade de ele se proteger da luz do Sol. Para fazer essa inferência, o estudante precisa acionar além de sua competência linguística, seus conhecimentos enciclopédicos. (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998).

Já a atividade 3c questiona por que não se consumiam vegetais durante a viagem marítima, como se pode constatar na figura abaixo:

Figura 28 – Atividade 9.

- c) A vitamina C pode ser encontrada em alguns vegetais frescos, como mamão, laranja, limão, tomate, melão, abacaxi, etc. Por que vegetais como esses não eram consumidos durante toda a viagem?



Porque as viagens eram longas e, como os vegetais se estragam rapidamente, não era possível mantê-los durante toda a viagem.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.15).

Para responder adequadamente a essa atividade, o estudante precisa saber que não seria possível manter os vegetais frescos durante todo o tempo que durasse a viagem, tendo em vista que são perecíveis e, sendo as viagens realizadas em períodos muito longos, os alimentos logo se estragariam. O estudante conseguiria responder, acionando, além de sua competência linguística, sua competência enciclopédica.

Quanto à atividade 7b, esta exige inferência que depende da competência linguística e da competência lógica, pois é preciso conhecer a ordem das letras do alfabeto para fazer as permutas de letras e a sua sequência para descobrir a palavra enigmática.

Figura 29 – Atividade 10.

**7** Meninos pertencentes a famílias pobres eram levados nas embarcações para realizar alguns trabalhos durante a viagem.

- b) Troque cada letra pela anterior na ordem alfabética e descubra como esses meninos eram chamados. Anote no caderno.

H	S	V	N	F	U	F	T
G	R	U	M	E	T	E	S

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.15).

Atividades inferenciais permitem uma apreciação do texto numa perspectiva de leitura interacionista, conforme postulam Koch; Elias ([2006]2013). Nesse tipo de leitura, o leitor tem que construir os sentidos possibilitados pela leitura do texto e, para isso, se vale das estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Isto ocorre, pois embora o texto não cite de modo explícito, o leitor consegue recuperar o sentido ao observar a ilustração e ocorre com as demais atividades inferenciais.

Já a seção *Hora da leitura 2* (cap.1) traz o texto informativo “Dez anos no mar”, que relata uma viagem da família Schürmann em um veleiro.

Figura 30 – Dez anos no mar.



The image shows a screenshot of a web browser window. The browser's address bar contains the URL: [http://www.vestibular.com.br/brasil/ver/noticia\\_1/brasil/ver/noticia.asp](http://www.vestibular.com.br/brasil/ver/noticia_1/brasil/ver/noticia.asp). The article title is "Dez anos no mar".

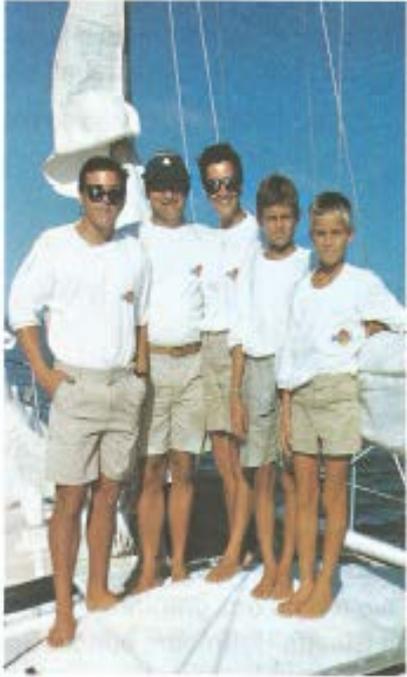
**Dez anos no mar**

Florianópolis, 14 de abril de 1904.

Após abandonar casa, carro, trabalho, escola e o conforto da vida em terra firme, Vilfredo e Heloisa Schürmann – acompanhados dos filhos Wilhelm, David e Pierre, à época com 7, 10 e 15 anos de idade – zarparam para realizar o sonho de suas vidas: dar a volta ao mundo a bordo de um veleiro.

Para tornar o sonho possível, a preparação foi longa e exigiu sacrifícios. Eles dedicaram um ano de planejamento para cada ano passado no mar. Antes de partir, venderam bens no Brasil. E, durante a aventura, sempre que as economias ameaçavam acabar, a família Schürmann arregaçava as mangas e trabalhava. Eles fizeram um pouco de tudo: promoveram **charters** com o veleiro; os meninos deram aulas de **windsurfe** e mergulho; Heloisa escreveu artigos para revistas e publicações especializadas.

**Charter:** passeio com turistas.  
**Windsurfe:** esporte, derivado do surfe, em que se usa grancha com vela.



Família Schürmann partindo de Florianópolis, em 1984, para realizar a grande aventura de passar dez anos no mar. Da esquerda para a direita: Pierre, Vilfredo, Heloisa, David e Wilhelm.

O esforço valeu a pena! Em sua primeira grande aventura, a família Schürmann passou dez anos no mar. Eles **singraram** os oceanos Atlântico, Pacífico e Índico. E conheceram lugares como Barbados, Galápagos, Bora Bora, Ilhas Fiji, Madagascar e Cidade do Cabo, entrando em contato com uma riquíssima diversidade paisagística, cultural e humana.

Wilhelm e David eram apenas crianças quando saíram do Brasil. Pierre, adolescente. Os três cresceram a bordo. Estudaram por correspondência. Em 1994, a experiência de viver no mar havia contribuído para transformá-los em jovens saudáveis e bem-informados, preparados para enfrentar a vida de maneira ética e responsável, com determinação para atingir seus objetivos, sempre respeitando o ser humano e o meio ambiente.

Wilhelm foi o único dos filhos que permaneceu dez anos ininterruptos a bordo. Em 1988, Pierre decidiu estudar administração de empresas nos Estados Unidos, onde morou até 1994. Em 1991, David aproveitou uma temporada da família na Nova Zelândia e por lá ficou, graduando-se em cinema e televisão. Só voltou ao Brasil em 1999, após trabalhar com audiovisual na Nova Zelândia e nos Estados Unidos.

Os Schürmann foram a primeira família brasileira a completar uma volta ao mundo a bordo de um veleiro. Mais importante que a fascinante oportunidade de conhecer o mundo, a convivência permitiu a Wilfredo, Heloísa, Wilhelm, David e Pierre Schürmann o privilégio de compartilhar em família a grande aventura da vida.

Singrar:  
navegar.

Disponível em: <[http://www.schurmann.com.br/familiaaventuras\\_10noveaventuras.asp](http://www.schurmann.com.br/familiaaventuras_10noveaventuras.asp)>  
Acesso em: 29 nov. 2010.

Além da aventura de passar dez anos no mar, a família Schürmann realizou outra importante viagem. Em novembro de 1997, os Schürmann começaram a percorrer a mesma rota do navegador português Fernão de Magalhães (1480-1521), que, no século XVI, circum-navegou a Terra provando que o planeta é redondo.

O retorno ao Brasil foi no dia 22 de abril de 2000 para que a família participasse das comemorações dos 500 anos do Brasil.

Família Schürmann a bordo do veleiro Aysso, no início da segunda viagem ao redor da Terra.



Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.16-17).

Em seguida, temos as atividades para a compreensão textual. De 12 atividades – apenas a atividade (6b) exige a apreensão de conteúdos implícitos.

O LDP B, aqui analisado, investe um pouco mais nas atividades inferenciais, se o compararmos com o LDP A, analisado anteriormente. Ainda assim persiste a defasagem de atividades inferenciais em relação a atividades de outros tipos, pois, constatamos que a maioria das atividades presentes no LDP A pertence à categoria do tipo cópias e à categoria das atividades metalinguísticas, entretanto, este não é caso do livro em questão, pois sua configuração difere desse tipo de formatação mais recorrente, pois o LDP B, aqui analisado, investe um pouco mais nas atividades inferenciais, se o compararmos com o LDP A, analisado anteriormente. Ainda assim, persiste a defasagem de atividades.

Verificamos apenas uma atividade inferencial 6a, a qual é um desdobramento da questão 6:

Figura 31 – Atividade 11.

**6** Releia este trecho do texto.

“Após abandonar casa, carro, trabalho, escola e o conforto da vida em terra firme, Wilfredo e Heloisa Schürmann – acompanhados dos filhos Wilhelm, David e Pierre [...] – zarparam para realizar o sonho de suas vidas.”

- a) A palavra **zarpar** pode significar partir, fugir, enganar ou levantar âncora. Em quais desses sentidos essa palavra foi usada no texto? No sentido de levantar âncora e partir.

(VASCONCELOS, 2011, p.19).

Para compreender a atividade, não basta saber os diversos significados da palavra ‘zarpar’, é preciso inferir o que ela significa em meio ao contexto linguístico específico, numa clara necessidade do acionamento das competências linguística e retórico-pragmática, considerando-se o contexto em que a palavra está inserida.

Partindo para a análise do segundo capítulo, encontramos na seção *Hora da leitura 1* (cap.2), o infográfico “A saga do homem entre a Lua e Marte” que traz informações sobre as conquistas espaciais:

Figura 32 – A saga espacial do homem entre a Lua e Marte.



Essas são apenas algumas das primeiras missões ao espaço. A exploração espacial não parou por aí. O ser humano continua a explorar o universo e a realizar pesquisas, estudos, testes e viagens para além de nosso planeta.

**URSS:** sigla da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, ou simplesmente União Soviética, que se organizou na Europa e Ásia de 1922 a 1991. Foi um grande bloco de países, liderado pela Rússia.  
**EUA:** sigla dos Estados Unidos da América.  
**Nasa:** sigla em inglês para Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço, dos Estados Unidos, responsável pela pesquisa e pelo desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial.  
**Neat:** sigla em inglês para Programas de Rastreamento de Asteróides Próximos da Terra.



Guaribas e Pedro Turano, Jornal O Povo, Fortaleza, 18 jul. 2008 (adaptado).

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.32-33).

Após isso, vem seção *Linha e entrelinha* com **31** atividades para a compreensão textual, que analisadas nos mostraram que apenas **11** atividades (1b, 2a, 2b, 2c, 3a, 5b, 7d, 7e, 7f, 8d, e 9) podem ser classificadas como inferenciais, tal como se pode confirmar:

Figura 33 – Atividade 12.

**1** O texto que você leu é um **infográfico**.

**Infográfico** é um gênero composto de elementos gráficos e visuais (imagens) integrados a textos sucintos.

b) O que são textos **sucintos**? *Textos resumidos, curtos, sintetizados.*  
 Se necessário, consulte, com os alunos, um dicionário.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.34).

Na atividade 1b, vemos mais uma vez que, embora tenha um viés metalinguístico, foge à estrutura típica dessa tipologia por não solicitar ao estudante a busca do significado do termo em um dicionário, ficando ao encargo do estudante inferir o significado do termo por meio do contexto enunciativo, após o acionamento de sua competência linguística. As demais atividades seguem esse mesmo direcionamento, exigindo o acionamento da competência linguística: 2a, 2b e 2c.

Figura 34 – Atividade 13.

**2** Releia o título do texto.

“A saga espacial do homem entre a Lua e Marte.”

a) A palavra **saga** significa uma sucessão de episódios aventurosos. Com base nesse sentido, por que essa palavra foi usada no título? *Sugestão: Porque o texto apresenta os diversos episódios da exploração espacial feita pelo homem.*

b) Sabendo que mulheres também já foram ao espaço, reescreva o título substituindo a palavra **homem** por uma palavra ou expressão mais abrangente. **2b**

c) O texto aborda a exploração humana da Lua e de Marte. Até 2009, data de publicação do texto, quais desses lugares nenhum ser humano havia visitado ainda? *Marte.*



**2b** Sugestões: A saga espacial dos seres humanos entre a Lua e Marte. / A saga espacial dos humanos entre a Lua e Marte. / A saga espacial humana entre a Lua e Marte.

A russa Valentina Tereshkova foi a primeira mulher a realizar uma viagem espacial, em 1963. Ela permaneceu cerca de 78 horas em órbita e deu 48 voltas em torno da Terra.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.34).

O mesmo direcionamento pode ser percebido nas atividades a seguir e possibilitam a inferência a partir do léxico, exigindo o acionamento da competência linguística, no caso do item c, a expressão “estão sendo preparadas”, no texto é um indicativo, de acordo com Kerbrat-Orecchioni ([1986]1998), pode ser inferido que essa missão ainda não ocorreu. Já a questão 3a solicita a realização de uma substituição das letras para a construção do significado e exige inferência que depende da competência linguística e da competência lógica, pois é preciso conhecer a ordem das letras do alfabeto para fazer as permutas de letras e a sua sequência para descobrir a palavra enigmática.

Figura 35 – Atividade 14.

**3** As conquistas espaciais realizadas entre o final da década 1950 até o início da década de 1990 estão relacionadas a disputas de ordem tecnológica entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética.

- a) No caderno, substitua cada letra pela anterior no alfabeto e descubra o nome que foi dado a esse período histórico.

H V F S S B      G S J B      Guerra Fria

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.34).

A atividade 5b exige a necessidade de inferir a partir da palavra “enviou” ou seja, uma inferência lexical (Kerbrat-Orecchioni) que está relacionada à cadela Laika e sua ida ao espaço, para obter a resposta solicitada pelo LDP, como podemos ler a seguir:

Figura 36 – Atividade 15.

b) Qual informação presente no texto sobre o Sputnik 2 dá a entender que ele era maior que o Sputnik 1? O fato de o Sputnik 2 ser “tripulado”: levava uma cadela a bordo.

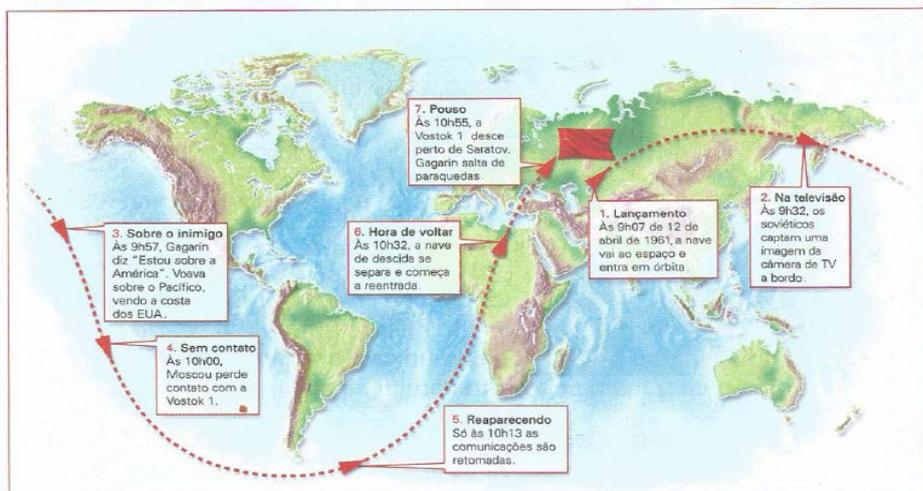
Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.35).

Outro tipo de atividade de compreensão textual inferencial que solicita a realização de cálculo matemático para que se chegue a resposta desejada, acionando-se para isso, a competência lógico-matemática, exemplificados nas questões 7d e 7e que tem como base as operações lógicas. (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998). Já a atividade 7f apresenta uma pergunta cuja resposta não é tão óbvia, pois não há no texto referência ao enunciado da atividade e não se aborda sobre a segurança do astronauta, exigindo, então, a inferência dessa informação a partir do estabelecimento da relação que o estudante precisaria criar entre o uso do paraquedas, o amortecimento do impacto no solo e a segurança física do astronauta, usando sua competência enciclopédica. Esse tipo de competência também é acionada para a resolução da questão 8d, quando se questiona o que representa a fita métrica.

Isto nos mostra que a forma dada ao enunciado da atividade também influencia o modo de perceber e estabelecer as conexões entre as perguntas de compreensão escrita e a sua classificação.

Figura 37 – Atividade 16.

- 7** Na década de 1960, pela primeira vez, o ser humano foi ao espaço. Veja como isso aconteceu:



Fonte de pesquisa: Revista *Galileu*, São Paulo, Globo, abr. 2001.

- d) Nessa viagem, quanto tempo Gagarin permaneceu no espaço?  
*1 hora e 48 minutos.*
- e) Por quanto tempo a nave ficou sem contato com a Terra? *Por 13 minutos.*
- f) O impacto da nave com o solo seria muito forte. Com base nas informações do mapa acima, que cuidado foi tomado para evitar que o astronauta se machucasse? *Ele saltou de paraquedas.*

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.36- 37).

Figura 38 – Atividade 17.

- d) O que representa a fita métrica que aparece no infográfico?  
*A distância entre a Lua e a Terra: 380000 quilômetros.*

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p. 37).

A atividade apresentada a seguir exige o uso da inferência no processo de desvelamento da mensagem implícita, a partir da nomeação de figuras. Para tanto, é preciso que o estudante saiba completar sua grafia corretamente e fazer as subtrações e adições necessárias à formação das novas palavras, caracterizando o uso não somente da competência linguística mas também das operações lógicas. (KERBRAT-ORECCHIONI, [1986]1998).

Figura 39 – Atividade 18.

**9** Para respirar na Lua e andar fora da nave, os astronautas usaram um traje especial. Descubra o nome do traje, decifrando o código abaixo. Pista: são duas palavras.

ESCAFANDRO

ESPACIAL

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.37).

A classificação criada por Marcuschi ([2011] 2008) deu conta da diversidade de atividades de compreensão, porém, atualmente, visto que o modo de formular as questões sofreu mudanças significativas em sua estrutura, houve a necessidade de criar novas categorias, como a classificada como mistas ou Híbridas (SILVA, 1990), Criticidade, Confronto entre texto e realidade (STRIQUER, 2010) e Lexicográficas (nossa pesquisa).

Diante dos dados apresentados acima, acreditamos que, de fato, é relevante que o professor participe de processos de formação continuada que contemplem teorias de leitura, de análise e de compreensão textual, tendo em vista que houve mudanças na formulação de atividades de compreensão e que o professor que não dispuser da formação em Letras, que, em geral, é o professor que atua em turmas de 5º ano, talvez, tivesse dificuldade em compreender as especificidades do ensino da língua quanto às questões relativas à inferência sem uma formação continuada adequada, que atente a essas especificidades.

A seção a *Hora da leitura 2* (cap.2) segue os modelos dos textos anteriores. Traz o texto “É preciso muito estudo e boa saúde” com conselhos de Marcos Pontes, (primeiro astronauta brasileiro a realizar uma viagem espacial), seguido do trecho de uma entrevista dada por ele às crianças e veiculada no suplemento infantil do Correio Braziliense, como vemos a seguir:

Figura 40- É preciso muito estudo e boa saúde.

Seguir a carreira de astronauta requer muito estudo e dedicação. Leia o que Marcos Pontes diz a esse respeito.

### É preciso muito estudo e boa saúde

[...] há várias profissões que você pode escolher para ser astronauta. Engenharia, física, medicina e química são algumas possibilidades [...].

[...] é necessário ser qualificado nos exames médico, físico e psicológico e gostar de trabalho em equipe.

Marcos dá dicas: "Primeiro, cuide muito bem da saúde. Fique longe de drogas, cigarros, bebidas etc. Faça esportes. Relaxe de vez em quando. Sorria muito! Estude muito também".

Ele ainda dá um conselho muito importante: "O estudo nos dá condições de sermos o que quisermos. Acredite nos seus sonhos. Lembre-se de que você é que é responsável por fazer com que eles se tornem realidade".



Este é o foguete que abrigou a nave russa Soyuz TMA-8 (pronuncia-se "soiúz"), na qual Marcos Pontes viajou. Esta fotografia foi produzida no dia 28 de março de 2006, dois dias antes da viagem.

Salvador Nogueira. Folhinha, suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo, São Paulo, 28 jan. 2006.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.38).

Figura 41 – Entrevista.

Agora que você já sabe um pouco sobre o que é preciso para ser um astronauta, leia alguns trechos de uma entrevista concedida por Marcos Cesar Pontes às crianças Ana, Lucas e Filipe, publicada no suplemento infantil de um jornal.

[...]

**Ana Carolina – Como é realizar um sonho que você tem desde pequeno? O que você sentiu?**  
 Dá vontade de chorar, de gritar, de dar risada. Você se sente muito feliz.

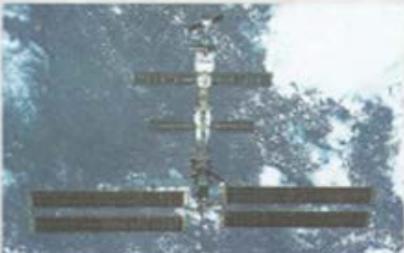
**Ana Carolina – Na hora que você entrou no foguete, ficou nervoso e com vontade de desistir?**  
 De desistir, não. Antes da decolagem, a gente fica muito ansioso, porque você sabe da responsabilidade que tem, sabe que aquilo é arriscado. Mas é como quando você vai fazer uma prova na escola e fica pensando que pode esquecer o que estudou antes. Isso é normal. Todo mundo tem medo. Mas você tem que se concentrar no procedimento que tem que fazer para fazer bem feito.

**Ana Carolina – Você pode até achar a pergunta meio esquisita, mas você acredita em extraterrestres?**  
 Você é que pode achar esquisito, mas eu acredito sim. A gente não conhece perfeitamente nem a parte que acha que conhece do universo e muito menos o restante, que a gente ainda nem viu. Por isso é que a Nasa tem um departamento inteiro voltado para a exobiologia, que é a chamada vida extraterrestre.

[...]

**Lucas – E as estrelas? Lá do espaço são iguais às que a gente vê aqui na Terra?**  
 Não tem muita diferença porque a gente continua muito distante delas. Mas lá a gente vê mais estrelas, porque aqui na Terra tem muita luz, a luz reflete e não deixa a gente ver algumas estrelas. Lá no espaço, você não tem essa iluminação atrapalhando e consegue ver aquele monte de estrelas que não conseguiria ver daqui.

**Filipe – Como você chegou tão longe? Foi sonhando alto, não é?**  
 Não existe sonho impossível, não existe meta muito grande. Só existe meta que não foi cortada. Se você for subir um prédio bem alto que não tem escadas é bem difícil, não é? Mas se tem a escada, já fica mais fácil. Então, quando você tem um sonho que parece muito grande, você reparte em sonhos menores, que você vai realizando até chegar naquele maior.



A Estação Especial Internacional (*International Space Station*, ou simplesmente *ISS*), para onde o astronauta Marcos Pontes viajou, é um laboratório especial em órbita em torno da Terra, no qual são realizadas diversas experiências científicas.

Superf, suplemento infantil do jornal *Correio Braziliense*, Brasília, 8 nov. 2008.

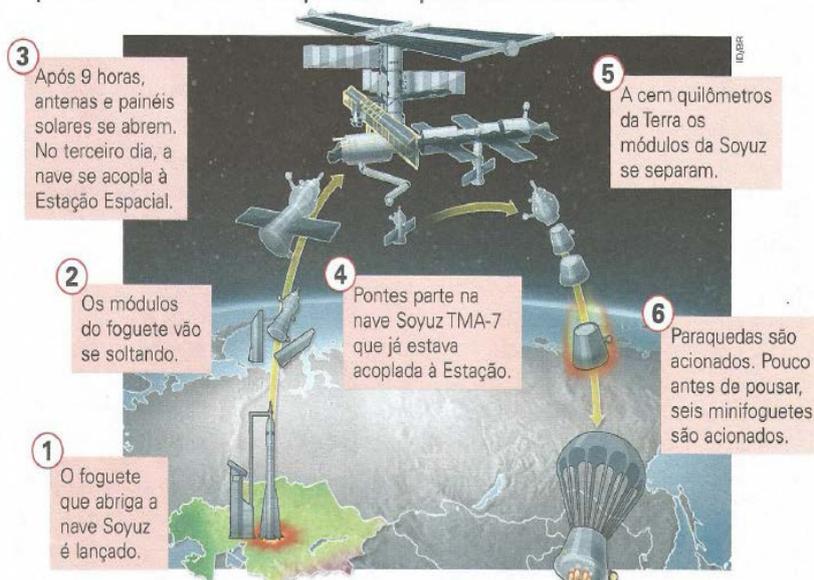
39

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p.38-39).

Na sequência, temos a seção *Linha e entrelinha* do (cap.2) trazendo 14 atividades para compreensão textual, que analisadas nos mostraram que apenas 4 atividades (4a, 4b, 10b e 10c) são classificadas como inferenciais conforme vemos a seguir:

Figura 42 – Atividade 19.

- 4 Observe a descrição de alguns momentos da viagem espacial realizada por Marcos Pontes e responda às questões no caderno.



Fonte de pesquisa: Missão Centenário: rumo à Estação Espacial Internacional. *Correio Popular*, Campinas, 29 mar. 2006. p. B5.

- a) A velocidade do foguete aumenta muito enquanto ele sobe. Que fato mostrado na ilustração contribui para esse aumento de velocidade? Explique. *O fato de os módulos se soltarem, o que torna o foguete mais leve.*
- b) Com que finalidade são acionados os paraquedas e os minifoguetes durante o retorno da nave? *Reduzir a velocidade e o impacto da queda.*

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p. 40).

Figura 43 – Atividade 20.



A viagem de Marcos Pontes foi chamada de Missão Centenário em homenagem ao brasileiro Alberto Santos Dumont, que, em 1906, inventou um dos primeiros aviões do mundo, o 14-Bis.

1ª: A imagem do 14-Bis e da Terra vista do espaço; 2ª: a ima-

- b) O que representam as cores verde e amarelo no espaço? *São as cores predominantes da bandeira do Brasil.*
- c) Por que foi escolhida a palavra **centenário** para dar nome à missão? *Porque, em 2006 (ano da viagem de Marcos Cesar Pontes), a criação do 14-Bis completou 100 anos.*

Fonte: (VASCONCELOS, 2011, p. 41).

Além de ativar a competência linguística, este tipo de atividades aciona também a competência enciclopédica, a capacidade de análise e de comparação entre os elementos visualizados na atividade e os conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes ao longo de sua vida. Nas perguntas de compreensão textual acima, nenhuma das respostas são encontradas sem que ocorra um movimento de deslocamento do texto, uma busca por conhecimentos que, adicionados às informações veiculadas no texto, possam gerar a resposta desejada. As questões 4a, 4b, assim como a questão 10b demandam o uso da competência enciclopédica. Já a atividade 10c se apoia na competência linguística do estudante.

Resumindo nossos achados, temos de acordo com a tabela:

Tabela 7 – Tipologia de atividades de compreensão textual LDP B- *corpus*.

TIPOLOGIA DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL - LDP B CORPUS				
Tipos de perguntas	Capítulo 1	Capítulo 2	Total	Percentual
Cavalo branco de Napoleão	1	3	4	6%
Cópias	0	1	1	1,5%
Objetivas	11	13	24	35%
<b>Inferenciais</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>27%</b>
Globais	0	0	0	0%
Subjetivas	5	10	15	21,5%
Vale-tudo	2	0	2	3%
Impossíveis	0	0	0	0%
Metalinguísticas	1	1	2	3%
Híbridas	0	2	2	3%
Lexicográficas	0	0	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>45</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

No recorte que fizemos, observamos uma maior quantidade de atividades Inferenciais e Objetivas, situação que destoa do quadro que existia há alguns anos, constatados em maioria dos LDP, quando predominavam as atividades classificadas

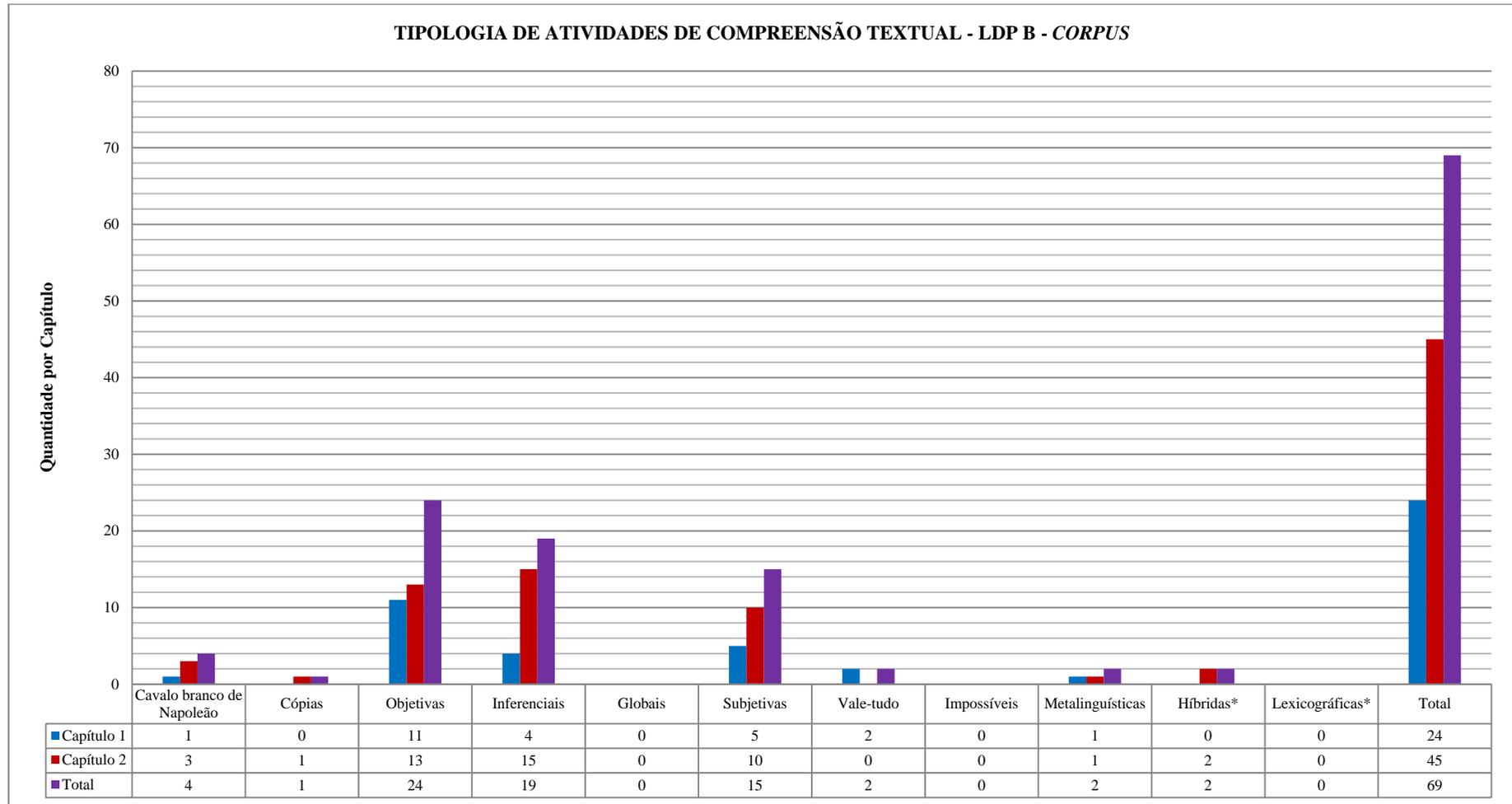
como cópia, que não é muito produtiva se quisermos desenvolver em nossos estudantes a capacidade de ler os implícitos. Observamos, ainda, a ausência de atividades Globais que seriam úteis por desenvolverem no aprendiz a capacidade de síntese. Também não verificamos a presença de atividades Impossíveis e Lexicográficas.

Além disso, percebemos uma redução significativa das atividades do tipo Cópia com o percentual de 1,5%, e Cavalos brancos de Napoleão 6%, Vale-tudo, com cerca de 3%, Metalinguísticas, com 3% e Híbridas com o mesmo percentual. Observamos, ainda, um percentual elevado de atividades Objetivas, cujas respostas são encontradas na superfície textual com 35%, e Subjetivas, que deixam uma margem ampla de posicionamento para o leitor, com 21,5%. Porém, em contrapartida, houve a presença significativa de atividades Inferenciais, com um índice de 27%, ocupando a segunda posição no *ranking* do *corpus* analisado.

Esse quadro é animador e significa que há um movimento de reflexão e de mudança se instaurando no âmbito das atividades de compreensão textual. Essa atitude é diferente à adotada pelo LDP A, que não investe o suficiente, em contrapartida, o LDP B investe um pouco mais nas atividades Inferenciais.

Salientamos que isso é de suma importância, mas acrescentamos que, além de ações como a reformulação dos enunciados das atividades de compreensão textual, deve-se investir na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, para que ele possa ter mais autonomia enquanto agente principal do processo de ensino, indo além do que o livro didático propõe e, assim, auxiliar, como protagonista do fazer didático, na ampliação das competências que são necessárias para que os estudantes se tornem leitores experientes. E, caso o livro didático de língua portuguesa não apresente um campo fértil para o trabalho com a inferência, que o professor possa, a partir de uma formação voltada para o estudo dos conteúdos inferenciais, elaborar, quando for necessário, atividades que contemplem a inferência.

Podemos visualizar os resultados obtidos após a análise dos dois capítulos constituintes de nosso *corpus*, no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Tipologia de atividades de compreensão textual LDP B- *corpus*.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Indo mais a fundo na nossa análise, classificamos as questões inferenciais de acordo com ao acionamento das competências mobilizadas para o desvelamento dos conteúdos implícitos, segundo estudos de Kerbrat-Orecchioni (1998), e expomos os dados na tabela a seguir:

Tabela 8 – Competências acionadas LDP B.

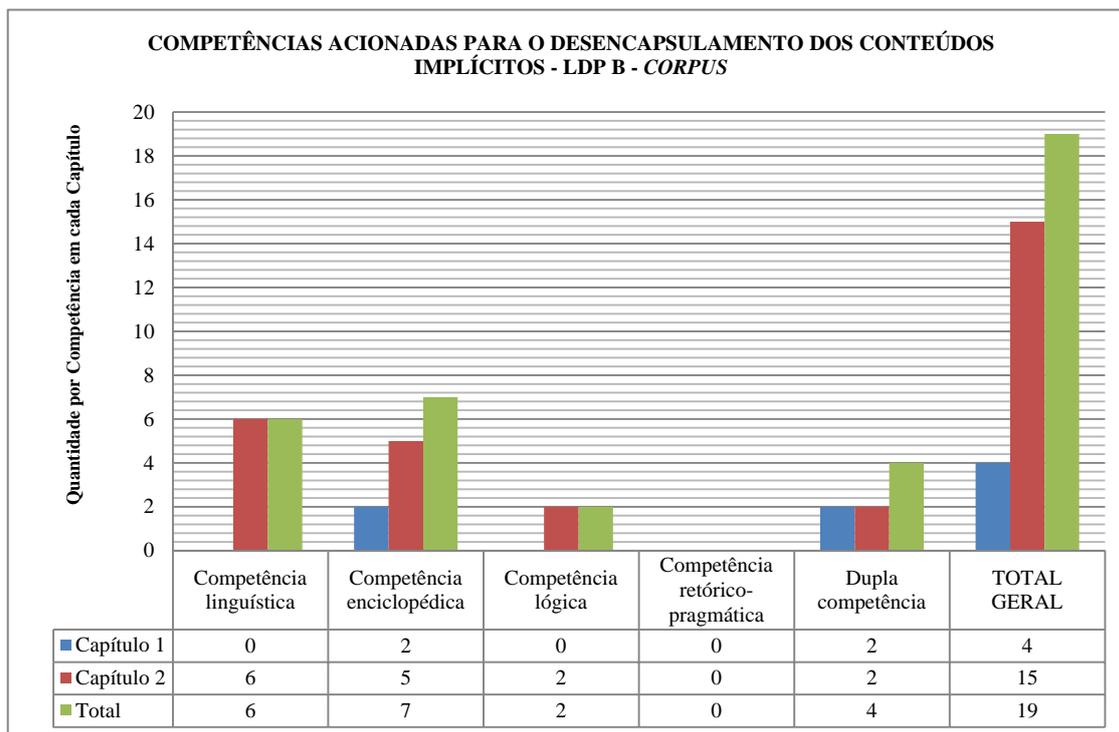
COMPETÊNCIAS ACIONADAS PARA O DESENCAPSULAMENTO DE CONTEÚDOS IMPLÍCITOS - LDP B - <i>CORPUS</i>				
Tipos de competência	Capítulo 1	Capítulo 2	Total	Percentual
Competência linguística	0	6	6	31,5%
Competência enciclopédica	2	5	7	37%
Competência lógica	0	2	2	10,5%
Competência retórico-pragmática	0	0	0	0%
Dupla competência	2	2	4	21%
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Como mostraram os dados, as atividades de compreensão escrita por nós analisadas, em sua maioria, requerem o acionamento da competência linguística e enciclopédica dos leitores, mostrando, neste recorte que selecionamos para a análise, mais exigência destes dois tipos de competência do que das competências lógica com 10,5% e da retórico-pragmática que não contabilizou nenhuma ocorrência.

Fica evidenciado que as competências enciclopédica com 37% e a linguística com 31,5% são as primeiras no *ranking*, no caso desta última, que se justifica, por temos o acesso às informações que constam nos enunciados, a partir da decodificação dos signos linguísticos, e, conseqüentemente do uso da competência linguística. Embora saibamos que todas as atividades exigem o acionamento da competência linguística, encontramos atividades que exigem somente este tipo de competência e que foram classificadas nesta categoria homônima.

Criamos a categoria dupla competência para destacar as atividades inferenciais que mobilizam duas competências linguísticas para o desencapsulamento dos conteúdos implícitos quem pode ser exemplificado com questão 7b, na página 118.

Gráfico 10 – Competências acionadas LDP B- *corpus*.

Fonte: (VASCONCELOS, 2011).

Além disso, associamos a esta competência, outras como a enciclopédica, ou a lógica-matemática, ou ainda, a competência retórico-pragmática, de acordo com o conhecimento solicitado e que deverá ser mobilizado para a resolução das questões de compreensão de textos escritos.

Trabalhar com todos os tipos de competência é interessante, visto que elas são importantes e podem contribuir para a formação do leitor proficiente. Por isso, defendemos que haja mais equilíbrio entre os tipos de competências requeridos pelas diferentes atividades. Investir no ensino dos conteúdos implícitos, é priorizar uma concepção de leitura que atenta para o processo de interação que se estabelece entre o leitor e o texto, seja de natureza escrita ou oral. Possibilitar que o leitor penetre nas camadas mais profundas do texto (utilizando aqui a metáfora de Dascal) é dar-lhe a chance de mergulhar no oceano da compreensão textual, sem ter medo de se afogar, pois será um nadador exímio, ou melhor, um leitor de fato competente e experiente.

Porém, cabe dizer que não pretendemos com esta pesquisa dar receitas prontas ou solucionar questão tão complexa de modo simplista ou ingenuamente concluir que dificuldades de leitura e compreensão serão sanadas sem que haja um investimento por parte de todos os que são responsáveis pela árdua tarefa de promover o ensino.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (Souza).

As questões relacionadas à leitura e à compreensão textual são temas recorrentes nas conversas entre professores, nas reuniões pedagógicas e nos processos de formações continuada. O destaque que é dado ao tema é diretamente proporcional às dificuldades encontradas por todos os que se aventuram a ensinar a Língua Portuguesa, seja nos anos iniciais, seja nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Fazer com que os estudantes leiam com proficiência os diversos textos que emergem e circulam na sociedade, mediando as relações sociointeracionais não é tarefa fácil.

Ao estudar o tema, nossa intenção era tentar responder aos questionamentos que há muito nos inquietavam concretizados na seguinte pergunta de pesquisa: **os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem atividades de compreensão leitora que demandem o uso da inferência e contribuem para o desenvolvimento de por parte de estudantes do 5º ano?** E, analisando o conjunto de atividades de compreensão textual em dois exemplares livros didáticos de língua portuguesa para o 5º ano (LDP A e LDP B) aprovados pelo PNLD 2013 e adotados em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, a fim de verificar se havia, entre essas, atividades possibilitadoras do desenvolvimento de competências para a apreensão de conteúdos implícitos (pressupostos e subentendidos) na leitura, ou seja, da inferência, confirmamos nossa hipótese inicial, de que **os LDP analisados apresentam atividades desse tipo, mas num quantitativo insuficiente.**

Quanto à pergunta de pesquisa: **há, nos livros didáticos, atividades suficientes para se trabalhar a inferência numa perspectiva da leitura como construção de sentidos e não como mera decodificação?** Após examinar o **LDP A**, constatamos que este apresenta o total de 64 atividades (considerando o formato das atividades definidos pelos critérios já informados) nas 3 unidades examinadas. Entre estas, apenas 12 são atividades Inferenciais, o que corresponde a apenas 19% do total. Já o **LDP B**, embora apresente um quantitativo superior de atividades Inferenciais em relação ao outro

manual analisado, também apresenta um quantitativo que nos parece baixo para as necessidades de aprendizagens de nossos alunos: entre 69 atividades, 19 são Inferenciais, o que corresponde a 27% do total.

Não se pode negar que, comparando-se esses manuais aos que foram examinados por Marcuschi na pesquisa de 2001 – em que ficou evidenciada uma defasagem entre o quantitativo de perguntas inferenciais em comparação a perguntas pertencentes às categorias classificadas como objetivas e cópias, que apresentaram 70% das atividades – os LDP por nós analisados estão em melhor condição para contribuir para o desenvolvimento de competências inferenciais dos estudantes. Entretanto, apesar de não termos encontrado atividades classificadas como Impossíveis e de termos encontrado atividades classificadas como Cópias, mas em menor quantidade do que o que havia no *corpus* analisado por Marcuschi, percebemos que ainda não há um desejável equilíbrio na distribuição das atividades.

No LDP A, há uma maior quantidade de atividades classificadas como Cópias (30%) em relação às Inferenciais (19%, como já informamos). Nesse livro, há o predomínio de atividades que contemplam a metalinguagem (30%). Como já informamos, não há a presença de atividades Impossíveis nem Cavalos brancos de Napoleão, mas foram encontradas atividades Lexicográficas com um percentual de apenas 2%.

No **LDP B**, percebemos a significativa menor quantidade de atividades dos tipos cópia (1,5%), Cavalos brancos de Napoleão (6%), Vale-tudo, Metalinguísticas e Híbridas com (3%), o mesmo percentual cada uma. Mas ainda persiste um percentual elevado de atividades Objetivas (35%) e Subjetivas (21,5%). Porém, em relação ao LDP A, há mais atividades Inferenciais (27%), que ocupam a segunda posição no *corpus* analisado, constituído pelos dois livros. Esse quadro indica que há um movimento de reflexão e de mudança se instaurando no âmbito das atividades de compreensão textual.

Em termos de percentuais, as atividades Inferenciais ocupam 27% das atividades no LDP B, aproximando-se dos 35% apresentado pelas atividades Objetivas, seguida das atividades Subjetivas com 21,5%. Essas três categorias, ocupam juntas 83,5% das atividades destinadas ao trabalho com a leitura e a compreensão escrita de textos.

**Quanto aos tipos de conhecimentos (competências) acionados (as) para o desencapsulamento de implícitos, o LDP A mostrou que maioria das atividades**

(66,7%) exige o acionamento de duas competências, já informadas ao longo das análises. Em separado, as competências mais mobilizadas nas atividades presentes no LDP A são dupla competência com 66,7%. Por último, temos a competência linguística e a competência lógico-matemática que aparecem com o mesmo percentual (16,7%). Não identificamos atividades que exigem o acionamento das competências enciclopédica e retórico-pragmática.

O **LDP B**, evidenciou que há predomínio da competência enciclopédica, com 37% de ocorrências, seguida da competência linguística, com um percentual de 31,5% de ocorrências. Logo após, com 21% de ocorrências, aparece a dupla competência, categoria que criamos para denominar as atividades que demandam além da competência linguística – ligada à decodificação do enunciado da atividade – requerem, por exemplo, o uso das competências enciclopédica e retórico-pragmática, ou da competência lógica e linguística e assim por diante. Constatamos ainda a baixa incidência da competência lógica (10,5%) e a ausência da competência retórico-pragmática.

Entendemos que todas as competências devem ser contempladas e defendemos que também deveria existir um equilíbrio quantitativo entre os tipos de competências a serem acionadas nas atividades. A baixa frequência de exigência das competências retórico-pragmática e lógica não é desejável. São competências que levam os estudantes a manejar, com mais intensidade, o raciocínio, fato que precisa ser motivado frequentemente pelo professor.

Dados esses resultados, entendemos que as atividades de compreensão textual escrita apresentadas em LPD devem ser observadas pelos professores com um maior cuidado, numa atitude típica de pesquisadores que somos, pois, além dos tipos de atividades e das competências exigidas por estas, percebemos um fato que merece atenção dos educadores. Há, em alguns casos, diferença entre o tipo de enunciado e a natureza conceitual da atividade de compreensão. Ou seja, o enunciado pode ser tipologicamente classificado como objetivo, mas propor uma atividade cuja classificação pode ser Global, ou ainda, apresentar uma atividade classificada como Objetiva, e sua natureza conceitual pode ser inferencial.

Quanto aos problemas enfrentados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental I, relacionados à falta de habilitação na área de língua portuguesa, para compreender essas especificidades da língua, acreditamos que isso possa ser amenizado

com a oferta de cursos de formação continuada que atentem para os pontos relacionados ao estudo das inferências. É importante que, em sua sala de aula, cada professor possa ter conhecimento teórico e ser mais autônomo, para ter condições de avaliar criticamente o material didático adotado e para, se for o caso, poder ele mesmo, elaborar atividades complementares às do livro, para o desenvolvimento da capacidade de inferência de seus alunos.

Desse modo e com a intenção de contribuirmos com este processo, trazemos, como proposta, o protótipo de um livro que aborda a parte teórica dos estudos sobre as concepções de leitura, seus conceitos objetivos, os tipos de leitores e as estratégias de leitura; o conceito de inferência. Apresentam, ainda, reflexões sobre o livro didático, a tipologia de perguntas de compreensão textual, os horizontes de compreensão e as atividades de compreensão textual no livro didático. Cada seção é finalizada com uma bibliografia para que no professor possa aprofundar seus conhecimentos.

Esperamos, assim, poder contribuir para a redução das dificuldades que permeiam a desafiadora tarefa de ensinar dos nossos colegas que puderem ler essas páginas. Desejamos poder ajudá-los a contribuir para que seus alunos leiam e compreendam textos de diferentes gêneros, deixando de serem leitores amadores ou ingênuos, para se tornarem leitores experientes. Pois, como sabemos, a leitura é um instrumento de interação e construção da cidadania dos sujeitos. Cabe, então, à escola e especialmente a nós professores investir para que nossos alunos possam compreender os conteúdos explícitos e os implícitos e, desta forma, poder ler “as linhas as entrelinhas” dos textos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.153-161.
- ALLEN, J.; MASON, J. **Risk makers, risk takers, risk breakers**: reducing the risks for literacy learners. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989. p.1-16.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003. p.27-78.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Escolha de livros de 1ª a 4ª série**: padrões e processos no Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)\*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, p.27-47, maio/ago. 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudanças. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.47-71.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul. 1971. 212p.
- BERRENDONNER, Alain. **Éléments de pragmatique linguistique**. Paris: Minuit, 1981. 247p.
- BIBER, Douglas. Spoken and written textual dimension in english: resolving contradictory findings. **Language**, n.62, p.384-414,1986.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Ed.). **Os processos de leitura e escrita**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p.195-212.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora,1994. p.47-51.
- BRASIL. FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: letramento, alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256p.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: letramento, alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013. 192p.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOLDBY, E. N. (Ed.), **Questions and politeness: strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p.56-289.

BUNZEN, C.; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.73-117.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **A escola é nossa: língua portuguesa, 5º ano**. São Paulo: Scipione, 2011. 239p.

CHAROLLES, Michel. Il fallait un président à la France. **Pratiques**, n.30, p.99-119, juin, 1981.

\_\_\_\_\_. Introduction au problème de la cohérence des textes. **Langue française**, n.38, p.4-7, mai, 1978.

COLLINS, A; SMITH, E. E. Teaching the process of reading comprehension. **Technical Report**. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, n.182, 1980.

COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desarrollo psicológico y educación II**. Madrid: Alianza, 1990. p.435-453.

CHAFE, Wallace. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: N. J. Ablex, 1982. p.35-53.

\_\_\_\_\_. Speaking, writing, and prescriptivism. In: SCHIFFRIN, D. (Ed.). **Meaning, form, and use in context: linguistic applications**. Georgetown: Georgetown University Press, 1984. p.95-103.

\_\_\_\_\_. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSO, D. R.; TORRANE, N.; HYLDIARD, A. (Ed.). **Literacy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.105-123.

CHOPPIN, Alain. L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. In:\_\_\_\_\_. **Histoire de l'Éducation**, n.9, p.1-25, 1980.

CHOPPIN, Alain. L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. In:\_\_\_\_\_. **Histoire de l'Éducation**: manuels scolaires, États et sociétés - XIXe - XXe siècles. Paris, n.58, p.165-185, 1993.

COSCARELLI. C. V. **Fundamentos da leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p.75-101.

CUNHA, José Carlos. **Pragmática linguística e didática da língua**. Belém: UFPA, 1991. p.11-36.

DALE, Edgar; CHALL, Jeanne S. A. Formula for predicting readability. **Educational Research**, v.27, p.11-20, 28, 1948.

DIAS, Antonio Gonçalves. Relatório Gonçalves Dias: Instrução pública em diversas províncias do norte. Separata de: **História da Instrução Pública no Brasil, 1500 a 1889**. /José Ricardo Pires de Almeida; tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC: Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. p.335-365.

DASCAL, M. Strategies of understanding. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Org.). **Meaning and understanding**. New York: W. De Gruyter, 1981. p.185-192.

DAVIDSON, A. Indirect speech acts and what to do with them. In: COLE, Peter; MORGAN (Ed.). **Syntax and semantics**: speech acts. New York: Academic, 1975. v.3, p.143-185.

DICTIONNAIRE LARROUSSE. Disponível em: <<http://www.larousse.fr>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

DUCROT, Oswald. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984. p.13-46.

\_\_\_\_\_. **Note sur la présupposition et les sens littéral, postface à Henry (Paul)**, 1977. p.171-203.

EDWARDS, D; MERCER, N. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.

FLESCHE, Rudolf. **How to test readability**. New York: Harper, 1951. 56p.

FRY, Edward. A reading formula that saves time. **Journal of Reading**, v.11, p.513-578, 1968.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 238p.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino da língua materna**: dentro e fora da sala de aula. Recife: UFPE, 2014.

GOFFMAN, Erving. **La mise en scène de la vie quotidienne-2**: les relations en publique. Paris: Minuit, 1973. 256p.

\_\_\_\_\_. **Les rites d'interaction**, Paris: Minuit, 1974. 236p.

\_\_\_\_\_. Felicity's condition. *American Journal of Sociology*, trad. franc. In:\_\_\_\_\_. **Façons de parler**. Paris: Minuit, juillet, p.1-53, 1983.

GOODMAN, K. S. (Org.). **Miscues analysis; applications to reading instruction**. Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teacher of English, 1973. p.79-83.

GRICE, H. Paul. Further notes on logic and conversation. In: **Cole**, 1978, p.113-127.

\_\_\_\_\_. Logique et conversation. (Trad. de Grice, 1975). **Communications**, n.30, p.57-72, 1979.

HALLIDAY, M.A.K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. **Language, contexto and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JOUA. Graciela Inchaustide & SPERBB. Tania Mara. **A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**, v.19, n. 2, p.177-185, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/prc>. Acesso em: 20 jun. 2015.

KEENAN, E. L. Sur l'évaluation des théories sémantiques des langues naturelles. **Cahiers de Lexicologies**, v.2, n.29, p.67-82, 1976.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1998. 397p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. 90p.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-51.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed., 8. Reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p.9-56.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 1997. 25-43.

LABOV, William. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 344p.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 288p.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics**. London: Cambridge Univ. Press Cambridge, 1983. 438p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.82-103.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.46-49.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-35.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.226-281.

MARTIN, Robert. **Inférence, antonymie e paráfrase**. Paris: Klincksieck, 1976. 174p.

OCHS, Elionor. Planned ad unplanned discourse. In: GIVÓN, Talmy (Ed.). **Discourse and syntax** (Syntax and Semantics). New York: Academy Press, 1979. v.12, p.51-80.

PARRET, Herman. Éléments d'une analyse philosophique de la manipulation et du mensonge. **Document de Travail...**, Urbino, n.70, p.1-35, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar – convite à viagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000. p.11-19.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina de Souza– 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p.15-101.

QUINTILIEEN. **Institution oratoire**. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 1980. p.189.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 146p.

RÉCANATI, François. **Les énoncés performatifs**. Minuit: Paris, 1981. 284 p.

\_\_\_\_\_. Insinuation et sous-entendue. **Communications**, n.30, p.95-106, 1979.

ROGOFF, B. Adult assistance of children's learning. In: RAPHAEL, T. E. (Ed.) **The contexts of school-based literacy**. New York: Random House, 1984. p.27-42.

SEARLE, John R. Indirect speech acts. In: COLE P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and semantic: speech acts**. New York: Academic, 1975.v.3, p.59-82.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 279p.

SILVA, E.T. A leitura no contexto escolar. In: MAGNANI, M. A. (Coord.). **Leitura: caminhos da aprendizagem**. São Paulo: FDE, 1990. p.63-70.

SILVA, LÍlian Lopes Martins da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 84 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.67-87.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de leitura realizado pela fórmula “estudo do texto” no livro didático de língua portuguesa. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v.2, n.13, p.453-470, dez. 2010.

TANNEN, Deborah. **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: N. J. Ablex, 1982.

\_\_\_\_\_. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D. R. et al. (Ed.). **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.124-147.

TELES, Gilberto Mendonça. **Arte de armar**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 87p.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.135-151.

VAL, Maria da Graça Costa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.147-184.

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos língua portuguesa: ensino fundamental-5º ano**. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2011. 272p.

WUNDERLINCH, Dieter. Les pré-supposés en linguistique. **Linguistique et sémiologie**. Lyon: P. U. L, n.5, p.33-56, 1978.

WOOD, D. J. ; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n.17, p.80-100, 1976.