



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

IZAAQUE PAULINO COELHO

**INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES TEXTUAIS
EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ENTRE TEXTO E ALUNO NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

**Araguaína (TO)
2015**

IZAAQUE PAULINO COELHO

**INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES TEXTUAIS
EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ENTRE TEXTO E ALUNO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Janete Silva dos Santos.

**Araguaína (TO)
2015**

C672i Coelho, Izaaque Paulino

Interpretações de questões textuais em livros didático de português do ensino fundamental II: a mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos / Izaaque Paulino Coelho . – Araguaína: [s. n], 2015.

131f.

Orientador: Prof. Dr^a Janete Silva dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

IZAAQUE PAULINO COELHO

**INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES TEXTUAIS
EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ENTRE TEXTO E ALUNO NA PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Janete Silva dos Santos.

BANCA EXAMINADORA

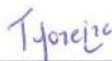
Araguaína (TO), 28 de agosto de 2015.



**Prof. Dr^a. Janete Silva dos Santos (UFT)
Orientadora**



**Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
(Titular – Membro Interno)**



**Prof. Dr^a. Tânia Maria Moreira (Unifesspa)
(Titular – Membro Externo)**

**Prof. Dr^a. Carine Haupt (UFT)
(Suplente)**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça do acesso ao mestrado, pela guia no percurso e na conclusão do mesmo.

A meus pais pelas orações e rezas que foram muito válidas para a realização deste sonho.

À minha esposa Adilúcia e ao meu filho Itallo Gabriel pelo apoio integral e pela compreensão nos momentos de ausência ou de isolamento em casa.

À Dr^a Janete Santos, minha orientadora pela objetividade e precisão nas orientações e pela paciência que teve comigo. Agradeço imensamente pela aprendizagem proporcionada.

Aos professores do Profletras-Araguaína, de modo especial, ao Dr. Márcio Melo e Dr. Luiz Roberto Peel.

Aos professores Dr^a Carine Haupt, Dr. Francisco Edviges e Dr. Wagner Rodrigues pelas orientações, na qualificação do projeto.

Aos colegas de curso, especialmente Francisca Cerqueira, Kênia Freitas, Seane Xavier, Vera Garcia, Rosielson Soares, Mário Morais e Michelle Morais pela companhia nas viagens e pela troca de experiências.

À Michelle Fragoso pelas informações sobre o acesso ao mestrado.

À Marília Leite primeira colega da graduação a cursar o mestrado, servindo de estímulo aos demais.

Meu especial agradecimento aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa e à direção/coordenação pedagógica da instituição investigada.

À CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa científica.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e à Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho examina o desempenho de alunos do ensino fundamental II de uma escola pública municipal em leitura e interpretação textual através de perguntas propostas pelo livro didático e em perguntas elaboradas por mim, enquanto professor-pesquisador e regente da sala. A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e discute, dentro de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem baseada em Bakhtin, (1997a, 1997b) o exercício da produção de sentidos no texto. O trabalho de análise das questões de interpretação em livro didático de português e proposição de uma nova modalidade de questões interpretativas é desenvolvido, a partir das contribuições de Marcuschi (1996, 2008) e de Santos (2001). Contribuem também neste processo de (re) elaboração de questões os autores Kleiman (1999), Koch e Elias (2006) e Antunes (2010). Foi desenvolvido no âmbito da pesquisa-ação de acordo com Engel (2000) e Bortoni-Ricardo (2008) e de base quanti-qualitativa, conforme propõem Gomes e Araújo (2005) e Gatti, (2014). O processo investigativo em questão tomou como sujeito de pesquisa, uma turma de alunos do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Marabá, estado do Pará, no ano de 2014. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram, no primeiro momento, a proposta de leitura e interpretação de um texto extraída do livro didático adotado na escola investigada; e, em momento posterior, a releitura do texto seguida da interpretação de perguntas, desta feita, elaboradas por mim, enquanto professor-pesquisador e regente. A análise dos dados tornou evidentes os seguintes resultados: a) Apesar das frequentes reformulações pelas quais tem passado o livro didático, principalmente após o advento do PNLN e dos PCNs, como controladores da qualidade desse material, essa ferramenta ainda registra problemas de diversas ordens, o que exige do professor um trabalho de análise e reformulação de determinadas atividades; b) Os alunos têm se mantido mais aptos a responder questões do tipo que priorizam a localização e cópia de informação em detrimento de questões que exigem o uso de um raciocínio crítico-reflexivo para a (re) construção dos sentidos; c) O quadro atual do livro didático e o desempenho dos alunos nas atividades de interpretação exigem cada vez mais do professor uma postura mediadora, que estimule o debate, a reflexão e a interação em prol de uma satisfatória obtenção de resultados.

Palavras-chave: Ensino; Interpretação textual; Leitura; Livro didático de língua portuguesa.

ABSTRACT

This study was aimed at examining the performance of elementary school students II of a public school in reading and textual interpretation through questions proposed by the textbook and questions drawn up by me, as a teacher-researcher and conductor of the room. The research is inserted in the area of Applied Linguistics and discusses within an interactional social cognitive perspective language Bakhtin (1997a, 1997b) the idea of the creation of meaning in text. The analytical work of interpretation issues in textbook Portuguese and propose a new type of interpretative issues is developed from the contributions of Marcuschi (1996, 2008) and Santos (2001). They also contribute in this redesign process issues the authors Kleiman (1999), Koch and Elias (2006) and Antunes (2010). Developed within the framework of action research Engel (2000) and Bortoni-Ricardo (2008) based quantitative and qualitative Gomes and Araújo (2005) and Gatti (2014). The investigative process in question took as a research subject, a group of elementary school students II of a public school in Marabá state of Pará, in the year 2014. The instruments used for data collection were, at first, the proposal for reading and interpretation of a text extracted from the textbook adopted in school investigated; and, thereafter, re-reading the text then the interpretation of questions, this time drawn by me, as a teacher-researcher and conductor. Data analysis became apparent the following results: a) Despite frequent redesigns in which the textbook has passed, especially after the advent of PNLD and NCPs, as supervisors of the material quality, also highlight problems of different aspects, which It is requires the teacher a work of analysis and reformulation of certain activities; b) The students has remained more apt to answer questions that prioritize location and copy information to the detriment of issues that require the use of a critical and reflective thinking to the (re) construction of the senses; c) The current picture of the textbook and the performance of students in interpretation activities requires more teacher a mediating posture that stimulates debate reflection and interaction towards a satisfactory achievement of results.

Keywords: Education; Textual interpretation; Reading; Textbook Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação entre a reflexão e a ação do professor-pesquisador.....	9
Figura 2: Relação LD com outros componentes do sistema educacional	48
Figura 3: Ficha técnica da coleção Projeto Teláris-Português	60
Figura 4: Dados contextuais do texto Consumismo	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Histórico da escola no IDEB	18
Quadro 2: Agrupamento de gêneros por capacidades de linguagem/circulação social.....	26
Quadro 3: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP (anos 80/90)	33
Quadro 4: Tipologias de questões reelaboradas por Santos (2001)	36
Quadro 5: Divergências de proposições nas questões impossíveis, subjetivas e vale-tudo	38
Quadro 6: Competências e habilidades do professor mediador, segundo Queiróz (2009), apud Perrenoud (1999) e Méndez (2002).....	59
Quadro 7: Avaliação dos eixos temáticos da coleção Teláris	62
Quadro 8: Conteúdos bimestrais.....	63
Quadro 9: Descrição da seção Compreensão de texto.....	66
Quadro 10: Desempenho geral dos alunos na interpretação de questões textuais do LDP	74
Quadro 11: Desempenho dos alunos na interpretação de questões textuais (re)elaboradas...	100
Quadro 12: Desempenho geral dos alunos em porcentagem.....	101
Quadro 13: Demonstrativo dos problemas detectados nas análises dos dados coletados nas etapas 1 e 2 da pesquisa.	103

LISTA DE SIGLAS

CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
FIPE.....	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.
IDEB.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA.....	Linguística Aplicada
LD.....	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LDP.....	Livro Didático de Português
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livro
UAB.....	Universidade Aberta do Brasil
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT.....	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faturamento editorial no Brasil 2014 por subsetor	52
Gráfico 2: Desempenho dos alunos nas questões 1, 3, 4 e 5	75
Gráfico 3: Desempenho dos alunos na questão 2	77
Gráfico 4: Desempenho dos alunos na questão 6	78
Gráfico 5a e 5b: Desempenho dos alunos nas etapas 1 e 2 da questão 7	79
Gráfico 6a e 6b: Desempenho dos alunos nas etapas 1 e 2 da questão 8	81
Gráfico 7: Desempenho dos alunos na questão 1	84
Gráfico 8: Desempenho dos alunos na questão 2	86
Gráfico 9: Desempenho dos alunos na questão 3	88
Gráfico 10: Desempenho dos alunos na questão 4	90
Gráfico 11: Desempenho dos alunos na questão 5	92
Gráfico 12: Desempenho dos alunos na questão 6	94
Gráfico 13: Desempenho dos alunos na questão 7	96
Gráfico 14: Desempenho dos alunos na questão 8	97
Gráfico 15: Desempenho dos alunos na questão 9	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE PESQUISA.....	4
1.1 Mestrado Profissional em Letras: caracterização e objetivos	4
1.2 A pesquisa quanti-qualitativa: a conciliação de métodos em favor da metodologia	5
1.3 Caracterização da pesquisa-ação.....	7
1.4 Percurso de pesquisa	10
1.4.1 Detalhamento da geração de dados	12
1.5 Caracterização da escola colaboradora	16
1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	18
CAPÍTULO 2: LEITURA: CONCEITOS BÁSICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.	21
2.1 Concepção de leitura, língua, texto e sentido.....	21
2.2 Noção de Gêneros e de tipos textuais	24
2.3 Estratégias de leitura e o processo metacognitivo de compreender.....	28
2.4 A definição de objetivos e o levantamento de hipóteses como incentivo à leitura.....	30
2.5 Processos de compreensão em livros didáticos: estudos e orientações de Marcuschi	31
2.5.1 O quadro tipológico de perguntas de Marcuschi revisitado e reformulado	34
2.6 Análise do texto-base focalizando os aspectos globais.....	38
2.7 Análise do texto-base na perspectiva dos aspectos globais	41
CAPÍTULO 3: REFLEXÕES SOBRE O LDP E SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR.....	46
3.1 A relação entre livro didático com os outros componentes do sistema educacional	46
3.2 A relação LDP e professor	53
3.3 A noção de professor mediador.....	55
3.3.1 As contribuições do professor mediador ao ensino da leitura e produção textual.....	58
3.4 Avaliação da coleção <i>Projeto Teláris-Português</i> no PNLD 2014.....	60
3.4.1 Descrição panorâmica da coleção <i>Projeto Teláris - Português</i>	61
3.4.2 Descrição da proposta de leitura e produção de texto na coleção.....	63

3.4.3 Mostra do texto-base	68
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 Procedimentos metodológicos (tratamento dos dados).....	73
4.2 Análise de desempenho dos alunos por questão (ões) na primeira etapa da pesquisa.....	75
4.3 Síntese dos dados da primeira etapa da pesquisa	82
4.3.1 Análise de desempenho dos alunos na segunda etapa da pesquisa.....	83
4.3.2 Síntese dos dados da segunda etapa da pesquisa	100
4.4 Análise comparativa sobre os resultados da análise de dados das etapas 1 e 2 da pesquisa.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	113
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO.....	113
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETOR.....	115
ANEXOS	116
FOLHA DE QUESTÕES COM RESPOSTAS DO MANUAL DO PROFESSOR I.....	116
FOLHA DE QUESTÕES COM RESPOSTAS DO MANUAL DO PROFESSOR II	117
QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA COLEÇÃO DIDÁTICA.....	118

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa que passo a apresentar nesta dissertação é fruto de uma inquietação que passei a ter a partir da observação de um fenômeno bastante comum nas atividades de leitura e interpretação textual na sala de aula. Trata-se da dificuldade que os alunos apresentam em compreender, ou pelo menos, ao demonstrar que compreenderam os textos utilizados para leitura na escola, especialmente os do livro didático.

O fenômeno em questão se manifesta sob a forma de respostas que apresentam enorme distorção em relação ao que o manual do professor apresenta como parâmetro de respostas “certas”. Esse fato me fez pensar de início, que o problema estaria centrado no aluno, sendo que a causa derivava de questões do tipo: falta de interesse e de atenção ao texto e às perguntas de interpretação propostas.

Assim, minha hipótese se assentava na perspectiva da leitura como uma atividade focada no texto, de modo que ao aluno caberia tão somente extrair as ideias contidas na materialidade textual. Nesse caso, o sentido se manifestaria de forma singular e os desvios nas respostas não deveriam ser acatados (KOCH e ELIAS 2006).

A partir da oportunidade oferecida pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS Araguaína-TO) curso que fomenta a realização desta pesquisa, decidi investigar tal fenômeno, com base na metodologia da pesquisa-ação, utilizando duas propostas de exercício de leitura e interpretação: a primeira, tomando como objeto de estudo as questões de interpretação oferecidas pelo LDP e, a segunda, tomando estas mesmas perguntas, porém procedendo a uma reelaboração à luz dos conhecimentos teóricos de filiação sóciointeracionista de língua, para quem o sentido do texto é fruto de uma construção, onde autor e leitor interagem a partir de pistas textuais (BAKTHIN,1997b).

De forma resumida, constitui objetivos da pesquisa aqui desenvolvida, em âmbito geral, investigar o desempenho dos alunos na resolução de perguntas de interpretação textual propostas no livro didático em contraponto com as mesmas questões agora reelaboradas por mim, buscando destacar a importância do papel do profissional do ensino como mediador no processo de leitura e produção de sentidos.

Em âmbito específico, busco neste estudo científico:

1. Analisar as perguntas no exercício de compreensão de acordo com a tipologia sugerida por Marcuschi (1996), e reelaboradas por Santos (2001) objetivando ver a importância/necessidade destas questões para a prática didática;

2. Identificar na prática, conflitos no processo de (re) elaboração de perguntas de interpretação textual;
3. Verificar aspectos de leitura que devem ser acionados no processo de construção de sentidos do texto;
4. Identificar como deve ser a ação do professor no papel de intermediador do processo de leitura e construção de sentidos do texto.

Organização dos capítulos

Além do *Resumo*, *Introdução*, *Considerações finais*, *Referências*, *Apêndices e Anexos*, este trabalho está estruturado em quatro capítulos, nos quais relato o processo de realização da pesquisa apresentada.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação sucinta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa que fomenta a realização da pesquisa aqui empreendida, e à explicitação da abordagem quanti-qualitativa que, baseada nos métodos da pesquisa-ação, orientam os procedimentos adotados neste trabalho investigativo. Ainda neste capítulo, expõe-se o roteiro da pesquisa e descreve-se a instituição colaboradora (a escola observada) e os sujeitos de pesquisa (a turma de alunos investigada).

O segundo capítulo é utilizado para apresentar os principais referenciais teóricos que orientam às metodologias utilizadas na preparação do instrumental utilizado na geração de dados e na análise dos achados da pesquisa apresentada no presente estudo científico.

O terceiro capítulo é reservado a uma reflexão sobre o papel do livro didático em relação aos demais componentes do sistema educacional - a escola, o aluno, o professor, a Linguística Aplicada, o mercado editorial e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A ênfase é dada a relação entre o livro didático de português (LDP) e professor, por se tratar de uma relação de permanente instabilidade. Ainda sobre o professor, o capítulo reflete sobre qual perfil desse profissional se mostra mais habilitado a promover as adaptações requeridas pelo LDP em circulação na escola, a fim de possibilitar ao aluno uma produtiva atuação na interpretação crítico-reflexiva dos textos sobre os quais se depara no ambiente escolar, nesse caso, sobressai-se a figura do professor mediador. No encerramento do capítulo, encontra-se uma descrição sumária da coleção didática em uso na escola investigada e que forneceu a atividade utilizada como objeto de análise deste trabalho. A descrição abrange os aspectos gerais da obra, porém dá relevo ao eixo de *Leitura e interpretação textual*, tópico sob o qual se assenta a nossa investigação. A análise da coleção baseia-se nas proposições do Guia

PNLD/2004, no Manual do Professor e nas minhas observações, enquanto professor - pesquisador.

Por fim, o quarto capítulo, dedica-se à análise dos exercícios propostos aos alunos nas etapas 1 e 2 da geração de dados, bem como do desempenho desses aprendizes na execução dessas tarefas. O resultado das análises referentes às duas fases de geração de dados (a dos exercícios originais do LDP e a dos exercícios reelaborados pelo pesquisador) são postos em confronto, com vistas à visualização de possíveis avanços no procedimento de leitura e interpretação textual.

O trabalho em questão se caracteriza, especialmente como um experimento que deve colaborar para a prática de ensino de leitura e interpretação de texto em ambiente escolar do ensino fundamental, uma vez que, a partir da dinâmica utilizada e dos resultados aqui expostos, o professor de língua portuguesa tem ao seu dispor a visualização de duas propostas de tratamento das atividades propostas no LDP.

A comparação entre os dados apontam as diferenças no desempenho dos alunos diante dessas proposições e sugere que a segunda proposta (a adaptada pelo professor), acompanhada de atitudes que privilegiem o debate e a reflexão, pode constituir-se mais profícua ao eixo de ensino a que se propõe.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo apresento ao leitor o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa que possibilitou a realização da pesquisa por mim desenvolvida e que passo a relatar nesta dissertação. Em seguida, passo a descrever o processo de pesquisa propriamente dito, pondo em evidência os procedimentos metodológicos adotados em sua realização. Apresento ainda, a caracterização da instituição de ensino investigada e dos sujeitos da pesquisa.

1.1 Mestrado Profissional em Letras: caracterização e objetivos

O PROFLETRAS é um curso semipresencial em nível de mestrado, criado e gerido pelo Ministério da Educação, com o reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no campo de atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para professores de língua portuguesa atuantes em regime efetivo no ensino fundamental público brasileiro. Em sua edição inaugural, ocorrida em 2013, foram ofertadas 829 vagas distribuídas entre trinta e nove polos universitários do território nacional, denominados instituições associadas, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

De acordo com o que dispõe o artigo primeiro do seu regimento¹, o curso “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir com a qualidade do ensino em nosso País”. O que justifica a condicionante de o curso exigir de seus participantes, a título de trabalho final, a elaboração de um texto que disserte sobre suas descobertas enquanto professores-pesquisadores de suas salas de aula.

Tendo “Linguagens e letramento” como área de abrangência, o curso se desdobra em duas linhas de pesquisas: *Teorias da Linguagem e ensino* e *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, sendo esta última a linha em que se inscreve esta minha pesquisa. O acesso ao curso se dá por meio de um exame classificatório e eliminatório, composto de provas objetivas e discursivas, aplicado na instituição para a qual o candidato solicita inscrição.

¹ Disponível em <www.ufcg.edu.br>

No meu caso, o polo para o qual me inscrevi e, após aprovação, passei a frequentar as aulas, refere-se à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus da cidade de Araguaína. A opção por realizar os estudos em outro estado, já que resido na cidade de Marabá, região sudeste do Pará, situada a duzentos e oitenta quilômetros do local do curso, se deu em função da proximidade geográfica, uma vez que em meu estado, apenas a capital, (Belém) ofertara o citado curso. Vale ressaltar que a distância entre Marabá e Belém corresponde a quinhentos e cinquenta quilômetros, ou seja, quase o dobro do percurso Marabá (PA)-Araguaína (TO).

O trabalho de investigação que descrevo a seguir foi concebido a partir das orientações emergentes do propósito maior do curso acima descrito, De modo que, o fator desencadeador da ideia que resultou na pesquisa, cujos resultados são apresentados nesta dissertação, fora suscitado em uma aula presencial, quando se designou aos cursistas, de forma individual, a tarefa de refletir sobre os aspectos de sua práxis pedagógica que constituíam problemas merecedores de uma investigação. Investigação, essa, capaz de trazer benefícios para o trabalho de ensino de língua portuguesa, desenvolvido no ambiente de trabalho do pesquisador e para além do microcosmo da sala de aula onde esse atua.

1.2 A pesquisa quanti-qualitativa: a conciliação de métodos em favor da metodologia

Se levarmos em consideração o pressuposto que caracteriza a pesquisa quantitativa, como um conjunto de estratégias, de técnicas, de cálculos e de outros mecanismos numéricos disponibilizados ao pesquisador como auxílio para a obtenção de seus dados e subsídios á elucidação de suas indagações, enquanto objetivos de pesquisa (FALCÃO e RÉGNIER, 2000, citados por GATTI, 2014), poder-se- ia dizer que a investigação aqui apresentada carrega alguns traços da **pesquisa quantitativa**.

Essa similaridade se sustenta no fato de que, ao empreender esse trabalho, constatei estar investigando um problema, cuja contextualização e compreensão reivindicavam a quantificação de seus dados. De acordo os autores mencionados:

a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista. (FALCÃO e RÉGNIER, 2000, *apud* GATTI, 2004, p. 14).

Assim, passei a adotar um modo operatório que incluiu em seus procedimentos a mensuração do desempenho dos alunos na resolução de questões de interpretação textual, resultando em dados percentuais de aproveitamento, sendo que esses dados foram

sistematizados e disponibilizados em forma de tabela e de gráficos para melhor visualização e comparação.

Outro aspecto da pesquisa quantitativa, mobilizado neste trabalho refere-se ao enquadramento das propostas de questões como *variável independente* e o desempenho dos alunos em *variável dependente*, processo similar ao que ocorre na pesquisa quantitativa do tipo experimental (BORTONI-RICARDO, 2008). Seguindo essa linha, os resultados dos dados resultantes da primeira fase de geração (não manipulados) foram postos em confronto com os da segunda fase (manipulados), objetivando-se verificar os possíveis efeitos de variância entre os fenômenos observados.

Todavia, antes e depois da quantificação dos dados em questão, tornou-se necessário para a consecução do objetivo central desta investigação, a execução de uma série de outros procedimentos que, pela natureza operacional apresentada, aproxima-se da **pesquisa qualitativa**.

A concepção de pesquisa qualitativa aqui referida compreende em sentido amplo - já que o termo assume diversos sentidos no âmbito das ciências sociais-, a uma abordagem de pesquisa pautada na pouca (ou em nenhuma) utilização de instrumental estatístico na análise dos dados, preponderando o trabalho descritivo. Nesta metodologia, o fenômeno é observado a partir do lugar dos participantes da investigação, o que propicia a intervenção, como busca da solução dos problemas encontrados.

A pesquisa aqui descrita apresenta traços comuns aos dos praticados na abordagem qualitativa, sobretudo no que se refere:

- ao contato direto com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente de estudo;
- à flexibilidade quanto à elaboração/execução do projeto²;
- ao enfoque ao processo e não somente ao resultado.

O conjunto desses procedimentos postos em execução, em nosso projeto, corresponde exatamente aos constituintes da metodologia da *pesquisa-ação*, abordagem que orienta o nosso trabalho e que, cuja descrição mais aprofundada, se encontra no tópico seguinte.

Evidencia-se pelo acima exposto, que o trabalho em questão, congrega aspectos de natureza quantitativa e qualitativa, incorrendo, portanto numa tendência denominada **quanti-qualitativa** ou **quali-quantitativa** - conforme os objetivos a que se propõem. Essa aliança de

² Refiro-me aqui à mudança de perspectiva do projeto, que gerou novo enfoque e alteração do título, conforme relatado na página 12.

métodos vem ganhando espaço na prática e nos debates sobre pesquisa, principalmente as desenvolvidas no campo das ciências humanas.

A união das vertentes quantitativas e qualitativas vem sendo vista como a saída para os obstáculos ocasionados pelo uso exclusivo de uma delas, conforme apontam Gomes e Araújo (2005, p. 10):

A tendência na ciência, no que diz respeito às metodologias de pesquisa, é a utilização de abordagens múltiplas. Alguns autores argumentam que tanto o paradigma positivista quanto o positivista não conseguem isoladamente oferecer ferramentas apropriadas para as mais diferentes questões de pesquisa.

Duffy (1987), citado por Neves (1996, p.2) lista como vantagens obtidas no emprego simultâneo dos métodos quantitativos e qualitativos as possibilidades de:

- agregar o controle dos vieses com a compreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no fenômeno;
- juntar a identificação das variáveis específicas com uma perspectiva global do fenômeno;
- complementar um conjunto de acontecimentos e causas ligadas ao uso de métodos quantitativos com um panorama do dinamismo da realidade;
- enriquecer as descobertas obtidas através de condições controladas, com dados obtidos no interior do contexto em questão;
- reafirmar a validade/confiabilidade dos achados, via técnicas diferenciadas.

Como vimos nas reflexões acima, o que define o método de pesquisa a ser aplicado para a verificação de determinado fenômeno não é a orientação teórica em si, mas as demandas advindas do próprio fazer investigativo. No meu caso, dadas as exigências procedimentais para a obtenção dos resultados da investigação a que me propus realizar, emoldurei, então, a minha investigação, na categoria **quanti-qualitativa**.

1.3 Caracterização da pesquisa-ação

Entendo aqui como pesquisa-ação a investigação que consiste no ato de o pesquisador refletir e, conseqüentemente, intervir em sua própria prática, buscando melhores resultados em seu fazer pedagógico. Neste contexto o pesquisador executa uma ação interventiva numa determinada situação, objetivando verificar a eficácia de um novo procedimento (KETELE, 1993, apud ENGEL, 2000, p.184).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho do professor pesquisador torna-se vantajoso devido resultar em uma “teoria prática”, isto é, em conhecimento capaz de

influenciar a práxis pedagógica do educador, colocando em operação o processo “ação-reflexão-ação”. Nas palavras da autora:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONIRICARDO, op.cit, p. 32-33).

A pesquisa-ação constitui uma condição de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, conforme postula Nunan (1993), citado por Engel (2000, p.183), visto que, origina-se das inquietações e propósitos dos sujeitos envolvidos na prática, abrangendo-as em seu próprio campo de atuação. Essa perspectiva tem uma estreita relação com uma abordagem científica que postula não haver verdades científicas absolutas, uma vez que todo saber científico é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os eventos são investigados.

Transportando essa premissa para a pesquisa-ação, pressupõe-se que os educadores, na condição de sujeitos da prática educacional, não devem se comportar como meros consumidores das pesquisas levadas a efeito por terceiros. Pelo contrário, devem transformar o seu ambiente de trabalho em objeto de investigação.

Isso se opõe ao modelo de pesquisa, defendido pela abordagem tradicional, para quem as verdades científicas só podem ser visualizadas a partir do mundo externo, ou seja, somente os peritos de “fora” possuem legitimidade para trazer as novidades aos homens de “dentro”. O modelo tradicional tece uma série de críticas à pesquisa-ação, dentre as quais estão a de que os objetivos desta última são de natureza estritamente situacional e específica, a de que sua amostragem é restrita e não representativa, e ainda, a de que os resultados por ela obtidos têm relevância apenas local.

Conforme aponta Engel (op. cit.), citando Cohen e Manión (1994), algumas destas objeções podem ser invalidadas à medida que se ampliam os programas de pesquisa-ação, adequando-os a um caráter mais padronizado e menos particularizado. Ademais, deve-se levar em conta que, se várias investigações em diferentes situações, conduzem a resultados semelhantes, isto propicia maior condição de difusão de um estudo único.

A pesquisa-ação, em sua formatação operacional, funciona de forma cíclica, conforme demonstrado na figura abaixo:

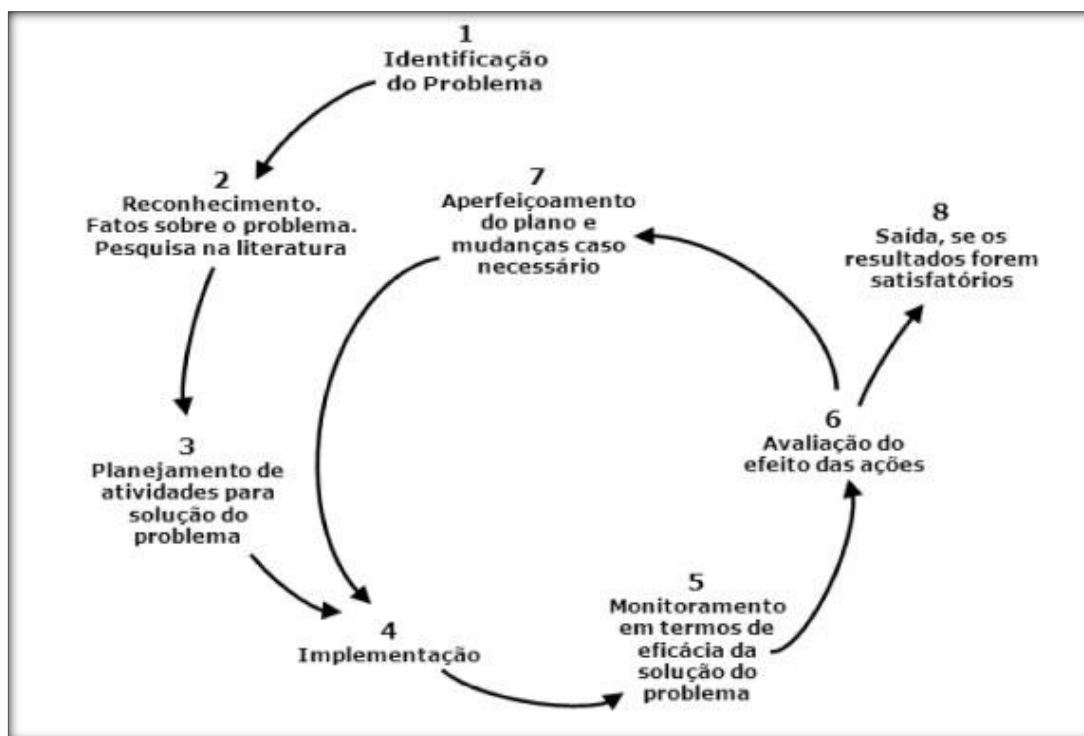


Figura 1: Relação entre a reflexão e a ação do professor-pesquisador

Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2014000400017&script=sci_arttext> acesso em 10/08/2015

Conforme podemos depreender da figura acima, a ação do professor-pesquisador corresponde a um *continuum* em que o mesmo toma como objeto de estudo a sua própria prática pedagógica, buscando compreender os problemas de aprendizagens que afetam o seu ambiente de trabalho. Esse estudo é pautado em orientações teórico-metodológicas, filtradas de acordo com a sua experiência prática, visto que, como agente pedagógico, possui respaldo e autoridade para descartar teorias já testadas e cujos resultados não foram satisfatórios. A partir das reflexões empreendidas, o educador elabora uma nova proposta didática que, após ser posta em prática, torna-se também objeto de análise, sendo que o resultado obtido irá direcionar sua prática rumo a persistência do uso das estratégias encontradas, quando essas se mostram produtivas, ou fazendo mudanças quando essas estratégias não se mostram eficazes, dando, assim, progressão ao ciclo.

Meu envolvimento na investigação científica em questão, como citei anteriormente, surge de uma inquietação sobre um problema detectado na sala. No caso, o da interpretação textual, e está comprometido com a transformação do trabalho pedagógico na escola e para além dela, uma vez que os resultados desta pesquisa deverão ser divulgados e discutidos em

outros cenários e, possivelmente serão lidos por outros educadores. No dizer de Bortoni-Ricardo (2008, p.46):

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Consideremos, então, que a proposta metodológica em questão, resulta no instrumental eficaz para o desenvolvimento reflexivo, tal como preconiza Lima e Martins (2006, p. 57) ao defenderem que esta possui papel reestruturador da prática de ensino. Conforme afirmam, a pesquisa-ação “possibilita a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que favorece propostas concretas de ação e abertura de novos caminhos numa perspectiva problematizadora de ensino”.

No meu entender, o trabalho de pesquisa que empreendi, tem muito a ver com os métodos da pesquisa-ação, tanto pelas características acima descritas, quanto pela metodologia adotada, que em linhas gerais se desenvolvem através de etapas, verificáveis em meu projeto, a saber: definição de um problema, realização de uma pesquisa preliminar, criação de hipóteses, elaboração e implementação de um plano de intervenção, geração e análise de dados para a avaliação dos efeitos do plano de intervenção, avaliação do plano de intervenção e de comunicação dos resultados.

No tópico a seguir apresento um relato do processo de pesquisa em execução, onde se pode notar a presença dessas etapas, que a rigor, conforme se pode ver, alguns itens aparecem com nomeação diferente. Alerto, contudo, que tais divergências se dão apenas no plano terminológico. As ações desenvolvidas correspondem às citadas no parágrafo anterior.

1.4 Percurso de pesquisa

De acordo com o que relatamos na página 5, seguindo as orientações do Programa de Mestrado Profissional, a investigação a ser desenvolvida deveria partir de um problema verificado na sala de aula e que inquietava o professor, dada a sua implicação no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso elegi como foco de pesquisa, um fenômeno que me trazia preocupação, desde o ano de 1992, período em que estreei como professor do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), até o momento em que passei a desempenhar a função de professor do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), o que corresponde a um período de 22 anos. O problema em questão referia-se ao baixo desempenho dos alunos nas atividades de

leitura e interpretação de questões textuais propostas no livro didático de língua portuguesa, doravante LDP.

De início, pretendi investigar tal fenômeno, partindo da ideia de que suas causas estavam centradas nos educandos. De modo que, elaborei um pré-projeto intitulado: *Interpretação de questões textuais do livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II: a discrepância entre a expectativa do manual do professor e a resposta do aluno*, com o objetivo central de desvelar o desalinhamento entre as respostas dos aprendizes em relação às respostas de referências contidas no manual do professor.

A hipótese levantada sugeria que o problema em questão seria oriundo dos níveis de letramentos³ aos quais os alunos estavam categorizados. Assim, eu imaginava que, alunos com baixo nível de desempenho na resolução dos exercícios de interpretação, correspondiam exatamente aos menos letrados, ao passo que, os educandos com melhor rendimento, eram necessariamente os que haviam tido maior oportunidade de acesso às práticas de letramento.

Após ter elaborado o pré-projeto de pesquisa apresentei-o à minha professora orientadora, que me mostrou a necessidade da promoção de algumas mudanças no foco da pesquisa, ou pelo menos na forma de abordagem do tema, posto que, do modo como havia sido arquitetado, o pré-projeto assentava-se numa linha tradicionalista de ensino, manifestada, sobretudo, por transferir ao aluno a responsabilidade pelos seus problemas de aprendizagem e por tratar as respostas sugeridas no manual do professor como verdades absolutas, desqualificando as respostas elaboradas pelos discentes.

Essa constatação da professora orientadora foi confirmada, à medida que iniciei o processo de revisão bibliográfica, sendo que, serviram de parâmetro para essa comprovação, as reflexões no âmbito da Linguística Aplicada, sobre a concepção sociointeracionista de língua, postulada por Mikhail Bakhtin (1997a). Foi de igual modo importante para essa comprovação, a leitura sobre os estudos de Marcuschi (1996, 2008), a respeito de perguntas de interpretação textual em LDP, que resultaram na elaboração de um quadro tipológico que evidencia o quão deficitária é a qualidade destas perguntas e, de certa forma, sugere que este é um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nas atividades de compreensão. A análise do citado quadro tipológico por Santos (2001), que propõe algumas ressalvas ao mesmo, são também utilizadas como parâmetros em meu estudo.

³ A ideia de *letramento* aqui é tomada na acepção de Kleiman (1995, p.19), como um composto de atividades sociais que adotam a escrita como “sistema simbólico” e como “tecnologia” em contextos predeterminados, visando à consecução de objetivos específicos.

Assumo aqui que não me preocupei em verificar se há tipologias mais recentes, pois julguei as sugeridas por Marcuschi e, revistas por Santos (op. cit.), suficientes para as minhas inquietações.

As descobertas relatadas no parágrafo precedente impuseram-me um deslocamento de perspectiva, de modo que reconstruí o meu projeto⁴ visando a investigar o mesmo problema, porém através de uma metodologia, cujas ações consistiram em analisar o desempenho dos alunos, *a priori*, na interpretação das questões de um determinado texto do livro didático, tal como estas se apresentavam no citado manual e, *a posteriori*, na compreensão de perguntas sobre o mesmo texto, porém desta feita, reelaboradas por mim, à luz das reflexões teóricas efetuadas.

Após vislumbrar o problema a ser investigado e, considerando que este era um fenômeno que perpassava todas as séries com as quais trabalhava, tínhamos agora de eleger os nossos sujeitos de pesquisa. Os critérios adotados nessa escolha basearam-se em duas variáveis, a saber: a série/ano e a turma.

Em relação à escolha da série/ano, foi determinante a opção do material textual utilizado como objeto de leitura. Nesse caso, a escolha recaiu sobre o *artigo enciclopédico*⁵ que, na coleção didática adotada pela escola, tinha como suporte, o volume correspondente ao 8º ano.

No tocante à escolha da turma, o critério adotado foi o perfil homogêneo da turma. Nesse sentido, procurei observar entre as duas turmas de 8º ano em funcionamento na escola, a que apresentava em maior nível, um perfil heterogêneo. Baseei-me para essa categorização, nos aspectos; domicílio, desempenho escolar, origens sócio-históricas e condições econômicas dos alunos. Nesse perfil enquadrou-se a turma em funcionamento no turno intermediário, identificada por turma “A”. Assim, elegi como sujeitos de pesquisa a turma de alunos do 8º ano “A”.

1.4.1 Detalhamento da geração de dados

A pesquisa de campo se deu efetivamente a partir de abril de 2014, ocasião em que eu, mesmo desenvolvendo os estudos concernentes às disciplinas do curso de mestrado

⁴ Dadas as alterações de estrutura, o pré-projeto passa ser tratado a partir deste ponto como *projeto* e, como sofreu um deslocamento de perspectiva, teve seu título alterado, passando a intitular-se: *Interpretação de questões textuais em livro didático de português do ensino fundamental II: a mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos*.

⁵ Ainda neste capítulo, justificarei a escolha de tal gênero, bem como apresentaremos a definição do mesmo.

anteriormente mencionado, exercia a função de professor de língua portuguesa, regendo as turmas de sexto ao nono anos da instituição investigada. Esse fato facilitou a tarefa de negociação para obtenção de acesso ao local da pesquisa, uma vez que era eu, o próprio professor responsável pela turma a ser observada.

Todavia, restava-me ainda conseguir a permissão/autorização dos demais agentes da pesquisa, que compreendiam os alunos - e seus respectivos pais ou responsáveis, já que se tratava de uma turma composta por alunos menores de idade - e a equipe administrativa da escola, representada pela diretora e pela coordenadora pedagógica.

O pedido de permissão para a realização do trabalho investigativo, junto a esses agentes, se deu através de encontros nos quais apresentei a natureza e os objetivos do projeto. Estabeleceu-se nestas negociações que os dados coletados seriam tratados de forma sigilosa, garantindo assim, que os nomes dos colaboradores da pesquisa, bem como o da unidade de ensino investigada não seriam divulgados nos relatórios. Diante desses acordos, os agentes da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta na seção de apêndices desta dissertação.

Concluída a etapa de credenciamento, elaborei as atividades a serem aplicadas nas duas etapas de coletas de dados da pesquisa. Essas atividades foram sistematizadas em forma de plano de aula, o qual apresento a seguir e que resultou na geração dos dados da primeira fase da pesquisa. A sua exposição nesse espaço se dá em função de que este, por si, constitui o relato das ações postas em efeito neste ato da investigação.

Plano de aula- fase 1**Objetivos:**

- Promover a leitura e a interpretação de texto expositivo-opinativo, sem a intervenção do professor;
- Verificar o desempenho dos alunos diante das questões de interpretações textual propostas no livro didático de língua portuguesa.

Conteúdo: Leitura e interpretação de gênero textual – Texto expositivo opinativo.

Público-alvo: Alunos do 8º ano A.

Recursos: Texto *Consumismo*, contido nas páginas 97 e 98 do livro didático de língua portuguesa do 8º ano (ver bibliografia abaixo) e uma página de exercícios de interpretação do mesmo texto, localizada na página 91 (transcrita em papel ofício e pronta para preenchimento).

Tempo estimado: 03 aulas de 40 minutos cada.

Desenvolvimento:

- Iniciar a aula esclarecendo aos alunos que a atividade faz parte do projeto da pesquisa de mestrado já anteriormente discutida, e que, portanto sua execução deve seguir a determinadas regras, quais sejam:
 - a) Realizar as atividades de leitura e resolução dos exercícios no tempo determinado (120 minutos);
 - b) Responder as perguntas de forma individual e sem consultas aos colegas;
 - c) Responder as questões à caneta e entregar a folha de respostas ao professor.
- Distribuir o material e garantir que as condições para a execução da tarefa sejam asseguradas.
- Recolher e conferir as folhas de exercícios.

Avaliação:

A avaliação se dará através da correção dos exercícios em consonância com as respostas sugeridas no manual do professor. Os trabalhos não serão devolvidos aos alunos antes da execução da segunda etapa da sequência didática, prevista para outubro de 2014.

Referência Bibliográfica

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L.C. *Projeto Telaris: Português*. 1ª. ed.- São Paulo: Ática, 2012.

O texto do LDP utilizado no evento de geração de dados, bem como os exercícios nele proposto e, respondidos pelos sujeitos da pesquisa, estão reproduzidos no Capítulo 3, seção *Mostra de texto-base*. Os dados obtidos foram sistematizados e dispostos em forma de gráficos e analisados conforme os métodos da abordagem quanti-qualitativa. Esse material, cuja exposição se encontra no capítulo 4, foi armazenado para análise comparativa aos dados obtidos na segunda fase da pesquisa.

A segunda fase da pesquisa foi executada em outubro de 2014, ocasião em que me encontrava licenciado das atividades letivas para dedicação exclusiva ao mestrado. Nesse período, minha função na escola havia sido assumida pela coordenadora pedagógica do

segundo segmento do Ensino Fundamental, que possuía formação acadêmica na área de pedagogia e de letras.

Este fato não gerou problemas à pesquisa, haja vista que, a professora substituta havia participado das negociações iniciais para a realização da investigação na escola, de maneira que, conhecendo já o projeto, permitiu-me livre acesso à turma investigada, inclusive cedendo-me cinco aulas de (42 minutos cada) para a aplicação das atividades referentes à esta segunda etapa da pesquisa que se desenvolveu conforme planejada no plano de aula descrito a seguir.

Plano de aula-fase 2

Objetivos:

- Promover a leitura e a interpretação de texto expositivo-opinativo e responder as questões (re) elaboradas pelo professor;
- Verificar o desempenho dos alunos diante das questões de interpretações textual reelaboradas pelo professor.

Conteúdo: Leitura e interpretação de gênero textual – Texto expositivo opinativo.

Público- alvo: Alunos do 8º ano “A”.

Recursos: Texto *Consumismo*, contido nas páginas 97 e 98 do livro didático de língua portuguesa do 8º ano (ver bibliografia abaixo) e uma página de exercícios de interpretação do mesmo texto, (re) elaboradas pelo professor (transcrita em papel ofício e pronta para preenchimento).

Tempo estimado: 03 aulas de 40 minutos cada.

Desenvolvimento:

- Esclarecer aos alunos que a atividade compreende a segunda etapa do projeto da pesquisa de mestrado, e que, a exemplo do verificado na primeira fase, devem seguir a determinadas regras, a saber:
 - a) Realizar as atividades de leitura e resolução dos exercícios no tempo determinado (120 minutos);
 - b) Responder as perguntas de forma individual e sem consultas aos colegas;
 - c) Responder as questões à caneta e entregar a folha de respostas ao professor.
- Distribuir o material e garantir que as condições para a execução da tarefa sejam asseguradas.
- Recolher e conferir as folhas de exercícios.

Avaliação:

A avaliação se dará através da correção dos exercícios à luz do referencial teórico tomado como embasamento para a pesquisa. Após a correção e digitalização dos trabalhos referentes à primeira e segunda fases da coleta de dados, os mesmos (trabalhos) serão devolvidos aos alunos.

Referência Bibliográfica

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L.C. *Projeto Telaris: Português*. 1ª. ed.- São Paulo: Ática, 2012.

Um fato verificado por ocasião da aplicação desta segunda etapa da pesquisa refere-se à redução no número de alunos participantes em relação à primeira geração de dados – o

número de alunos sofreu um decréscimo de 29 para 22 -, ocasionada pela transferência de alguns alunos no intervalo semestral e em razão, de outros terem faltado à aula no dia da execução da atividade.

Tratamento dos dados

O tratamento dos dados desta pesquisa segue a dinâmica típica da pesquisa experimental uma vez que tem como propósito identificar relações causais entre duas variáveis. Assim, o procedimento adotado consistiu na provocação deliberada de mudanças na variável independente (VI) *proposta de questões de interpretação textual* para verificar se ela é a causa de algum efeito (bom ou mau desempenho) na variável dependente (VD) *nível de desempenho dos sujeitos da pesquisa*. Variar ou manipular variáveis, nesta perspectiva, corresponde lançar mão de situações em que a VI se apresenta de uma forma num primeiro momento e, de outro modo em momento posterior. A partir desse ponto os resultados são confrontados a fim de se verificar a influência dessas alterações no fenômeno observado.

Os dados provenientes dessa nova etapa da pesquisa, a exemplos do que acontecera com os da fase anterior, foram classificados de forma sistemática através de exame minucioso e, em seguida, submetidos à análise de abordagem quanti-qualitativa. Os resultados obtidos foram tabulados e dispostos em forma de gráficos, possibilitando, assim maior clareza e organização na fase final da pesquisa.

De posse do demonstrativo de desempenho dos sujeitos da pesquisa nestas duas amostragens, procedi a uma análise comparativa que buscou apontar qual estratégia didática resultou mais produtiva ao trabalho de leitura e interpretação textual. O paralelo traçado entre esses resultados permitiu-me realizar uma reflexão sobre o papel do professor de língua portuguesa na ação de mediador entre texto e aluno no processo de construção de sentidos do texto.

1.5 Caracterização da escola colaboradora

A pesquisa em questão foi realizada em dois semestres do ano letivo de 2014, numa escola da rede pública municipal de ensino situada na zona rural do município de Marabá no estado do Pará. A localidade onde se situa a escola fica á trinta e cinco quilômetros da sede do município e tem como principais atividades econômicas a pecuária extensiva, o comércio varejista, a agricultura familiar e o serviço doméstico e informal.

Durante o período da pesquisa, a escola - a única da vila - funcionava em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno. No primeiro turno funcionava o ensino

fundamental I, no segundo e terceiro turnos o fundamental I e II concomitantemente, ao passo que no quarto turno, funcionava o ensino médio (subsidiário de uma escola do estado) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O contingente de alunos atendidos na escola constituía-se de uma parcela domiciliada na própria vila e de outra situada em um raio de quinze quilômetros, sendo esta última, composta por filhos de trabalhadores de fazendas, sítiantes, moradores de Projetos de Assentamentos ou de acampamentos do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa parcela situada na região externa da vila era atendida através de transporte escolar gratuito.

A unidade de ensino em apreço dispunha de oito salas de aulas com precário sistema de ventilação, uma sala de professores, uma secretaria conjugada à diretoria, uma cozinha, um refeitório e uma quadra poliesportiva sem cobertura. Não havia biblioteca, tampouco sala de leitura, de modo que os livros disponíveis ficavam armazenados em prateleiras da secretaria.

Assim, o acesso dos alunos às obras literárias ficava restrito a projetos didáticos e eventos esporádicos, sendo os professores responsáveis pela distribuição e recolhimento das mesmas, já que a escola não dispunha de pessoas especializadas e destinadas a gerenciar tal acervo. Não havia ainda, na escola, sala de informática e muito menos sinal de internet. Embora na vila já houvesse esse recurso através de sistema via rádio.

O quadro docente da escola era composto por professores com nível superior concluído ou em fase de conclusão. A equipe administrativa compunha-se de uma diretora e de uma vice-diretora, que exerciam o primeiro ano da gestão de dois anos para a qual haviam sido eleitas através de voto direto da comunidade escolar. A parte pedagógica ficava a cargo de uma coordenadora de ensino fundamental I e de outra de ensino Fundamental II.

Por estar situada em região de entroncamento⁶, o que possibilita acesso a outros povoados e municípios, a escola convivia ao longo do ano, com uma acentuada movimentação no que se refere ao número de matrículas e de transferências de alunos, obviamente fruto do alto fluxo migratório registrado na localidade. Esse fato pode ser conferido na pesquisa, uma vez que o número de alunos da turma pesquisada sofreu uma redução no intervalo do primeiro para o segundo semestre.

⁶ Lugar onde se reúnem vários caminhos: o entroncamento de várias estradas.Cf. <<<http://www.lexico.pt/entroncamento>>> Acesso em 10/08/2015.

Em que pese os problemas de ordem estrutural e pedagógicos vivenciados pela escola, a mesma vem melhorando gradativamente seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme podemos conferir no quadro a seguir:

IDEB ALCANÇADO			METAS PROJETADAS					
2009	2011	2013	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.5	3.9	4.5	3.0	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5

Quadro 1: Histórico da escola no IDEB

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br>> Acesso às 11h de 27/06/2015

Os dados acima, referentes às turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, colocam a escola como a melhor ranqueada entre as unidades de ensino da zona rural do seu município, tendo atingido já em 2013 a meta projetada para 2021. Além disso, superou em 0.2 pontos a média geral do município em 2013, que foi de 4.3.

1.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, a turma escolhida para ser investigada era o 8º “A” do ensino fundamental (correspondente à 7ª série), composta no primeiro momento da pesquisa por 29 alunos, pertencentes à faixa etária entre os 13 e 15 anos, os quais doravante serão identificados nesta investigação como sujeitos da pesquisa.

A escolha da turma em questão se deu em função do gênero textual com qual pretendi trabalhar - gênero expositivo de caráter opinativo - por este situar-se justamente no volume correspondente à citada série/ano. A triagem inicial do texto pendeu inicialmente pela categoria dos não literários, por levar em consideração que suas características são as mais apropriadas para um trabalho de recuperação de informações, tal como requer os propósitos da investigação aqui empreendida. Essa dedução é endossada nas palavras de Kleiman (1999, p.14):

Não conseguimos imaginar, por exemplo, um trabalho de apreensão do tema ou de recuperação de informações com um conto que utilize a surpresa, o inesperado para nos encantar. Nem conseguimos imaginar como algum elemento de uma estória bem contada poderia nos causar dificuldades para processá-la, quando, de fato, o processamento ficará totalmente submerso por esse mesmo encantamento frente ao interesse intrínseco da estória.

Isso comprova que as características fugidias do texto literário não são tão adequadas ao trabalho a que me propus desenvolver, que demanda um texto de natureza menos subjetiva.

Nesse caso optei por uma modalidade textual que, conforme o agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2004), em função da capacidade de linguagem, classifica-se como

pertencente ao domínio do *expor* e em função da sua circularidade social classifica-se como um *artigo enciclopédico*. De acordo com o grupo autoral do LD em estudo, a inserção desse gênero textual no volume destinado ao oitavo ano, se deu em função da gradação gênero/série, estabelecida por níveis de complexidade textual.

Conforme os dados acessados na Estatística Inicial⁷ 2014 disponível na secretaria da escola, a matrícula inicial da turma registrara 27 alunos. No entanto, no transcurso do período letivo em que realizei a pesquisa, ocorre uma oscilação no número de matriculados de modo que na segunda etapa, apenas 22 alunos estavam presentes em sala, e, portanto contribuíram com esta nova fase do trabalho.

A turma em questão destaca-se pelo fato de se manter na órbita das avaliações de desempenho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo sido submetida aos exames da Prova Brasil em 2011, quando compreendia o 5º ano. Durante a presente pesquisa, vislumbrava-se já a expectativa de novo exame a realizar-se em 2015, quando os alunos estariam cursando o 9º ano.

Outro fato digno de registro refere-se à origem histórica e social dos alunos desta turma, posto que, enquanto a maioria residia na própria vila, a parte restante compunha-se filhos de trabalhadores rurais sem terra que se achavam acampados em uma determinada fazenda pleiteando sua posse, e de filhos de funcionários desta mesma fazenda. Deste modo, sonhos e ideologias totalmente opostas ocupavam o mesmo cenário escolar, sem quebrar a harmonia e a pacificidade entre os alunos.

Essa ocorrência submetia a escola, ainda que forma não planejada - pois não houvera discussões ou orientações teóricas sobre o assunto -, à prática de um ensino, assentado na *perspectiva intercultural*⁸ tal como preconiza Fleuri (2001, p. 49):

A perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

⁷ Estatística Inicial é uma ficha padronizada preenchida pela escola e enviada à secretaria municipal de educação, informando os dados quantitativos de matrículas de alunos efetuadas pela unidade de ensino no início do ano letivo.

⁸ *Perspectiva intercultural* é um conceito que vem sendo construído há várias décadas no âmbito dos estudos da educação. As definições mais usualmente atribuídas a este termo são formuladas em contraste a outras perspectivas de estratégias educacionais como o *monoculturalismo* e o *multiculturalismo* e traduzem uma práxis pedagógica pautada na convivência entre diferentes culturas em um mesmo espaço de ensino, não se restringindo a garantir a harmonia entre esses grupos heterogêneos, mas e principalmente, pondo em destaque, conforme sintetizam Teixeira e Ribeiro (2012), *a consciência das diferenças e das relações entre culturas*.

A dinâmica intercultural pressupõe a interação entre os sujeitos, membros de grupos sociais históricos, de identidades variadas, nos quais são sujeitos ativos. A interação do indivíduo de uma determinada cultura com uma cultura dessemelhante da sua, favorece a ampliação do seu horizonte de compreensão da realidade, posto que, torna possível compreender ou adotar pontos de vistas diferentes da relação social.

Vimos neste capítulo que o PROFLETRAS, curso de pós-graduação de professores de língua portuguesa em nível de mestrado que deu suporte à realização da pesquisa aqui relatada, tem como objetivo central contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no Brasil através da capacitação dos professores. Assim, estimula a produção da pesquisa-ação como estratégia de estudos dos problemas de aprendizagens recorrentes nos ambientes escolares. A pesquisa-ação por sua vez, é subsidiária da abordagem qualitativa, sobretudo no tocante à observação local e à prática interventiva na busca de solução dos problemas evidenciados na investigação. Seguindo essa orientação, o trabalho aqui descrito utiliza os métodos da pesquisa-ação, porém alia as abordagens qualitativa e quantitativa como meios de quantificação e compreensão dos dados levantados.

CAPÍTULO 2: LEITURA: CONCEITOS BÁSICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

O capítulo que aqui se inicia visa a apresentar o referencial teórico que norteou as ações principais deste trabalho de pesquisa, quais sejam: a análise das questões de interpretação encontradas no LDP em estudo, a (re) elaboração de questões de interpretação textual a propostas aos alunos a segunda etapa da pesquisa e, finalmente, a análise dos dados que resultou nas descobertas que serão relatadas no último capítulo e na seção *Considerações finais*.

2.1 Concepção de leitura, língua, texto e sentido

De acordo com o que anunciei na introdução, esta pesquisa trabalha a análise textual, representada pelas questões de interpretação propostas em livros didáticos de português e pelas respostas dadas pelos alunos a estas questões, na perspectiva sociointeracionista. Convém agora explicitar o significado disso. Para tanto, apresento a seguir, alguns conceitos que resultam na caracterização da perspectiva mencionada e que, portanto, constituem base para todo o trabalho. Assim, veremos inicialmente as noções de língua, leitura, texto e sentido.

É quase um clichê a afirmação de que a leitura é relevante em nossa vida. Diria que ela constitui um bem imaterial de primeira necessidade e que saber ler tornou-se imprescindível para a convivência no mundo pós-moderno. Prova disso, são as constantes discussões sobre o cultivo do hábito de leitura, a função da escola no ato de promover sua aquisição, as reflexões sobre a competência leitora, dentre outros temas amplamente estudados pela ciência da linguagem.

Como a todo objeto de estudo recaem perguntas do tipo: O que é? Para que serve? Como funciona? Cujas respostas resultam em elementos fundamentais para a sua melhor compreensão e caracterização, em relação à leitura, tal como preconizam Koch e Elias (2006, p. 9), a resposta a essas perguntas são dadas de modo diversificado, revelando assim, a(s) ideia(s) de leitura(s) oriunda(s) da(s) ideia(s) de *sujeito*, de *língua* e de *texto* e de *sentido* que se adote como referência.

Conforme o postulado de Koch e Elias (op.cit.), diferentes concepções de sujeito, língua, texto e sentido fazem emergir diferentes concepções de leitura. Nesta linha de raciocínio, a noção de leitura de um manual didático, por exemplo, pode ser apreendida, observando-se às concepções destes elementos levadas em consideração em sua proposta de análise textual, conforme verificou Santos (2001).

Diante dessa tese, convém aqui passar em revista o leque de concepções de leitura mencionadas por Koch e Elias (2006), como resultantes de um sistema tripartite de concepções de língua assim catalogadas: (1) língua como **representação do pensamento**; (2) língua como **estrutura** e; (3) língua como **interação dialógica**.

A concepção de língua como **representação do pensamento** volta seus holofotes para o autor, que no caso em questão, é concebido como um *sujeito psicológico, determinador de suas vontades e de suas ações* (KOCH E ELIAS, op. cit. p.9). Refere-se, portanto, a um sujeito que elabora uma representação mental, a qual espera que seu interlocutor a apreenda na forma integral, tal como fora mentalizada.

Essa modalidade de concepção de língua toma **o texto** como um produto do pensamento do autor, de modo que resta ao leitor, tão somente o papel de absorver as ideias e intenções nelas contidas, numa atitude de absoluta passividade. Nesse caso, **a leitura** compreende a mera atividade de extração de ideias do autor, sem levar em conta os saberes e a prática de vida do seu interlocutor/leitor.

A concepção de língua como **estrutura**, por sua vez, tem como foco a matéria textual, correspondendo a um sujeito “não consciente”, assujeitado pelo sistema. Assim, **o texto** é enquadrado como um mero resultado da decodificação de um emissor a ser decifrado por um interlocutor, bastando, para tanto, que este detenha o conhecimento dos signos empregados.

Como consequência disso, **a leitura** se define como um ato de reconhecimento do sentido único das palavras e estruturas textuais, já que não se admite o não-dito, isto é, que existam sentidos implícitos no texto. Portanto, a exemplo do que ocorre na concepção da língua como **representação do pensamento**, aqui também a tarefa de ler consiste em apenas decodificar.

De acordo com Marcuschi (2008, p.59-60), os estudos, nessa perspectiva da língua, geralmente reduzem o texto ao nível frasal, além de não se ocuparem com o uso da língua, trabalhando-se na maioria das vezes com as unidades isoladas e descontextualizadas.

Com características bem opostas às das duas concepções descritas nos parágrafos anteriores, temos a concepção **interacional dialógica** ou **sociointeracionista** da língua, cujos pressupostos básicos, tomados a Mikhail Bakhtin (1997a), percebem a língua como elementar ao processo de comunicação verbal.

Para o estudioso, tal processo se materializa na ação conjunta (interação) entre falante/ouvinte, autor leitor. Neste caso, os interlocutores, a quem ele chama de formuladores/negociadores exercem influência uns sobre os outros, quando interagem por meio

de um enunciado. Ainda de acordo com Bakhtin a língua é tributária da comunicação verbal, sendo que, é através desta que ela (a língua) se auto sustenta.

A premissa básica desta concepção resulta no protagonismo atribuído aos sujeitos, que aqui são vistos como atores/construtores sociais. Esta noção de língua trata o **texto** como um lugar de interação onde os interlocutores, tratados como “sujeitos ativos”, se constroem e são construídos através da dialogicidade. Marcuschi (2008, p. 60) afirma que esta perspectiva:

Contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento funcional, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Diante disso, admite-se que o texto é prenhe das mais diversas formas de implícitos, cuja detecção se dá mediante o cenário formado pelo contexto sociocognitivo dos envolvidos na interação.

O **sentido** de um texto, nessa perspectiva, é estabelecido na **interação texto-sujeitos** (daí o termo sociointeracionismo) e a **leitura** é concebida como uma “atividade altamente complexa de produção de sentidos” Koch e Elias (2006, p. 11), concretizada nos elementos linguísticos existentes na superfície do texto e no seu formato de organização, requerendo para tal materialização, o levantamento de um amplo conjunto de conhecimentos no interior do ato evento comunicativo.

Após realizar a discussão teórica acima, cabe agora aprofundar a descrição sobre a noção de língua adotada no presente trabalho, no caso a concepção sociointeracionista. Assim, assumo que a língua é uma atividade sociointerativa, de base cognitiva e histórica que se desenvolve em contextos de comunicação situados na história.

Como vimos, o texto é tomado como lugar de interação que traz em seu bojo significados múltiplos que são construídos através das pistas textuais fornecidas pelo autor em consonância com os conhecimentos do leitor, que durante o ato de leitura, deve fazer valer sua autonomia, no sentido de promover os ajustes e as adaptações necessárias à compreensão.

Esta orientação que faz prevalecer o foco da leitura na tríade *autor-texto-leitor* é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para quem a leitura é entendida como o processo realizado pelo leitor ativo em busca de compreender e interpretar o texto, baseado em seus objetivos, em seu conhecimento sobre o tema e sobre a autoria do texto, enfim, pelos seus saberes referentes à linguagem.

Portanto, segundo a visão dos PCNs, o ato de ler difere totalmente da mera cópia de informações. Consiste, no entanto em:

Uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs, 1998, p. 60).

Evidencia-se, nisso o papel de destaque dado ao leitor, enquanto produtor de sentido, valendo-se para tal feito de diversas estratégias.

2.2 Noção de Gêneros e de tipos textuais

O trabalho investigativo que aqui descrevo utiliza como material de análise formas verbais materializadas em *texto para leitura*, *questões de interpretação textual* e *resposta do aluno*. Cada uma dessas formas textuais, por sua vez, pode ser - e está sendo - classificada quanto ao *gênero* no qual fora configurado para atingir o propósito estabelecido, sendo que, cada um desses modelos genéricos se constrói de seqüências discursivas denominadas convencionalmente de *tipos de textos*.

A ideia de *tipos de textos* considerada neste trabalho faz coro com o que teoriza Marcuschi (2008), tratando-se, portanto, de uma elaboração teórica, em geral um curso subjacente aos textos, que se constitui e se distingue pela natureza da linguagem a qual se compõe, destacando-se nisso os aspectos de ordem lexicais, sintáticos, tempos e modos verbais, estilo etc. São rigorosamente modos textuais dispostos em categorias relativamente limitadas, a saber: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. A predominância de uma dessas categorias em um texto concreto propicia sua caracterização como de tal tipo. Ou seja, um texto com proeminência na *exposição*, por exemplo, é classificado como expositivo e assim sucessivamente.

No que se refere à concepção de *gêneros textuais*, mobilizo a formulação do mesmo autor, para quem o termo em questão compreende os textos verbalizados em situações comunicativas levadas a efeito no cotidiano. No seu dizer:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas em designações diversas, constituindo em princípio em listagens abertas (MARCUSCHI 2008, p.155).

Á guisa de exemplo de gêneros textuais o autor cita *o telefonema*, *o sermão*, *a carta comercial*, *a notícia jornalística*, *a lista de compras*, *o cardápio de restaurante*, *a bula de remédio*, *o bate-papo por computador*, *as aulas virtuais* dentre outros e afirma que, tal como se

manifestam, os gêneros textuais são formas orais e escritas bastante estáveis, sócio historicamente situados.

Marcuschi (op. cit. p. 86) narra o processo de apropriação e de uso de um gênero textual em função do propósito comunicativo e do contexto em que ele opera, afirmando que o texto, enquanto materialização do discurso é iniciado com a escolha do gênero que traz em seu bojo a esquematização capaz de destacar as informações específicas que irão resultar na configuração discursiva, que se presta ao alcance dos propósitos estabelecidos pelo seu autor. Neste caso, a seleção da linguagem é estabelecida em função do gênero textual e do seu funcionamento discursivo no contexto em que se acha inserido.

Tipo textual e gênero textual são classificações que não devem ser vistas como dicotômicas, pois se complementam, de forma que a primeira perpassa a segunda, como propriedade subjacente à organização interna do texto. Exemplo disso é o fato de uma *propaganda* (gênero) poder ser edificada numa estrutura *descritiva* (tipo), ou ainda, um *e-mail* (gênero) poder trazer uma *narrativa* (tipo) de um episódio, recheada de sequências do tipo *expositiva, argumentativa, etc.*, numa verdadeira heterogeneidade tipológica. Vê-se, portanto, que há uma integração entre *gênero* e *tipo textual*, uma vez que, são formatos fundadores do texto em funcionamento.

A adoção dos gêneros textuais como estratégia de ensino de leitura e produção de textos escritos e orais ganhou força a partir das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa (1998), uma vez que esse documento considera o lugar do texto como a materialização de um gênero e, conseqüentemente passa a tratá-los como aliados no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, apesar dessa recomendação dos PCNs quanto ao uso dos gêneros textuais, percebe-se que esta não vem acompanhada de orientações de natureza prática, que possibilite ao professor a elaboração de estratégias didáticas a serem empregadas na atividade de ensino. Uma proposta didática que demonstra ser uma referência viável em termos de construção de atividades que privilegiem na prática o estudo do texto na perspectiva dos gêneros textuais é a apresentada por Schneuwly e Dolz (2004).

A teoria dos gêneros textuais tal como é trabalhada pelos citados autores tem suas bases lançadas na perspectiva sociointeracionista, posto que, prima pelo estudo linguístico dentro de uma abordagem interacional, enfatizando o contexto sócio histórico em que os atos de linguagem venham a ocorrer. De forma sumária, esse modelo didático opera de forma a compreender as particularidades de cada gênero, ancorado em estudos teóricos desenvolvidos

por pesquisadores da área, que resultaram no entendimento da relação entre os gêneros em circulação na escola e os que circulam fora dela e que constituem objeto de referência para a aprendizagem do discente.

A execução da proposta em questão se dá através de um projeto denominado *sequência didática*, o que no entender dos autores oportuniza aos alunos por em prática tanto os aspectos linguísticos já internalizados quanto aqueles com os quais ainda não estão familiarizados, favorecendo assim, a capacidade de compreensão e de produção escrita/oral dos gêneros textuais em estudo.

Ao levar em consideração as especificidades e as transferências linguísticas de cada gênero, o que demanda adaptações no seu processo de ensino Schneuwly e Dolz (op. cit.) propõem o quadro geral a seguir para tratar do ensino de gêneros:

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Narrar <i>Cultura literária ficcional</i> <i>Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</i>	<i>Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch, biografia romanceada, romance, novela, crônica literária, adivinha, piada...</i>
Relatar <i>Documentação e memorização das ações humanas</i> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	<i>Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, relato histórico, ensaio, biografia...</i>
Argumentar <i>Discussão de problemas sociais controversos</i> <i>Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição</i>	<i>Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, deliberação formal, debate regrado, assembleia, discurso, resenha crítica, artigos de opinião, editorial...</i>
Expor <i>Transmissão e construção de saberes</i> <i>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</i>	<i>Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista com especialista, verbete, tomada de notas, resumo de textos expositivos, relatório científico (oral ou escrito)...</i>
Instruir <i>Instruções e prescrições</i> <i>Descrever ações</i> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	<i>Instruções, receita, regulamento, regras de jogo, comandos diversos, textos prescritos...</i>

Quadro 2: Agrupamento de gêneros por capacidades de linguagem/circulação social
Fonte: Manual do Professor, p. 61.

O agrupamento dos gêneros, da forma como foram estabelecidos no quadro em questão visa a propiciar aos educadores o trabalho com a diversidade de gêneros em função dos domínios sociais e das capacidades que possuem. Portanto, devemos entender que, apesar de nortear nossa ação na escrita, fixando padrões e estabelecendo controle, os gêneros textuais não devem ser tomados como modelos estanques nem como estruturas rígidas. Antes devem ser encarados como convites às opções, aos estilos, à inventividade e à variação.

Assim adotados, os gêneros textuais constituem formas culturais e cognitivas de ação materializada de modo específico na linguagem a serem tomados como entidades poderosas que nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres ou aleatórias, mas que nos conduzem a uma produção discursiva que busca o equilíbrio entre a forma canonizada e a liberdade criativa.

As reflexões efetuadas até aqui levam-nos a entender que toda ação de linguagem se materializa em algum gênero e que todos os gêneros dispõem de uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum ambiente discursivo, de que modo é natural que a materialidade textual necessite de um suporte, no qual possa fixar-se para ser visualizada pela sociedade.

Marcuschi (2008, p. 177-178), identifica duas características de suportes textuais: a *convencional*, que tem por excelência a função de portar ou fixar textos, como por exemplo, o jornal a revista, o livro, o mural, etc.; e a *incidental*, que funciona como suporte ocasional ou eventual, não sendo destinada a essa finalidade no ato comunicativo regular e sistemático, como é o caso do tronco de árvores, paredes de banheiros, partes do corpo (no caso das tatuagens), etc.

O livro didático de português, por incorporar um vasto leque de gêneros textuais é tratado pelo autor como um suporte *convencional* com “características muito especiais”. Essa especificidade é explicada pelo fato que, mesmo se tratando de um instrumento didático, os gêneros nele expostos não perdem sua identidade. Exemplificando: gêneros como uma bula de remédio, uma biografia e uma letra de música não perderão sua classificação original por terem sido transportados para um manual didático. O que não ocorreria a esses mesmos gêneros se transferidos para um romance.

Com base na reflexão sobre gêneros textuais acima identificamos o material textual em análise neste trabalho de pesquisa da seguinte forma: O LDP em estudo é considerado um suporte *convencional*, dada a sua funcionalidade típica e ao fato de conter em si um amplo repertório de gêneros textuais como: mitos, romances, mapas, gráficos, anúncios publicitários,

dentre outros. Esses gêneros são constituídos de sequências tipológicas situadas principalmente nas capacidades de linguagem no âmbito do *narrar*, do *relatar*, do *argumentar*, do *expor* e do *instruir*, sendo neles recorrente a presença de mais de uma dessas categorias de tipos textuais.

Em relação aos textos trabalhados na pesquisa, o texto “Consumismo”, que serve de base para a leitura e interpretação na geração de dados é classificado como pertencente ao gênero enciclopédico, apresentando de forma destacada, sequências tipológicas do tipo expositivas e argumentativas, razão pela qual o classificamos como um *artigo enciclopédico* do tipo *expositivo-argumentativo*. Quanto aos exercícios propostos, esses foram materializados através do gênero *questões de interpretação textual* constituído por sequências tipológicas proeminentemente *instrutivas* e *prescritivas*. Já as soluções dadas pelos alunos ao comando de cada questão são aqui classificadas em termos de gêneros como *respostas dos alunos* sendo que, em termos de tipos textuais, notamos haver uma variação que envolve principalmente os da ordem do *argumentar*, do *relatar* e do *expor*.

2.3 Estratégias de leitura e o processo metacognitivo de compreender

As estratégias que possibilitam a compreensão textual lançam mão de diversos tipos de conhecimentos imanentes à nossa memória. De acordo com Kleiman (1999) a compreensão textual é um procedimento caracterizado pelo uso de *conhecimento prévio*. O que corresponde a dizer que, no ato de ler, o leitor lança mão do conhecimento conquistado ao longo de sua existência. Deduz-se com isso que a construção de sentidos em um texto pelo leitor, se processa mediante os vários níveis de saberes, tais como o conhecimento **linguístico**, o **textual** e o **conhecimento enciclopédico**. Dada a mobilização desses níveis de conhecimento e a conseqüente interação ocorrida entre eles, a leitura passa a ser entendida como um *processo interativo*.

O *conhecimento linguístico* refere-se à nossa gramática internalizada, não ensinada de forma convencional, que possibilita que falemos a língua portuguesa como língua materna. Este conhecimento abarca saberes que vão desde os métodos de pronúncia, passando pelos conhecimentos lexicais, as regras linguísticas, indo até o conhecimento sobre o uso da língua.

Por conter estas propriedades, vê-se que o conhecimento linguístico é imprescindível à compreensão textual.

Concebido como “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, op. cit., p.16) o *conhecimento textual* é também componente básico do conhecimento prévio, desempenhando uma importante função na compreensão de textos. Tem a ver com a natureza

textual, no sentido, por exemplo, de sua classificação tipológica (narrativa, descritiva, expositiva, etc.), com o tipo de discurso empregado (direto, indireto, etc.) e tantos outros conhecimentos inerentes ao texto. Convém dizer que, conhecimento textual e compreensão textual são grandezas diretamente proporcionais, visto que, quanto mais exposto à diversidade textual o leitor tiver sido, maior será a sua capacidade de interpretação.

O *conhecimento de mundo*, também chamado de *conhecimento enciclopédico*, ou ainda de *cosmovisão* corresponde ao saber que podemos adquirir de forma sistemática ou assistemática, ou seja, compreende aquilo que conhecemos por meio de métodos do senso comum até às descobertas científicas. Para o processo de compreensão é imprescindível que estes saberes, considerados extralinguísticos, estejam em atividade e não repousados no subterrâneo da nossa memória.

A essas três estratégias de leitura, Koch e Elias (2006, p.44), acrescentam outra, a quem denominam *conhecimento interacional* e o definem como os modelos de interação que se estabelecem por meio da linguagem. O conhecimento interacional englobaria, então, os seguintes conhecimentos:

- a) *conhecimento ilocucional* - propicia o reconhecimento das intenções do autor do texto (oral ou escrito) em determinado evento interacional;
- b) *conhecimento comunicacional* - diz respeito ao aparato de informações necessário para que o leitor/ouvinte possa recuperar o objetivo da produção textual. Refere-se ainda, à escolha da variante linguística e do gênero apropriados à situação interativa;
- c) *conhecimento metacomunicativo* - compreende o uso de diferentes ações linguísticas materializadas no texto através de sinais de articulação ou apoios textuais visando a garantir ao locutor a compreensão do texto e a aceitação pelo interlocutor dos objetivos pretendidos;
- d) *conhecimento superestrutural* - Propicia o reconhecimento dos gêneros textuais em função dos seus propósitos comunicativos. Envolvem também conhecimentos sobre o todo textual através dos elementos de coesão, necessários à ordenação e adequação ao propósito pretendido.

Conforme o explicitado neste tópico, é possível notar que o processo de compreensão textual demanda a mobilização de uma série de conhecimentos que fazem parte do repertório sociocultural do leitor/ouvinte. Conhecimentos esses que aprioristicamente surgem na individualidade, posto que, são frutos das experiências cotidianas, em espaço e tempo determinados, vindo a tornar-se patrimônio coletivo, após serem testados socialmente.

É, pois, devido à existência desses componentes que o autor trabalha com informações ao nível do implícito, tendo para isso o motivo de economia de espaço, de tempo e até mesmo

por questões de estilo composicional. Neste caso, cabe ao leitor fazer uso das estratégias necessárias para a depreensão dos sentidos do texto.

Deste modo fica estabelecido que a leitura é um trabalho que vai além da decodificação, e que portanto, corresponde a um processo cognitivo, cuja realização envolve múltiplas tarefas.

2.4 A definição de objetivos e o levantamento de hipóteses como incentivo à leitura

Tem sido prática bastante comum nas aulas de português a proposição de texto como pretexto para o ensino metalinguístico. Essa dinâmica constitui-se um prejuízo à motivação e ao despertar dos alunos quanto à importância do ato de ler, dado que, no modelo em questão, o aprendiz não consegue ver relação entre as leituras exigidas no ambiente escolar às demandas advindas de suas práticas sociais.

De acordo com Kleiman (1999, p. 30), “há evidências inequívocas de que nossas capacidades de processamento e de memória melhoram significativamente quando é oferecido um objetivo para uma tarefa.” Ademais, nossa memória retém com maior precisão, informações contidas em textos que, de certa forma, tem ligação com os nossos objetivos do que aquelas observadas em matéria textual que tem pouca relevância para os nossos interesses.

Baseada em alguns especialistas em leitura, a autora afirma que os processos de leitura são ativados em função dos objetivos estabelecidos pelos leitores. Assim, a opção por determinado gênero textual e a forma como se dará a leitura são determinadas pelos anseios imediatos do leitor. Daí que surgem modelos de leituras como: leitura integral, leitura parcial, leitura dinâmica, leitura profícua, dentre outras.

Kleiman (op. cit.) destaca ainda a importância de uma *estratégia metacognitiva* como dinâmica produtiva ao processo de estímulo à leitura. Entende-se aqui como estratégia metacognitiva, a habilidade de determinar objetivos na leitura, ou seja, de autocontrole do próprio conhecimento. É, pois, esse autocontrole que nos direciona nas escolhas do que ler, em quanto tempo e em que medida devemos ler.

Outro item de grande relevância para a compreensão refere-se à *formulação de hipóteses*. Posto que, conforme postulam vários autores, a leitura tem, de certo modo, um aspecto de jogo de adivinhação, haja vista que, o leitor deveras engajado, vai testando hipóteses por ele elaboradas, na medida em que vai lendo o texto. Esse fato determina o levantamento de expectativas sobre o que lemos. Por exemplo, ler um jornal ligado a um partido de oposição, já

cria em nós a expectativa diferente da que criamos em relação um texto jornalístico partidário da situação.

Conforme vemos, são os propósitos do leitor que darão norte ao modelo de leitura que este empreenderá em favor da consecução de seus objetivos. Portanto, cabe ao professor, no papel de mediador, estabelecer objetivos e propósitos claros para os textos que recomenda aos seus alunos, propiciando, desta forma, lugares onde sejam aprimoradas e desenvolvidas as estratégias metacognitivas na leitura.

2.5 Processos de compreensão em livros didáticos: estudos e orientações de Marcuschi

Entre as décadas de 1980 e 1990, o professor e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Luiz Antônio Marcuschi, desenvolve uma pesquisa em que promove uma análise sobre os livros didáticos de língua portuguesa em circulação nas escolas públicas brasileiras. Ao proceder a uma minuciosa análise dos exercícios de compreensão propostos nesses manuais, o linguista, tece várias críticas à elaboração do citado material, destacando primordialmente três itens: a concepção de língua, os critérios adotados na sua composição e as habilidades trabalhadas nas práticas didáticas.

Focalizando sua investigação sobre a seção intitulada *compreensão do texto*, (que varia de nomenclatura, conforme o exemplar) o estudioso obteve importantes descobertas. Dentre as quais cito a que mais se constitui relevante ao propósito central do meu estudo. Refiro-me a constatação que pôs em evidência o fato de que, a maioria dos exercícios contidos nos livros investigados, consistia apenas em promover a cópia de excertos do texto, em lugar de exercitar a habilidade de compreensão e reflexão sobre a matéria textual.

Isso mostrou que a ideia de *interpretação* adotada na elaboração desse instrumento de ensino, era de certa forma, confundida com as ideias de *identificação* e *extração de conteúdos* explicitamente inscritos no texto. Além disso, a pesquisa revelou que as perguntas genuinamente interpretativas eram mescladas a outros itens de natureza formal, que na maior parte dos casos, nada tinha a ver com o tema em discussão, resultando em interrogações genéricas ou de ordem subjetivas, cuja resposta podia ser contemplada com qualquer informação.

Desta forma, ficava patente que o repertório de perguntas oferecido pelo LDP, não apenas criava uma nebulosa quanto ao que seria de fato compreender ou interpretar um texto, como constituía um prejuízo ao aprendiz, no sentido de que lhe era cerceado a oportunidade de

exercitar o raciocínio, o pensamento crítico-reflexivo, a competência de argumentação e o incentivo à formação de opinião.

O levantamento dessas questões levou o pesquisador a montar um quadro tipológico em que nomeou e classificou as perguntas encontradas nos LDPs consultados. Reproduzimos a seguir o referido quadro:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A COR DO CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lílian - Mamãe, desculpe, eu menti para você. Mamãe - Não preciso falar sobre o que aconteceu.
2. CÓPIAS	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre • Complete de acordo com o texto.
3. OBJETIVAS	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. INFERENCIAIS	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. GLOBAIS	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. SUBJETIVAS	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre...? Justifique • O que você acha do...? Justifique • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. VALE-TUDO	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equívocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda como o autor?
8. IMPOSSÍVEIS	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo vicioso no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu).
9. METALINGÜÍSTICAS	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

que levam o aluno a copiar vocábulos e depois .Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.
 identificar qual o significado que mais se adapta
 ao texto.

Quadro 3: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP (anos 80/90)
Fonte Marcuschi, 2008, p.271-272.

A investigação empreendida por Marcuschi e o quadro tipológico de questões por ele proposto têm se configurado como parâmetros sobre o quais novos e frequentes estudos vêm sendo desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, buscando principalmente verificar os possíveis avanços na elaboração dos manuais didáticos atuais, quantos aos aspectos da compreensão textual.

O próprio autor, em reflexão levada a efeito em 2008 (quase duas décadas depois da realização de sua pesquisa inicial sobre o tema), de posse de dados advindos desses novos estudos, alerta para o fato de que poucas mudanças foram processadas até então. Em suas palavras:

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de texto mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

Esse fato o autoriza a afirmar que, ao contrário do que se podia esperar, dadas as constantes avaliações pelas quais esse material didático tem sido submetido, inclusive orientado pelos parâmetros de qualidade criados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD) os dados de seu estudo continuam válidos, merecendo apenas algumas atualizações quanto aos aspectos quantitativos numéricos, já que o perfil de perguntas dos livros atuais tem praticamente se mantido inalterado.

As reflexões de Marcuschi (op. cit.) sobre os dados encontrados em sua pesquisa não se restringiram à críticas. O estudioso propôs no mesmo trabalho algumas iniciativas, que podem tornar-se alternativas bastante produtivas ao processo de leitura e compreensão textual. Apresento a seguir uma lista descritiva destas sugestões de trabalho;

a) **Atividades inferenciais:** consiste numa lista de comandos que reúnem diversas afirmações para serem julgadas e ratificadas ou não. Esse julgamento de afirmações deve ser feito através de questões inferenciais, ou seja, de perguntas cujas respostas não se encontram inscritas na superfície textual e que, para serem obtidas, exige-se trabalhos de generalização, comparação, associação, reconstrução, enfim, ações que fazem parte do cotidiano do aluno;

- b) **Tratamentos globais fundados no título:** correspondem às atividades de análise, justificção, e sugestão de títulos como forma de compreender como se dá a construção de um universo textual e ideológico para os textos, antes mesmo de se processar sua leitura;
- c) **Produção de resumos:** Entendido como a seleção de elementos textuais a partir de um determinado interesse, o resumo, trabalhado a partir da percepção de suas técnicas e estruturas, constitui uma atividade bastante produtiva ao processo de compreensão global do texto, uma vez que o ato de resumir pressupõe antes, o ato de interpretar;
- d) **Retextualização:** Consiste na atividade de transformar uma modalidade textual para outra. Por exemplo, converter um texto escrito em texto oral, ou vice-versa, transformar um gênero textual em outro. São ações que já fazem parte do dia a dia do aluno, ocorrendo, muitas vezes, de forma despercebida. O trabalho com retextualização proporciona a produção de texto através de sua compreensão;
- e) **Mapa conceitual:** Atividade que consiste em reproduzir um texto em forma de diagrama. É uma estratégia didática importante, uma vez que propicia estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais, além de ser um bom exercício de leitura de diagrama. O pesquisador recomenda a aplicação desse tipo de atividade também em textos de outras disciplinas como matemática, ciências, etc., dado que não só os textos literários e descritivos são objetos de interpretação.
- f) **Revisão da compreensão:** Refere-se à atividade em que o aprendiz é orientado a reexaminar textos de interpretação (resumo, resenhas, fichamentos, etc.) produzidos por ele em outro momento. Essa prática possibilitaria ao aluno estabelecer um paralelo entre o que pensava e o que pensa acerca do assunto em questão em tempos diferentes, buscando verificar possíveis mudanças e suas respectivas causas.

Algumas dessas orientações didáticas acima relatadas foram mobilizadas em nosso trabalho de pesquisa, servindo de base para a elaboração de questões que integraram a lista de exercícios disponibilizada aos alunos por ocasião da segunda etapa de pesquisa em sala de aula. Uma análise detalhada dessas questões, inclusive com os resultados obtidos pelos sujeitos da pesquisa pode ser verificada no capítulo 4 desta dissertação.

2.5.1 O quadro tipológico de perguntas de Marcuschi revisitado e reformulado

Conforme apontei anteriormente, a investigação de Marcuschi (1996, 2008) tem inspirado vários pesquisadores a desenvolver trabalhos similares em torno do livro didático. Um dos estudos sobre esta temática refere-se ao desenvolvido por Santos (2001), em que a

pesquisadora busca verificar os avanços desse material pedagógico, fazendo um comparativo entre os classificados como “três estrelas” e como “uma estrela”, na direção proposta pelos estudos sociointeracionistas.

Em seu feito investigativo, a pesquisadora focaliza dois de uma lista de critérios, estabelecidos pelo Guia do Livro de Didático como exigências ao credenciamento desses manuais junto ao PNLD, quais sejam: a *seleção de textos* apresentadas e as *perguntas de compreensão* propostas nesses manuais. Interessa ao nosso trabalho, especificamente as descobertas da estudiosa em relação ao segundo critério, posto que é sobre ele que incide a presente pesquisa.

Ao estabelecer como indagações de pesquisa os itens: “Quais os tipos de questões propostas?” e “As perguntas de exploração priorizam a produção de sentidos?” Santos (op. cit) faz uma análise crítico-propositiva das categorias propostas por Marcuschi, demonstrando concordar com o autor, por exemplo, na ideia segunda a qual, determinadas questões fazem coro com a abordagem comunicacional da linguagem, apontando para a crença do sentido único e incontestável do texto.

Por outro lado, Santos (2001), tece críticas ao que ela chama de “avaliação parcial” do autor em relação a algumas questões propostas. Na ótica da pesquisadora (op. cit., p.36), o linguista ignora a ação mediadora do professor, que seria o responsável pelas adequações de tais perguntas em favor de um produtivo ensino de leitura e interpretação. E conclui: “não podemos ignorar que a intervenção do professor é sempre constitutiva do LD em sala de aula”.

As discordâncias de Santos (2001) em relação à classificação proposta por Marcuschi (1996) recaem de modo especial aos modelos *Impossíveis*, *Subjetivas* e *Vale-tudo*. Justamente as categorias vistas como mais problemáticas pelo autor. Quanto aos itens *inferenciais* e *globais*, percebe-se maior complacência, se bem que algumas ressalvas ali se fazem registrar. Já as demais categorias (excetuando-se *A cor do cavalo branco de Napoleão* que fora excluída em sua reconfiguração) receberam poucas retificações.

Feitas essas ressalvas, Santos (op. cit.) construiu um novo quadro tipológico, o qual passou a utilizar como parâmetro em sua pesquisa. O quadro em questão, que a título de ilustração mostraremos a seguir, resultou da reflexão empreendida pela pesquisadora sobre o trabalho de Marcuschi e sobre a natureza das questões encontradas nos livros didáticos que a mesma tomou como *corpus* de pesquisa.

TIPO	DESCRIÇÃO
CÓPIAS	Similar ao proposto por Marcuschi.
OBJETIVAS	Similar ao proposto por Marcuschi.
INFERENCIAIS	Similar ao proposto por Marcuschi.
SUBJETIVAS	Similar ao proposto por Marcuschi, excluindo-se, porém, a ideia de que “não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”.
IMPRÓPRIAS	Perguntas que não apresentam relação com o texto ou são mal elaboradas, gerando incompreensão ao leitor.
METALINGUÍSTICAS	Similar ao proposto por Marcuschi.
EXTRAPOLATIVAS	Correspondente às <i>Impossíveis</i> , proposta por Marcuschi. A mudança de nomenclatura advém da discordância quanto à aplicabilidade da questão.

Quadro 4: Tipologias de questões reelaboradas por Santos (2001)

Conforme mencionei anteriormente, a visão de Santos (op. cit.) diverge das proposições de Marcuschi, sobretudo em relação às questões do tipo *Impossíveis*, *Subjetivas* e *Vale-tudo*. À luz da perspectiva sociointeracionista, a pesquisadora analisa essas questões apontando estratégias que possibilitariam o seu uso produtivo em atividades de leitura e interpretação textual em sala de aula. Como a análise se processou de forma minuciosa e extensa, optei por apresentá-la de forma resumida e dentro do seguinte quadro esquemático:

TIPOS	POSTULADO DE MARCUSCHI (1996)	EXEMPLOS DE QUESTÕES	CONSIDERAÇÕES DE SANTOS (2001)
SUBJETIVAS	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	1. Qual é a sua opinião sobre...? Justifique.	Pode ser proveitosa, pois exige uma visão global do texto. De posse desse panorama, o leitor terá meios de opinar sobre aspectos particulares, a partir de conjecturas advindas da interação entre sua cosmovisão e dados do texto. Ademais, sua opinião poderá ser ajustada mediante o debate de ideias ocorrido entre os participantes da discussão.
		2. O que você acha do...? Justifique.	A substituição do verbo <i>achar</i> por outro que denota menor descompromisso agregando à pergunta (e, por conseguinte, à resposta) um caráter mais sério, poderá resultar numa questão tão válida como a questão subjetiva 1.
		3. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?	Uma alteração a ser efetuada aqui poderia consistir em inserir, de forma preliminar, uma pergunta que instigasse o leitor a refletir sobre qual teria sido a intenção do autor ao criar tal situação. Mesmo que, a meu ver, seja difícil se chegar à intenção do outro distante, o exercício cognitivo por si só já contribui com a produção de sentidos. Isso favoreceria o foco no texto e facilitaria a elaboração da resposta à pergunta seguinte (a do exemplo). A pergunta em apreço incita o aluno a recorrer ao seu entendimento sobre os fatos relatados e a exercitar juízo de valor, o que conduz, necessariamente, à construção de sentidos.
IMPOSSÍVEIS	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	1. Dê um exemplo de pleonasmio vicioso (Não havia pleonasmio vicioso no texto e isso não fora explicado na lição). 2. Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu).	O importante seria verificar inicialmente se as respostas a serem obtidas com essas perguntas contribuem de fato para a efetiva construção de sentidos pelo leitor sobre o texto. Em caso afirmativo, tais questões devem ser tratadas como atividade extracurricular, incentivando a pesquisa em outras fontes.
VALE-TUDO	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	1. De que passagem do texto você mais gostou?.	Se considerarmos que o verdadeiro ato de ler consiste em ir além da investigação exhaustiva dos objetivos do autor, a questão em apreço pode ser produtiva. Contudo, recomenda-se que tal pergunta passe por uma reestruturação (<i>Que passagem do texto mais lhe chamou a atenção? Por quê?</i>) de modo a promover maior interação entre a emotividade do aluno e o texto.
		2. Se você pudesse fazer uma cirurgia para	Constitui uma pergunta de caráter extremamente exploratório, visto que exige

		modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.	do aluno uma justificativa para sua resposta. Deste modo o aluno é incentivado a refletir a fim de elaborar argumentos convincentes.
		3.Você concorda como o autor?	Ao concordar ou discordar, o aluno necessita justificar sua resposta, já que, implicitamente a pergunta o direciona a essa ação. Tarefa desse tipo instiga os processos de persuasão socialmente construídos e internalizados pelo aluno.

Quadro 5: Divergências de proposições nas questões impossíveis, subjetivas e vale-tudo

Fonte: elaboração do autor

As reflexões de Santos (op. cit.) são profícuas a este trabalho de pesquisa, uma vez que, ancoradas na concepção sociointeracionista de língua, enfatizam o papel do professor como agente que deve intermediar o processo de leitura e de compreensão, considerando a problemática situação das perguntas do LDP.

Essa intermediação, dentre outras estratégias didáticas citadas, compreende a motivação dos aprendizes através de momentos em que a dialogicidade se faz manifestar. Sobre esse tema, Kleiman (1999, p.24), afirma:

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta. Mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

Assim, fica evidente que a construção de sentidos do/no texto se estabelece a partir dos debates efetivados na sala de aula e no confronto de ideias que emergem desses momentos.

O trabalho de Santos (2001) é útil ainda à nossa pesquisa, no processo de análise dos dados referentes à primeira etapa da pesquisa de campo, na reestruturação do exercício proposto na segunda etapa da geração de dados, bem como no processo analítico das perguntas e respostas concernentes à essa última fase da investigação.

2.6 Análise do texto-base focalizando os aspectos globais

As reflexões sobre análise textual que passo a apresentar representam mais um dos aportes teóricos elencados como parâmetros para a reelaboração das questões de interpretação utilizadas na segunda fase de geração de dados da pesquisa em questão. Tal texto corresponde ao postulado por Antunes (2010), na obra *Análise de textos: fundamentos e práticas*,

especificamente no capítulo 4, intitulado: “Fundamentos para a análise de textos: o foco em aspectos globais”.

Convém ressaltar inicialmente que a citada obra, que se estrutura em dez capítulos, apresenta ainda orientações para a análise textual com enfoque para os aspectos de *construção*, e de *adequação vocabular*. Interessa-nos, no entanto, em função do tema em estudo, especificamente a parte relativa à *dimensão global* do texto, cujo capítulo que a descreve, apresento de forma resenhada no presente tópico.

Dentre os aspectos que se articulam na composição de textos, a autora aponta os de *construção global*, como o primeiro a ser tomado em um processo de análise e justifica esse ordenamento, afirmando ser nesse aspecto, que se concentram as informações responsáveis pela atribuição de sentido às partes do texto e às seções que o constituem. E reitera: “*a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.*” (ANTUNES, 2010, p. 65).

Dito isso, a autora tece críticas à maneira com que se costuma promover análises textuais na escola, e pode-se dizer que fruto da orientação de certo livros didáticos, que prioriza fragmentos, questões pontualmente localizadas ou ainda, particularidades morfológicas e sintáticas, em detrimento da visão central do que é dito no texto.

A autora elege então alguns aspectos que constituem objetos de atenção especial nos processos de análises de um texto. Esses aspectos serão apresentados e descritos nas linhas que seguem:

O universo de referência: Refere-se, no dizer da autora, ao “enquadramento cognitivo” sob o qual o texto se assenta. Nesse caso, um texto pode ter propriedades que o qualificam como pertencente ao *mundo real* ou ao *mundo fictício*. Esse universo de referência possui subpropriedades, entre as quais se destaca o *campo social - discursivo* que abarca em si, conforme sua abrangência, os campos científico, religioso, didático, político, entre outros. É nesse aspecto ainda, que se julga a *adequação contextual* do texto em função dos *destinatários previstos*.

A unidade temática: Relaciona-se ao conjunto de elementos que dão unidade ao texto, que o delinea, fazendo um mapeamento geral. No dizer da autora “essa unidade é que permite a elaboração de uma síntese ou de um resumo, o entendimento dos títulos e subtítulos, a localização dos subtópicos, o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias (ANTUNES, 2010, p. 67).” A análise desse aspecto é muito relevante, visto que é nela que se confere a ideia central e o ponto de vista, em que o tema é tratado. Para tanto,

afluem os diversos recursos de coesão, responsáveis por articular as várias partes do texto, assegurando, assim, a coerência global.

A progressão do tema: Diz respeito ao percurso desenvolvido na elaboração do texto. Um olhar atento a este quesito propicia a identificação do *plano de progressão do tema*, ou a trilha sobre a qual este se desenvolveu. Os segmentos, como os parágrafos, por exemplo, devem estar encadeados e convergindo para um único ponto: o tema central.

O propósito comunicativo: Refere-se à (s) finalidade(s) com a qual o texto acontece e aos seus objetivos previstos. Esse item, que é por excelência, constitutivo de qualquer ato linguageiro, manifesta-se na forma expositiva, explicativa, persuasiva, propositiva, informativa etc. Sendo que sua ocorrência pode se dar de forma híbrida, ou seja, um propósito *x* pode trazer em seu bojo um propósito *y*. De acordo com a autora “*entender um texto, supõe a habilidade de identificar esse propósito* (ANTUNES, op. cit., p. 70)”.

Os esquemas de composição: tipos e gêneros: “Conhecer as particularidades dos tipos e dos gêneros de texto”. Esta é a tarefa, em termo de competência comunicativa, a ser alcançada pela análise textual, sintetiza Antunes (2010, p. 73), após fazer uma longa explanação, sobre a complexidade do enquadramento de determinados textos dentro de uma ou de outra categoria de tipos ou de gêneros textuais. Isso posto, deduz-se que a análise deste item satisfaz-se em reconhecer as características do texto em apreço, que o fazem enquadrar-se em determinado gênero e não em outro.

A relevância informativa: Diz respeito ao de nível novidade que o texto apresenta dentro do contexto em que está inserido. Novidade, no sentido aqui expresso, significa fuga à obviedades e ao lugar-comum. Deste modo considera-se um bom texto do ponto de vista informativo, um texto criativo seja pela forma ou pelo conteúdo. Que exercite a habilidade interpretativa do interlocutor. O que deixa claro, na acepção da autora, que não basta a matéria textual estar perfeita linguística e gramaticalmente. Os valores de ordem cognitiva e social devem estar alinhados para que o propósito informativo seja alcançado.

As relações com outros textos: Ao propor esse item de análise, autora prende-se em conceituar e exemplificar casos típicos desse aspecto. Noções que reproduzo aqui de forma reduzida, dado, ser esse um conceito que cotidianamente faz paz do cenário pedagógico. Intertextualidade, em sentido amplo (ou implícito) refere-se à ideia de que não existe ineditismo textual, ou seja, que nenhum texto é original em absoluto, visto que, o que dizemos ou escrevemos não é por inteiro de nossa autoria, mas carrega as vozes de nossos antecessores, sejamos nós conscientes disso ou não. Já em sentido restrito, a intertextualidade corresponde

aos dizeres orais ou escritos que se manifestam ao nível da superfície textual, deixando à mostra a indicação da sua fonte. Destacam-se na descrição desse item as críticas que a autora faz à demasiada ênfase que se tem dado às análises morfossintáticas, sobretudo ao trabalho de identificação das classes gramaticais de palavras, em detrimento de aspetos mais constitutivos e relevantes.

Justifico a adoção das orientações de Antunes (op.cit.) que recomendam uma análise textual que privilegie os aspectos de sua textualidade, por considerá-las de fundamental importância ao trabalho de reelaboração das questões postas em práticas na segunda fase da coleta de dados deste trabalho de investigação. Vejo que é imprescindível a um trabalho de proposição de perguntas de compreensão/interpretação o conhecimento aprofundado das questões eminentemente textuais, como as relacionadas aos critérios de coerência, de coesão, da intertextualidade, da relevância informativa, enfim de muitos outros itens ligados ao contexto de produção da linguagem.

2.7 Análise do texto-base na perspectiva dos aspectos globais

De posse das orientações de Antunes (2010) acima descritas, realizei uma análise do texto que fora utilizado como texto-base do estudo em questão. A análise aqui efetuada contribuiu para a elaboração de boa parte das questões constantes do repertório que apresentei aos sujeitos da pesquisa, na segunda etapa de geração de dados. Para uma melhor compreensão do texto analítico a seguir, orientamos ao leitor que efetue a leitura do texto *Consumismo*, que se encontra no capítulo 3 desta dissertação.

Quanto ao universo de referência:

- a) O texto trata de um fenômeno recorrente na vida real e que faz parte do dia a dia das pessoas que frequentam centros de compras: o emprego de estratégias e jogadas de *marketing* que visam a forçar o consumidor a comprar produtos muito além do que planejaram ou que necessitam de fato. Sendo assim, temos em apreço *uma questão do mundo real*.
- b) Está inserido nos *gêneros do domínio expositivo*, especificamente na área sóciodiscursiva do tipo *expositivo opinativo* (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.60-61), que tem como objetivo principal ativar a consciência crítica dos leitores diante de determinadas questões do cotidiano.
- c) O *nível de formalidade* observado no texto condiz com o perfil discursivo do suporte em que se acha publicado originalmente (a obra *IstoÉ Tudo: o livro do conhecimento*). Assim,

apresenta uma linguagem direta e objetiva, com a ausência de arranjos linguísticos rebuscados e de difícil compreensão.

d) Pelo caráter enciclopédico do livro supracitado, *os destinatários* do texto em estudo podem ser identificados como pertencentes a uma classe medianamente letrada, representada, em termos de estudantes, pelos alunos de ensino fundamental II e alunos do ensino médio.

Quanto à unidade temática:

O texto “Consumismo” tematiza, como o próprio título aponta, o problema da compra excessiva e/ou desnecessária de produtos, característica de sociedades altamente industrializadas, como é o caso da sociedade brasileira. Outra pista que proporciona o reconhecimento do tema refere-se à síntese que constitui o primeiro parágrafo, onde metaforicamente os centros comerciais, são descritos como selvas portadoras de “armadilhas” que atraem e persuadem os consumidores.

Tal temática é desenvolvida através da apresentação e descrição de estratégias empregadas pelos marqueteiros de *shoppings centers* e de supermercados, visando estimular a compra de itens não programados pelo consumidor.

Quanto à progressão do tema:

Convém destacar que o texto em questão não é apresentado no livro didático em sua forma integral (ver reprodução no capítulo 3). A supressão da parte final, indicada pelas reticências entre colchetes, faz com que não conheçamos o desfecho do texto, privando-nos do acesso ao parágrafo conclusivo.

A análise concernente ao trecho em evidência permite-me afirmar que a perspectiva temática segundo a qual o ambiente de consumo é um terreno cheio de estratégias de persuasão que levam o consumidor ao extremo da aquisição de supérfluos, sinalizada no início do texto, tem progressão assegurada até o parágrafo de corte. Senão, vejamos:

No parágrafo inicial tem-se que os centros de compras podem ser comparados a uma “selva de consumo”, onde as pessoas estão expostas às “armadilhas” provocadas pela paisagem sonora e pela decoração do ambiente, fruto da ação dos “especialistas em *marketing*”.

O segundo parágrafo apresenta os elementos a que os estrategistas lançam mão para atrair o consumidor e noticia a existência de um supermercado-laboratório, descrevendo seu modo de funcionamento, cujo objetivo é o de obter informações que irão resultar na adoção de estratégias para aumentar o volume de vendas.

No terceiro, no quarto e no quinto parágrafos descrevem-se algumas técnicas empregadas por donos de comércios para persuadir o consumidor. Destaque para o quarto parágrafo que faz referência à prática de propaganda enganosa.

O parágrafo de corte do texto (o sexto) discorre sobre os recursos adotados nos “*shoppings centers*” que vão do arranjo arquitetônico a estímulos sensoriais para mexer com o inconsciente das pessoas, levando-as a comprar pela sensação de segurança e proteção e pelo impulso provocado pelo cenário que apela aos sentidos.

Quanto ao propósito comunicativo:

É bastante evidente no texto em apreço, a intenção/intencionalidade do autor em revelar e advertir seu interlocutor (de modo específico o leitor, consumidor) sobre as “armadilhas” escondidas nos centros de compras com o propósito de força-lo a comprar além do programado.

Esse tom de advertência se faz notar na medida em o autor afirma que as estratégias adotadas pelos marqueteiros comerciais, fruto de variadas pesquisas sobre o comportamento do consumidor e dada a maneira com que são postas em ação, tornam-se imperceptíveis à fragilidade impulsiva dos consumidores, que os fazem passar, de meros espectadores do que está nas vitrines ao protagonismo de poder adquirir, apenas pelo prazer de comprar.

Quanto aos esquemas de composição de texto, conforme seu tipo e gênero:

De característica predominantemente expositiva, o texto veicula também marcas de juízos do autor, o que permite que o consideremos um texto híbrido, do tipo expositivo-argumentativo. Conforme vemos, à medida que o autor vai enumerando ao longo do texto as estratégias adotadas pelos lojistas para influenciar o consumo, vão se tornando evidentes palavras e expressões reveladoras de seu posicionamento sobre o tema.

Termos do tipo: “tudo parece mágico”, “febre do consumo”, “armadilhas”, “e fazer com que as pessoas consumam mais”, “é assim que se criam uma tentação e uma excitação dos sentidos”, dentre outros constantes do texto, confirmam o posicionamento do autor que se manifesta contrário à dinâmica adotada pelos lojistas, por considerar que os cenários construídos são fantasiosos e por apelarem para o impulso humano.

Quanto ao conteúdo, trata-se de um tema de caráter sociopolítico, referindo-se, portanto, a uma coletividade, o texto se compõe com a ausência de formas verbais e pronominais da primeira pessoa do singular. Nos parágrafos iniciais o autor se coloca no rol

daqueles que são vitimados pelas armadilhas (“estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo”, “O ritmo musical que ouvimos...”), assumindo nos trechos seguintes a posição de observador. Portanto oscila as formas verbais e pronominais de segunda pessoa do plural a terceira do singular, porém jamais adota formas linguísticas relativas à esfera pessoal.

Quanto à relevância informativa:

a) O texto faz uso de diversas metáforas de modo que os ambientes de consumo são comparados com a “selva” e suas “armadilhas”, os participantes do supermercado-laboratório francês são “cobaias humanas” e os “*shoppings centers*” ganham ar de cinema com seus espectadores e protagonistas. Desta dinâmica resulta um texto que, embora trate de um assunto bastante recorrente, é tecido de forma informativa e livre do previsível.

b) Inserido nesse leque metafórico, a ampliação da compreensão do texto em estudo exige que o leitor lance mão de conhecimentos prévios, sobretudo no que se refere à linguagem em uso em diferentes domínios sociais, como por exemplo, a presença dos termos: “cobaias” e “tubos de ensaio” (meio científico), “gôndolas” e “pontos frios” (ambiente comercial) “impulsivos e compulsivos” (psicologia).

c) No percurso empreendido, o autor, ao mesmo tempo em que vai listando as estratégias mobilizadas nos bastidores comerciais para persuadir o consumidor e levá-lo a comprar por impulso, vai expondo o seu ponto de vista em relação ao assunto, tornando evidente ao consumidor os riscos que este pode enfrentar quando se deixa influenciar pelas “promoções”, pela exuberância dos cenários e pela publicidade.

Quanto às relações com outros textos:

A remissão intertextual presente no texto em estudo é de caráter apenas amplo, destacando-se o seu enquadramento ao formato expositivo-argumentativo. Destaca-se ainda todo o conhecimento previamente adquirido pelo leitor, necessário a ampliação da capacidade de interpretação do texto, pautado principalmente na ideia construídas em experiências anteriores como, por exemplo, a imagem mental do que seja uma selva: um ambiente labiríntico, escuro e perigoso.

Neste capítulo expus os conceitos básicos que foram mobilizados nas reflexões e na escolha das ações efetuadas neste trabalho de pesquisa. Assim, concepções de língua, leitura, texto, sentido e gênero textual, foram destacados nessa unidade capitular. Além disso, lancei mão dos estudos de Marcuschi (1996, 2008) e de Santos (2001) sobre questões de interpretação

em LDP como referência para a análise empreendida e que relato no quarto capítulo. Por último, promovi uma análise do texto utilizado como base para a pesquisa, à luz da proposta elaborada por Antunes (2010) que dá ênfase aos aspectos globais do texto.

CAPÍTULO 3: REFLEXÕES SOBRE O LDP E SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Compreende o presente capítulo, a um panorama sobre o livro didático, de modo específico sobre o livro didático de português, com vistas a refletir sobre o papel deste instrumento de ensino junto ao ambiente escolar, sobretudo no que se refere à sua contribuição à atividade de leitura e compreensão textual, já que este é o tema central do projeto investigativo a que me propus desenvolver.

Apresento ainda, neste capítulo, uma reflexão sobre o professor mediador e as habilidades que devem ser acionadas em prol de uma produtiva atividade pedagógica. Encerrando a unidade, temos uma descrição sumária da coleção didática utilizada na escola investigada, focalizando os aspectos gerais da obra e enfatizando o eixo de leitura e interpretação textual.

3.1 A relação entre livro didático com os outros componentes do sistema educacional

É praticamente unânime entre os estudiosos da educação a ideia de que a leitura constitui um dos principais pilares construtores da formação intelectual do indivíduo. Diante disso, torna-se necessária uma contínua reflexão sobre o material textual, com o qual, os alunos têm contato em sala de aula, espaço criado e consagrado ao longo da história como o ambiente de construção do conhecimento formal.

Desde o início de sua elaboração no Brasil ao momento atual, o livro didático tem sido o principal, quando não o único, repertório textual, utilizado por professores e alunos da rede pública, como ferramenta de ensino de leitura e compreensão de sentidos (CORACINI, 1999 e ROJO e BATISTA, 2003).

Essa recorrência exclusiva ao manual didático se dá por uma série de motivos, dentre os quais podemos citar o de ordem *infraestrutural*, e o de ordem *funcional*.

Em relação à questão *infraestrutural*, relata-se o problema da burocratização do acesso às salas de leituras/bibliotecas, motivadas pela falta de espaço físico para sua instalação e/ou de material humano para gerenciar seu funcionamento. Disso decorre que, em muitas escolas o acervo bibliográfico fica armazenado em dispensas ou até mesmo na secretaria/diretoria. Assim, o contato dos alunos com as obras se dá apenas por intermédio do professor, quando este, esporadicamente as recruta para uso na sala de aula, como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Outro fator responsável pelo uso do livro didático como ferramenta principal no processo de ensino refere-se ao papel exercido por ele na organização sistemática dos

conteúdos. Visto que, através desse manual, os professores dispõem de parâmetros que orientam quanto ao que deve ministrar, não se dando ao trabalho de elencar e classificar temas por ordem de relevância, ganhando, assim, mais tempo para o preparo de suas aulas (CORACINI, *op. cit.*).

O que não é consensual, no entanto, é a imagem construída sobre o livro didático, a partir da perspectiva dos diferentes atores que contracenam com este instrumento nos diferentes cenários em que ele atua. Tomamos aqui por atores os seres humanos e os não humanos que fazem parte do sistema educacional em que este material didático é concebido. Especificamente os que mantêm com ele uma relação de proximidade, a saber: os alunos, os professores, a escola, a Linguística Aplicada, o mercado editorial e o MEC através do PNLD.

A ideia de tratar os componentes do sistema de ensino como atores humanos e atores não humanos é postulada por LATOUR, 2004, citado por Silva, 2012 e, corresponde a uma configuração, segunda a qual a sala de aula se constitui em espaço complexo, frequentado por *atores humanos* - o (a) professor (a) e os alunos - e por *atores não humanos* - os materiais de apoio didático como o livro, o caderno, a lousa, etc. Ainda de acordo com este modelo, os seres inanimados em questão, se tomados de forma isolada teriam apenas “valor de matéria”, contudo, no sentido da “dinâmica da complexidade” estes passam a ter “existência relacional”, passando a exercer influência sobre os participantes humanos, sendo ao mesmo tempo influenciados por estes.

Adaptando essa composição figurativa ao propósito estabelecido nesta discussão, teríamos *como atores humanos*, os professores e os alunos e, *como atores não humanos*, o livro didático e as instituições representadas pela escola, o mercado editorial e o MEC/PNLD.

A lógica da influência recíproca também aqui prevalece, posto que, a relação entre os elementos listados, resulta numa ação de mão dupla, onde os elementos postos nos extremos se constroem mutuamente, tal como mostrado na ilustração abaixo:



Figura 2: Relação LD com outros componentes do sistema educacional
 Fonte: Elaboração do autor

A dinâmica que adoto nesta reflexão sobre a imagem do LDP coloca-o no centro do complexo educacional, que passa ter nas bordas os demais componentes listados anteriormente. Esses elementos serão disponibilizados um a um frente ao LDP, onde revelarão seus pontos de vista sobre o mesmo. Assim, teremos a identidade do LDP, traçada não necessariamente nessa ordem, a partir da visão dos alunos, da escola, da Linguística Aplicada, do mercado editorial e do PNLD.

Início a averiguação desta analogia destacando os liames estabelecidos entre escola e LD. A categoria **escola** aqui compreende a comunidade escolar, destacando-se entre seus componentes o quadro docente, o corpo administrativo-pedagógico e os pais dos alunos.

A escola é tida como a responsável por outorgar ao professor, enquanto autoridade portadora de um diploma de profissional do ensino, o direito de tornar legítimo o livro didático como ferramenta básica de sua prática didática. Desta forma, o LD ganha status de “portador de verdades” a ser absorvidas por educadores e alunos (CORACINI, 1999, p. 33-34). Prova disso, é a cobrança a que costuma ser submetido o educador, por parte da escola, quando este não faz uso deste instrumento.

Contribui para esse fato, a predileção pela escrita, como um registro documental, muito comum em nossa cultura (“o preto no branco”). Assim, o LD enquanto instrumento físico, não pode estar ausente do ambiente escolar, pois tem um valor simbólico, de forma que

sua imagem (representação escrita do saber) se sobrepõe à do professor (representação oral do saber) em ambiente escolar (VAZQUEZ, 2014).

A autoridade legitimada ao LDP, que o encarrega de “dar forma ao conhecimento” (SOUZA, 1999, p. 28) no contexto escolar, despertou a atenção de alguns teóricos, sobretudo os da **Linguística Aplicada**, o que motivou a realização de diversas pesquisas sobre o tema. O foco desses estudos abrange aspectos macros como: concepções de texto, de leitura, de língua, etc. ao de questões relacionadas à natureza do material textual, de propostas de atividades de leitura e compreensão de textos escritos, de propostas de trabalho e reflexão sobre conhecimentos linguísticos, dentre outros.

Das análises empreendidas pela Linguística Aplicada, uma tem chamado a atenção pelo seu caráter crítico e de certa forma radical: trata-se da análise efetuada pela abordagem comunicativa que tacha o LD como artifício, pouco comunicativo, delimitador e cerceador da criatividade do professor.

Esta abordagem, quando tomada como norteadora da prática pedagógica nos cursos de formação inicial ou continuada de professores tem levado uma grande parte dos profissionais de ensino a rejeitarem este material. Seja pelas conclusões a que chegam através do estudo desta teoria, ou pelo simples fato de se sentirem em desacordo com as novas tendências teóricas quando fazem uso desse “escravizador de professor (CORACINI, 1999, p.34)”.

Ressalta-se que, em que pese as críticas recebidas desse e de outros setores do sistema educacional, o LD manteve a sua existência embasada por estudos propositivos de adaptações e uso moderado do mesmo e da persistência de parte dos professores, além é claro, do mercado editorial que tem este instrumento de ensino como a sua principal fonte de lucro.

No que diz respeito aos efeitos que brotam da relação entre **alunos** e LDP. Tomarei como referência o contato entre esses atores através da atividade de leitura e interpretação textual.

De modo geral o LDP traz um tratamento distintivo entre *compreensão* e *interpretação* – a coleção a qual analisamos nesta pesquisa, por exemplo, procede dessa forma como se estivesse se referindo à atividades totalmente diferenciadas. Desta forma, entende-se que o aluno, no processo de análise textual, deve seguir obrigatoriamente a uma ordem linear que corresponde a, inicialmente, compreender (sentido literal) e posteriormente, interpretar (sentido individual).

Nessa dinâmica, o processo de extrapolação textual, efetuado a partir da relação entre o que está posto no texto e o seu conhecimento prévio, só pode ser feito após a extração dos

dados explícitos, cujas perguntas/respostas não admitem outros sentidos (CORACINI, op. cit.p.12).

Diante dessa questão, o professor costuma optar pela atividade que irá lhe render menos trabalho, ou seja, a aplicação da atividade de *compreensão*, utilizando para a isso, a justificativa de que esta é mais produtiva, já que os alunos apresentam melhor aproveitamento em sua resolução e a correção desses exercícios se processa de forma mais prática, economizado assim o tempo necessário para a realização de outras atividades. Rememorando Derrida em *Farmácia de Platão* a autora diz sobre o assunto:

Esquecem-se assim, professores, alunos e livro didático que toda compreensão já é interpretação, pois não há sentido sem interpretação e não há interpretação sem que o sujeito tome o texto entre as mãos, sem que lhes acrescente “um novo fio”, isto é que se envolva nele e deixe suas marcas, “única chance de entrar no jogo”. (CORACINI, 1999, p.13)

Torna-se evidente, neste caso, que os alunos, que deveriam ocupar posição central no processo de ensino, têm sua posição invertida em relação ao LDP. Ademais, são vistos como uma categoria homogênea, da qual se espera uma leitura única, conduzida pelas perguntas de compreensão. Especula-se que estes sejam portadores das mesmas dificuldades e insciências. Assim, resta-lhes o papel de responder perguntas, cujos sentidos já se encontram pré-delimitados e seguindo uma determinada ordem.

Diante disso, é obvio que os alunos tendem a ter uma atitude de aversão ao livro, já que veem nele um portador de tarefas monótonas e sem objetivos esclarecidos. Então, o livro torna-se para eles um instrumento ultrapassado, sobretudo em relação às ferramentas tecnológicas, que de forma auto instrutiva apresenta-lhes os conhecimentos necessários ao seu cotidiano de forma lúdica e atualizada.

De olho na qualidade do LD adquirido e distribuído sob sua égide, o MEC cria a partir de 1997 o PNL D como o objetivo de controlar os processos de seleção, aquisição e distribuição deste material pedagógico. O PNL D, por sua vez cria o Guia de Livros Didáticos, um instrumento de auxílio à escolha do livro pelo professor. As orientações constantes do Guia são pautadas no que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os PCNs.

Cabe-nos neste momento, observar a construção do LD a partir das relações estabelecidas entre este manual e o citado plano de controle. A avaliação executada pelos organismos de avaliação do MEC se não considerada radical, não deixa de ser um “gesto de censura” com consequências educativas, como compreende Souza (1999, p.57).

Para a autora, as ações dos avaliadores acabam por colaborar para a legitimação do LD como reserva exclusiva de transmissão de saber em sala de aula. Essa tese é exemplificada através do excerto retirado do documento *Princípios e critérios selecionados para a avaliação de Livros Didáticos*⁹, instituído pelo MEC, cuja reprodução apresento a seguir, tal como extraído pela autora:

...é fundamental melhorar a qualidade do livro didático no Brasil. Um passo está sendo dado nesse sentido ao produzir-se um catálogo com os títulos recomendados, a partir de sua análise por especialistas de área, com experiência docente, apoiados em critérios cuidadosamente elaborados.

Souza (op. cit., p.61) afirma haver nos parâmetros adotados pelo PNLD, um caráter “paternalista” para com o professor, de modo que este é destituído de sua capacidade e autonomia de analisar criticamente o material que fará uso em seu fazer pedagógico, bem como a de tomar as decisões que julgar mais apropriadas à sua prática.

A autora postula que ao classificar (em recomendados, ou não recomendados) o material que deve ser adquirido, “estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar”.

Ainda de acordo com Souza (op. cit.), o trabalho de controle de qualidade a que se prende o PNLD cria ainda ao LD, a imagem de produto de consumo. Isso foi conferido no próprio documento que estabelecia as normas para o processo de seleção/aquisição do livro, no ano em que autora promoveu um estudo sobre o tema:

A valorização da educação exige de cada um de nós, mudança efetiva, de forma a torna-la tão prioritária quanto à saúde. Neste sentido propomos o mesmo patamar ético de discussão sobre o livro que é destinado à merenda escolar. Ambos são alimentos, cada qual a um seu modo, e devem ter padrões rígidos de qualidade. (Edital PNLD, 1997, citado por SOUZA, p.64).

Portanto, do modo como vem se desenvolvendo as orientações do PNLD em relação à aquisição do LD, reforça-se a noção de livro enquanto fonte absoluta do saber a ser transmitido aos alunos. Dada então, essa concepção que supervaloriza este instrumento, o mesmo deve passar por um rígido sistema de qualidade, tal como um produto. Para tanto, a cada ano, vem se aumentando a lista de critérios, em busca do saneamento dos “defeitos” que podem causar prejuízos aos seus consumidores (alunos e professores).

⁹ A autora não apresentou o título da obra em que tal documento estava contido, tampouco fez menção à data de publicação do mesmo.

A venda de material didático ao PNLD, sempre se constitui no maior negócio da indústria de livros no Brasil. E agora, em tempos de recessão, esse canal de vendas tem sido a válvula de escape desse empreendimento. Por conta disso, esse setor passa a ter uma forte dependência do PNLD para sua sobrevivência. De acordo com dados da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), a categoria *Didáticos* foi a principal consumidora do total de exemplares comercializados no país em 2014, seguida pelos subsetores *Científicos Técnicos e Profissionais* (CTP) e *Obras gerais*. O subsetor *Religiosos* ocupa a quarta colocação nesse ranking, Conforme se observa no gráfico a seguir:

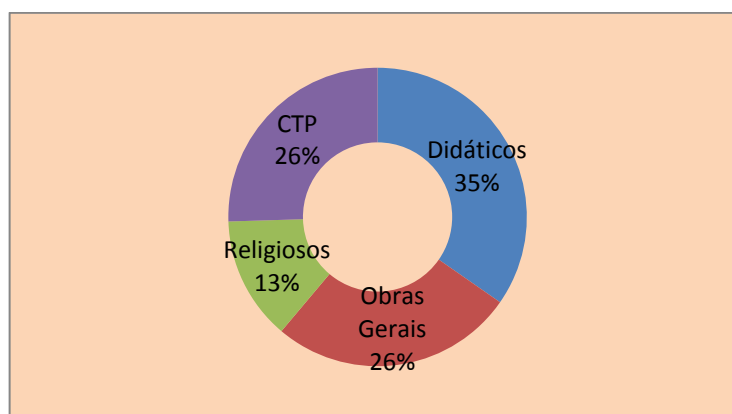


Gráfico 1: Faturamento editorial no Brasil 2014 por subsetor
 Fonte: CBL/SNEL/FIPE¹⁰-2014

O fato de o PNLD se encontrar no centro de um quadro socioeconômico intrincado faz com que as alterações a serem nele efetuadas, levem em consideração os impactos na indústria e no **mercado editorial** brasileiro. Isso gera uma postura reflexiva e cautelosa por parte do Estado em relação à política do LD e da leitura no país.

A indústria editorial, por sua vez se encontra numa posição vulnerável às recomendações sobre eventuais mudanças de paradigmas pedagógicos e editoriais do LD. Entretanto, percebe-se que, ainda assim, a elaboração do LD, se dá de forma conciliatória entre os padrões determinados pelo MEC e as expectativas de quem de fato o escolhe, isto é, os professores. (BATISTA, 2003, p.57)

Segundo o mercado editorial, os livros são elaborados com base em sondagens feitas junto a professores e alunos, visando descobrir o que é mais apreciável por estes consumidores, e, portanto mais vendável. Daí resulta que o conteúdo do manual didático é composto de propostas mais “aprazíveis” e que, de certa forma correspondem ao que a escola defende historicamente como a melhor metodologia de ensino (CORACINI, op.cit. p. 20).

¹⁰ Ver lista de siglas.

Outra estratégia adotada pelos fabricantes de LDs consiste em estar sintonizados com as tendências educacionais apresentadas pela mídia como as mais modernas e inovadoras. Assim, os autores e editoras procuram fundamentar suas obras com base nessas teorias, cientes de que, pela curiosidade de seus usuários em potencial, em relação às “novidades”, seu produto será apreciado e, portanto consumido.

Isso faz parte da cultura brasileira que é movida pelo mito do “novo” (CORACINI, 1999). Ainda que esta novidade se dê apenas no campo terminológico, ou seja, ainda que esse “novo” seja apenas um adjetivo posto ao lado do nome do produto, cuja composição nada apresente em termo de efetiva renovação.

Percebe-se, por estas informações que o LD na ótica de seus produtores, tem valor apenas comercial, ou seja, aqui se reproduz a noção de livro como produto, cuja composição deve estar voltada para atrair e agradar seus consumidores, potencializando suas vendas.

No que diz respeito à relação travada entre LD e professor, decidi tratar de forma separada da dos demais componentes, por considerá-lo um tema de abrangência mais extensa, uma vez que, a conexão entre esses atores tem se dado de forma bastante instável e contraditória. Neste caso, há a exigência de uma observação mais apurada e uma discussão mais profunda sobre o tema, algo que passo a fazer no tópico seguinte.

3.2 A relação LDP e professor

Neste tópico, levo a efeito as constatações a que cheguei a partir da perspectiva obtida na relação entre professor e LD. Esta relação se manifesta instável, uma vez que há uma disputa entre esses atores no cenário educacional. Assim, o que deveria ser apenas um auxílio ao trabalho educativo do professor, torna-se, por vezes, um concorrente, em termos de posse de autoridade e de voz na sala de aula.

Como é perceptível, o papel exercido pelo LD, assim como o desenvolvido pelo professor, depende da relação que se estabelece entre os dois. Cabe a este último, no exercício de suas faculdades humanas, ditar o ritmo dessa relação. Todavia, essa tomada de direção é tributária do modelo de formação inicial e continuada, ao qual esse educador tem como fundamento profissional.

Ironicamente, os estudos realizados por ocasião da formação inicial e/ou continuada costumam, ao invés de contribuir com o direcionamento do professor em relação ao como desenvolver sua prática didática, tem inculcado neste uma série de dúvidas, quanto ao que e como ensinar, já que este se vê cercado por uma vasta gama de perspectivas de ensino e de

abordagens que se opõe e se ratificam ao mesmo tempo, deixando-o desorientado em meio a essa nebulosidade teórica.

Uma das dúvidas a que se vê submetido, o professor, refere-se ao livro didático, sendo que a pergunta crucial resulta em: usá-lo o não usá-lo? Neste caso, passa-se a ter três categorias de professores: os que o utilizam, os que não utilizam e, por último que utilizam, mas não admitem o uso desse instrumento.

Um dos efeitos desta desorientação passa a ser percebido, por exemplo, no processo de escolha dos livros didáticos, dado que tem havido um descompasso entre as perspectivas do professor e a dos avaliadores do PNLD, quanto ao modelo ideal de livro didático a ser adquirido e utilizado nas práticas didático-pedagógicas da escola. Esse fato é referendado pelos dados estatísticos de 1998, que registram que das coleções didáticas escolhidas naquele ano pelos educadores, 41, 33% correspondiam à categoria dos *não recomendados*. Talvez por isso, a partir de 1999 essa categoria foi excluída da lista de obras disponíveis.

Entre os educadores que lançam mão do LD, boa parte acredita que os autores do manual didático a que eles fazem uso são responsáveis pelas “verdades” ali dispostas. Assim, o conteúdo selecionado, bem como a forma de apresentação desse conteúdo, é de inteira orientação desse autor, que também é compreendido como um tradutor, um facilitador do conhecimento elaborado pelos “grandes nomes do saber” (SOUZA, 1999 p.29).

Para esses educadores, o valor do LD é axiomático, funcionando como uma bússola, um instrumento que orienta e assegura a organização das ações educativas, conforme aponta Souza (op. cit. p. 28, ênfase da autora):

A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão do conhecimento em contexto escolar. O livro didático parece ter como função primordial dar certa “forma” ao conhecimento; forma no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”.

O livro constitui, nesse caso, como o portador das verdades. Seu conteúdo, portanto, é inquestionável e deve ser desenvolvido integralmente. As perguntas de interpretação nele propostas são isentas de má-elaboração, já que o manual foi “aprovado” pelo MEC. Em decorrência dessa condição irretocável das perguntas, as respostas devem estar sempre em consonância com o Manual do Professor. Neste caso, as respostas que se distanciam das sugeridas pelo autor, devem ser descartadas (CORACINI, 1999 p.23).

Em função das severas críticas por que passa o LDP, muitos professores abrem mão dessa ferramenta, em favor da confecção do seu material de trabalho. Configura-se aí uma moda de uso bastante difundido no sistema educacional: as apostilas, que correspondem a uma

coletânea de textos e de exercícios, selecionado pelo professor a partir de critérios próprios, o que muitas vezes, resulta numa colcha de retalhos.

A troca do LD por este material provém em alguns casos, do estudo não bem aprofundado de teorias questionadoras do papel do livro didático na escola, que o descrevem como um instrumento de alienação e manutenção das classes dominantes; da problematização sobre as abordagens que subjazem aos seus conteúdos e às suas orientações metodológicas; e, há ainda, as orientações baseadas no senso comum ou em determinadas crenças, como a de que aquilo que se utiliza nas escolas particulares - como é o caso do material apostilado que tem sua origem nessa esfera de ensino - corresponde sempre ao que há de melhor e mais produtivo ao ensino.

Todavia, a qualidade desse material se torna bastante discutível na medida em que, sua suposta “elaboração” está baseada, ainda que de forma acidental, nos moldes do LD. Portanto, vê-se aí que é ilusória a ideia de que se está criando uma ferramenta alternativa, quando na verdade se está apenas seguindo um modelo já preestabelecido, com o agravante de que na maioria dos casos não há um quadro esquemático, que previne quanto à existência de repetições, de inserção de textos inadequados quanto ao gênero e à extensão, enfim de problemas ocasionados pelo amadorismo de quem o faz.

Por último, temos aqueles professores que fazem uso do livro didático, porém o fazem de forma discreta, ofuscando o uso deste, em meio a uma coleção de outros recursos. Com essa estratégia constrói para si uma imagem de professor inovador, eclético, que não se prende á uma ferramenta única em sua práxis pedagógica. Este fato advém da insegurança em admitir o que utilizam o LD, posto não ter argumentos suficientes para justificar o uso desse material tão questionado.

Diante das relações estabelecidas fica evidente o papel do livro didático, como recurso pedagógico que assume significados múltiplos. E que estes são elaborados em função da postura assumida pelos que com ele contracenam.

3.3 A noção de professor mediador

No presente tópico passamos a refletir sobre a representação de professor que se mostra mais produtiva no trato com as propostas de atividades de leitura e interpretação textual constantes no manual didático analisado nesta pesquisa - que não deixa de ser uma mostra significativa do LDP em uso em boa parte das escolas públicas do Brasil -, a saber: o professor mediador.

Dito dessa forma fica já sinalizado a existência de outros perfis de educadores, no tocante à sua maneira de conduzir sua prática educativa. De acordo com Queiróz (2009) as representações possíveis deste profissional são tributárias de sua formação, enquanto educador. Assim, professores que tiveram seus estudos formativos calcados numa perspectiva tradicionalista, como as herdadas do positivismo, por exemplo, tendem a incorporar uma prática de ensino tecnicista e voltada para o utilitarismo imediato.

Essa perspectiva concebe o professor como autoridade máxima na sala de aula. O suficiente para fazer os alunos cumprirem as metas determinadas pelo sistema sócio-econômico em vigor, sem direito a questionamentos. Em relação ao processo de leitura e interpretação vê-se a seguinte dinâmica: os alunos são submetidos à leitura contida no LDP, instrumento portador das verdades a serem apreendidas, para em seguida responderem as perguntas propostas nesse manual, tais como estas se apresentam. Nesse caso, não são admitidas “respostas”, visto que o único sentido estaria no texto e, portanto tem de ser extraído de forma integral, sem desvios de interpretação. Não há espaço para o debate e o confronto de ideias. O professor, guiado pelo LD, constitui o senhor absoluto da razão e do conhecimento.

Por outro lado, professores que tiveram sua formação inicial ou continuada ancorada numa perspectiva que leva em conta a reflexão sobre si mesmo e sobre o seu aluno, assumirá uma postura mais consciente e responsável.

Estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa da Indeterminação da Metáfora (GEM/PUC-SP), citado por Queiróz (2009) Postulam a existência de três representações de professor: o *professor reflexivo*, o *professor mediador* e o *professor orquestrador*.

De acordo com o referido estudo, Em sentido amplo o *professor reflexivo* é aquele que pauta sua prática na reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Assim, corresponde a um profissional consciente do seu papel político e de suas ações na constituição de si mesmo e das pessoas com quem interage. O *professor orquestrador*, por sua vez, é concebido como aquele que prima pelas atividades coletivas, garantindo a participação dos alunos num todo harmônico, se constituindo, portanto, em um estimulador da interação.

Embora reconhecendo que essas características não se excluem, sendo, portanto, acumuláveis em uma mesma pessoa, opto por enfatizar a terceira representação, a do *professor mediador*, o que se justifica pelo fato de que esta demonstra ser a marca mais relevante à demanda que se apresenta na atividade a que venho investigando neste trabalho.

Assim, dedico-me a aprofundar a discussão sobre essa tipologia característica, visando a, sobretudo clarear seu contorno e, ao mesmo tempo tornar evidente como essas características podem ser úteis no processo didático em estudo.

A ideia de mediação, como orientadora da prática didática é tributária do postulado por Vygotsky (2001), quando dos seus estudos sobre os fenômenos psíquicos. Nesses estudos o estudioso fundamenta uma teoria segunda a qual a relação sujeito-objeto se estabelece a partir de uma mediação. Em outras palavras, a conexão entre dois seres não se restringe mais à relação estímulo-resposta e o saber ganha uma conotação diferente da que o considerava como um ato do sujeito sobre o que existe de fato.

Deste modo, o acesso sujeito-objeto, não ocorre mais de forma direta, e sim intermediada por sistemas simbólicos de que dispõe, de modo que a construção do conhecimento corresponde a uma intervenção levada a efeito por diversos atos do sujeito sobre a realidade.

Nesta concepção, os instrumentos - como a linguagem-são utensílios a que os sujeitos lançam mão, com vistas a tornarem-se indivíduos participantes na sua própria progressão. Os instrumentos em questão adquirem duas facetas: (1) *psicológica* - aplicável na condução da mente e do comportamento e no processo de influenciar a si e aos seus pares; ou (2) *técnica* - com aplicação na transformação de objetos. Nesse caso, tem-se que, as ferramentas constituem subsídio ao processo de mediação das interações, onde o sujeito exerce papel principal e o objeto cumpre a função de estimulador.

Vygotsky (op.cit) destaca a linguagem como uma ferramenta constituidora do sujeito, atribuindo-lhe um papel sociocomunicativo, visto que, é por intermédio dela que se estabelece a relação homem/mundo e mundo/homem. Ao redor das atividades práticas o homem se relaciona com o saber e passa a ter outras concepções de mundo. Tais concepções, bem como o formato organizacional da realidade e, ainda, a mediação sujeito/objeto de conhecimento, são gerados pela linguagem.

Seguindo esse raciocínio, o estudioso afirma que a linguagem é responsável pelo desenvolvimento do que ele convencionou chamar Funções psicológicas Superiores (FPS). Para ele, o pensamento, fator fundamental para o desenvolvimento intelectual, é planejado e organizado pela linguagem.

Para Daniels (2001) citado por Queiróz (2009), o conceito de mediação é essencial à educação, no sentido de que abre espaço para o desenvolvimento de uma interpretação não

determinista em que os mediadores constituem suportes por meio dos quais o indivíduo atua sobre fatores sócio-histórico-culturais, recebendo de forma recíproca, a ação destes.

Freitas (1997), citado por Queiróz (2009, p. 43-44), afirma que “sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos; e, sem estes, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores”. Assim, é deduzível que a aprendizagem é intermediada pelos nossos atos sociais no âmbito da comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade, e não através de cópia ou multiplicação. Consequentemente, o sujeito torna-se um ser interativo e não meramente ativo ou passivo.

Para Moita Lopes (1995) citado por Vazquez (2014), a aprendizagem de línguas é um fato de natureza social, cuja ocorrência se dá na sala de aula, espaço onde o educador desenvolve uma função de mediador de interesses. Desse modo, professor e alunos trocam conhecimentos, de forma interacional, e por meio de ensaios, buscam a construção de saberes.

No cenário em questão, professores e alunos tem participação interativa no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula, nessa perspectiva, deixa de representar apenas um espaço físico, transformando-se, principalmente num ambiente social onde há o entrecruzamento de crenças e concepções, de modo a impulsionar ações, estabelecer os direitos, os deveres e as expectativas de cada um desses agentes, à medida que estes desempenham seus papéis. Neste panorama, tornar ia-se franqueada ao professor, no uso dos conhecimentos acumulados, em sua formação e experiência profissional, a tarefa de mediar a construção do conhecimento para o qual se propõe (SOUZA, 2004).

Nesse aspecto, o professor mediador caracteriza-se por acreditar no desenvolvimento do aprendiz como um todo, não apenas no que se refere à posse de conteúdos programáticos, mas, sobretudo, no que diz respeito aos procedimentos que o norteiam ao desenvolvimento pessoal.

3.3.1 As contribuições do professor mediador ao ensino da leitura e produção textual

Recorro à representação de professor mediador neste trabalho, por entender que seja esse o que apresenta o perfil mais adequado ao atendimento da demanda que se apresenta na proposta de leitura e interpretação textual do LDP analisado nesta pesquisa. Uma proposta de atividade, que conforme vimos na análise levada a efeito no capítulo anterior, exige um criterioso processo de adaptação/reestruturação com vistas a tornar-se mais apropriada ao exercício de construção dos sentidos.

Descendem da propriedade característica desse modelo de professor, que corresponde à ênfase ao trabalho de favorecer a relação, sujeito-objeto, no caso em questão, aluno-texto, outras aptidões essenciais para o desenvolvimento desta empreitada.

Queiroz (2009, p.44-45), com base em Perrenoud (1999) e Méndez (2002), apresenta uma lista de competências e habilidades provenientes do perfil operacional do professor mediador, que ao nosso entender, são extremamente frutíferas à prática que temos investigado neste trabalho.

Exibirei a seguir um quadro com as competências elencadas pela autora, que julgo mais significativas ao esta pesquisa. Apresento ao lado de cada uma delas, a função que esta pode exercer na prática pedagógica do professor em relação à análise do texto pelo aluno.

Nº	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	APLICAÇÃO EM LEITURA/INTERPRETAÇÃO EM LDP
01	Elaborar questões relacionadas com situações de convivências sociais.	Avaliação das questões propostas no LDP de modo a selecionar e reorganizar as mesmas visando favorecer a reflexão e a compreensão a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.
02	Colocar-se como um aprendiz: observando, colaborando, orientando e problematizando.	Adoção de uma postura de articulador do processo de compreensão, não exercendo a função de juiz para julgar erros e acertos, tampouco ser um fornecedor de respostas prontas.
03	Aceitar outras respostas além das apresentadas pelo manual do professor.	Na avaliação dos exercícios admitir que a compreensão é um ato de interação entre autor/leitor e, que este último compreende a partir das estratégia de leitura as quais dispõe. Portanto, não há sentido único.
04	Incentivar a pesquisa, a produção de texto, a troca de experiência e o debate oral.	Na promoção de outras práticas didáticas sobre o estudo do texto, enfatizando a busca de outras fontes de informação, promovendo o debate como um espaço de confronto de ideias que podem resultar na (re) significação dos conceitos.
05	Estimular o sentimento de competência do aluno.	Na mediação de atitudes cujo propósito seja o de fazer a adaptação dos desafios propostos às demandas e capacidades dos alunos.

Quadro 6: Competências e habilidades do professor mediador, segundo Queiróz (2009), apud Perrenoud (1999) e Méndez (2002)

Conforme mencionei anteriormente essa é apenas uma síntese das capacidades levantadas pelos autores. Além do pacote integral, poderia acrescentar outros itens que

poderiam compor adequadamente o repertório em questão. Entretanto, reservamos esse acréscimo ao tópico de considerações finais, posto que ali pretendo apresentar de mais efetiva nossas conclusões e contribuições pessoais e ao fazer pedagógico em questão.

No entanto, cabe neste ato enfatizar, sobretudo, as habilidades de o professor mediador efetuar mudanças no LDP que dispõe, fugindo assim da noção de livro como um recurso didático impecável e, portanto, inalterável. Como temos visto nas análises desenvolvidas não somente nesta pesquisa, mas em trabalhos diversos, muitas são as adaptações que devem ser feitas em prol da realização de uma atividade produtiva. Conforme afirma Vazquez:

Por mais exatas que sejam as instruções, por mais impositiva que seja uma norma presente em um manual do professor, não se garantirá fidelidade a um procedimento previamente estipulado. [...] Portanto, a ilusão de uma reprodução em série de um método, seja ele imposto por um LD ou por uma coordenação pedagógica, deve ser desconstruída. (VASQUEZ, 2014, p.55)

Compreende-se, portanto, através das reflexões empreendidas neste capítulo, que a ideia de mediação constitui um conceito caro ao trabalho ao processo educacional, uma vez que, seja em relação à formação do aluno ou do educador, ela exerce papel fundamental no que se refere às questões de aprendizagem e de ensino.

3.4 Avaliação da coleção *Projeto Teláris-Português* no PNLD 2014



Figura 3: Ficha técnica da coleção *Projeto Teláris-Português*
Fonte: Guia/PNLD 2014, p.100.

O presente tópico apresenta sucintamente uma descrição do livro didático (intitulado *Projeto Teláris-Português*) em uso na escola observada em nossa pesquisa, objetivando verificar como este se constitui, enquanto material de apoio ao ensino/estudo de leitura e produção textual.

Parto, nesta exposição, do macro para o micro, ou seja, início traçando um panorama geral da obra, culminando, então com um enfoque mais analítico sobre o tratamento dado neste material à atividade de leitura e interpretação textual. Para tanto, utilizo como parâmetro: a avaliação sobre a citada coleção, efetuada pelo PNLD e disposta no Guia de Livros Didáticos 2014, a descrição feita pelas autoras da obra e constantes no Manual do Professor e, minhas observações pessoais sobre o material.

3.4.1 Descrição panorâmica da coleção *Projeto Teláris - Português*

A coleção *Projeto Teláris-Português* – segundo as autoras o nome origina-se da forma latina “telarium”= tecelão, evocando o entrelaçamento dos saberes na produção do conhecimento – está entre as 12 coleções aprovadas e recomendadas pelo PNLD/2014 para aquisição e uso nas escolas atendidas pelo programa, de um universo formado por 23 coleções, das quais 11 foram excluídas.

Por uma decisão não justificada pelas autoras e pela editora, a obra em análise apresenta-se apenas em *formato impresso* (tipo1), não aderindo, portanto ao *formato digital* (tipo 2) inaugurado e efusivamente comemorado nesta edição do programa, como umas das “grandes inovações”, pelas quais tem passado o ensino público na atualidade, momento denominado pelo MEC como “virada pragmática”. Guia PNLD/2014, p.21.

Em atendimento ao padrão exigido no processo classificatório oficial, a obra é organizada de modo a contemplar os quatros eixos de atividade de ensino da língua portuguesa para o Ensino Fundamental, conforme os parâmetros estabelecidos pelo Guia, quais sejam:

- Leitura
- Produção textual
- Conhecimentos Linguísticos
- Oralidade

Quanto a esses aspectos a coleção recebeu indicação positiva, exceto no último quesito, em que se registra uma restrição, conforme se pode ver no quadro abaixo:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.
Pontos fracos	Pouca orientação nas produções orais.
Destaque	A seção "Projeto de leitura" ao final de cada volume.
Programação do ensino	Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.
Manual do Professor	Explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras.

Quadro 7: Avaliação dos eixos temáticos da coleção Teláris
Fonte: Guia/FNLD/2014, p. 101.

De acordo com o Guia, o eixo relacionado à leitura representa um papel central neste material didático, posto que, subsidia os demais eixos relacionados no parágrafo anterior. Com base nisso, o LDP em destaque apresenta uma satisfatória coletânea de textos que se mostram diversificados quanto ao gênero, ao tipo, ao tamanho e ao contexto de produção.

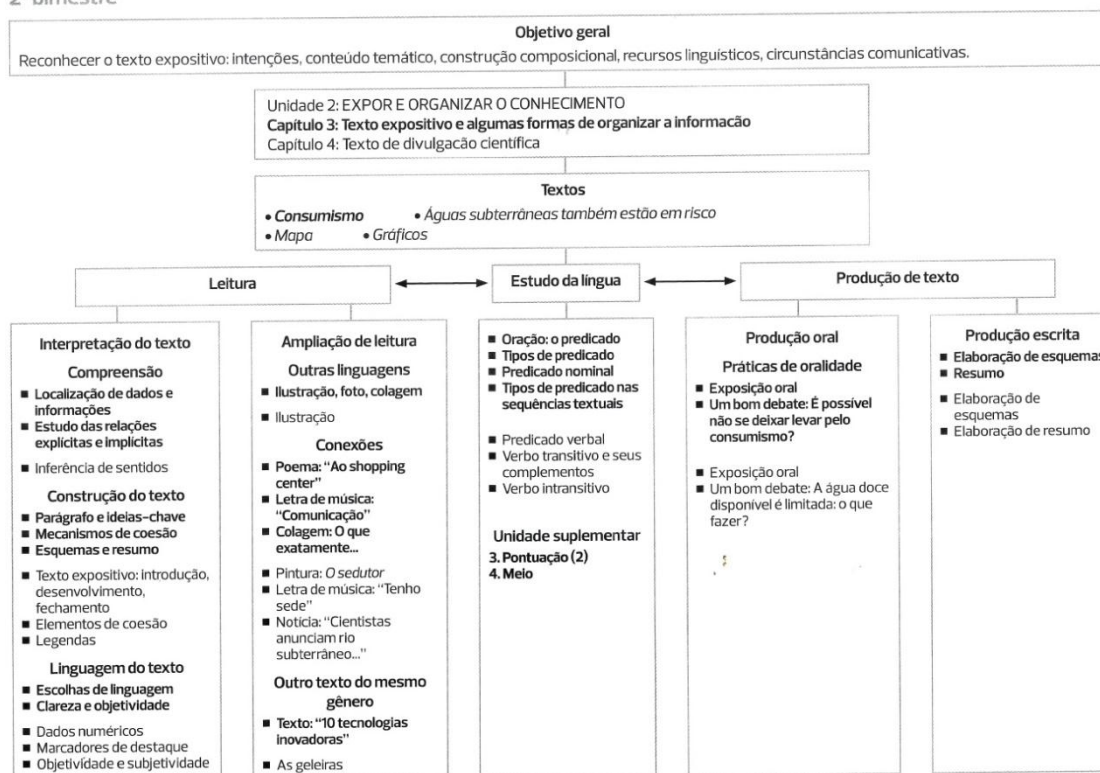
As autoras, por sua vez, fundamentam a seleção e o agrupamento desses textos na abordagem sobre gêneros textuais, postulada por Schnewly e Dolz (2004). Assim, esses gêneros textuais são distribuídos na obra, em função *das capacidades de linguagens que constituem as práticas de uso da linguagem* e em função *da circulação social*. A distribuição desses gêneros textuais por séries/anos se processou numa escala concebida pelo grupo autoral, a partir do que eles consideram mais adequado e acessível a cada um desses níveis.

Assim, no sexto ano há a predominância de textos de ficção (narrar); no sétimo ano há um quantitativo maior de textos de natureza pessoal e jornalística (relatar); o oitavo enfatiza o trabalho com textos informativos e de divulgação científica (expor) e; por fim, ao nono ano destinam-se em maior número, textos publicitários e opinativos (argumentar).

A coleção merece elogio ao que se refere à minuciosa descrição conferida no manual do professor, dentre elas podemos citar e mostrar o *Quadro de conteúdos bimestrais* que traz uma síntese dos conteúdos propostos para cada bimestre, bem como uma lista de objetivos gerais a serem atingidos na realização das atividades concernentes a estes conteúdos.

Reproduzo a seguir, o quadro de conteúdos referente ao segundo bimestre para o oitavo nono, justamente a unidade que abriga o capítulo, no qual se assenta a atividade de leitura e interpretação textual tomada como material de análise nesse projeto de investigação.

2º bimestre



Quadro 8: Conteúdos bimestrais

Fonte: Manual do Professor, vol. 3, p. 45.

O elogio quanto à disposição dos objetivos, diz respeito às reflexões levadas a efeito por Kleiman (1999) e lembradas no capítulo 2 dessa dissertação, sobre a questão dos objetivos de leitura, tido como de fundamental importância a sua exposição aos alunos, como forma de dar sentido àquilo que a escola impõe como objeto de estudo, em termo de material textual. Em outras palavras, o aluno deve ser conhecedor dos propósitos que subjazem às atividades desenvolvidas em sala, a fim de sentir-se motivado a fazê-las.

3.4.2 Descrição da proposta de leitura e produção de texto na coleção

Feita a descrição acerca da natureza textual, veremos agora como estão estruturadas as unidades didáticas da coleção em estudo. Nesse caso, desenvolvo uma análise da organização das seções em que os volumes estão divididos, enfatizando o ponto referente ao eixo *Leitura e produção textual*, já que é sobre esse tema que incide este projeto investigativo.

Os dados contidos na listagem a seguir correspondem à configuração presente nos volumes correspondentes às quatro séries/anos do segundo segmento do ensino fundamental. Portanto, cada volume apresenta, não necessariamente nessa ordem, a sistematização abaixo:

- **Apresentação:** expõe os objetivos da coleção.
- **Conheça seu livro de língua portuguesa:** traz as seções que compõem os volumes.
- **Sumário:** indica os capítulos e cada seção que compõem cada unidade.
- **Introdução:** aborda aspectos variados da língua.
- **Unidades:** (4) subdivididas em dois capítulos cada uma.
- **Unidade suplementar:** Exposições e atividades de conhecimentos linguísticos.
- **Projeto de leitura:** Sugere projetos de leitura coletiva (no final de cada volume)
- **Bibliografia**

Examinando as unidades didáticas (quatro em cada volume), vemos a seguinte formatação:

- **Ponto de partida:** Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema dos textos
- **Abertura:** Ativação de conhecimentos prévios.
- **Leitura:** apresenta o texto a ser estudado.
- **Interpretação do texto:** subdividida em
 - a) Compreensão;
 - b) Linguagem do texto;
 - c) Construção do texto.
- **Prática de oralidade: subdividida em**
 - a) Um bom debate;
 - b) Outras linguagens.
- **Ampliação de leitura:** subdividida em
 - a) Outras linguagens (multimodalidades);
 - b) Conexões (intertextualidade)
- **Língua:** usos e reflexão: aborda conhecimentos linguísticos e gramaticais.
- **Produção de textos:** (orais e escritos)
- **Outros textos do mesmo gênero**
- **O que estudamos nesse capítulo** (mapa conceitual)
- **Hora de organizar o que estudamos**
- **Ponto de chegada:** (localizada ao final da unidade) proposta de produção textual baseada no trabalho desenvolvido nos dois capítulos.

Pela exposição acima, constata-se que a coleção em estudo constitui material de estudo/ensino bastante rico, no que se refere à ênfase dada a cada item de estudo. Percebe-se ainda, que para cada um dos conteúdos listados, há no mínimo duas atividades exploratórias.

Contudo, torna-se questionável a compartimentação excessiva dessas atividades em seções e subseções, de modo que o que se anuncia em um tópico, às vezes é encontrado em outro local. A minha crítica aqui recai de maneira especial à seção “Interpretação de texto” que, conforme podemos perceber, na lista acima, se subdivide em três itens: *Compreensão, linguagem do texto e construção do texto*.

O problema do tratamento estanque dado a essa atividade, reflete-se nas situações do tipo ao que observei quando da realização da pesquisa aqui relatada, visto que, ao atribuir aos alunos a tarefa de compreensão, tomando somente o primeiro item como objeto de estudo, constatei que este continha se constituía somente de questões que priorizavam a localização e extração de informações textuais. As perguntas que se aproximavam da promoção de uma reflexão e de uma interpretação crítica, achavam se localizadas em outros tópicos.

Apresento a seguir, um quadro que me permite aprofundar essa discussão a partir da constatação de dois fatos: a consciência do grupo autoral, em relação ao problema aqui levantado e a indiferença dos avaliadores sobre o mesmo. O quadro em questão apresenta o texto integral, que descreve/avalia a proposta de “Compreensão de texto”, na coleção examinada, pelo grupo autoral e pelos avaliadores do processo classificatório:

AVALIADORES	<p style="text-align: center;">Texto 1</p> <p style="text-align: center;">GRUPO AUTORAL</p>	<p style="text-align: center;">Texto 2</p> <p style="text-align: center;">GUIA/PNLD 2014</p>
DESCRIÇÃO/PARECER	<p>Embora o processo de interpretação não deva ser compreendido como algo fragmentado, nesta coleção ele é desdobrado em mais de um momento para efeito didático de sistematização de algumas habilidades, com o objetivo de caracterizar o texto em sua completude e em relação às condições de sua produção, além de promover a sistematização de habilidades de leitura nos níveis de abordagem dos textos (v. p. 9 deste manual) aqui resumidos:</p> <p>A - Compreensão – Nível mais literal de abordagem do texto. Questões orais ou escritas que favoreçam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a formulação de hipóteses de leitura; - a localização de informações a apreensão do significado literal, as constatações e a identificação do conteúdo temático; - as inferências e deduções mais imediatas; - a extrapolação inicial: posicionamento pessoal. <p>B- Construção do texto – Análise e interpretação dos processos de estruturação composicional dos textos, associados ao reconhecimento do gênero.</p> <p>C-Linguagem do texto – Levantamento e análise de aspectos linguísticos mais específicos fruto de escolhas e combinações intencionais, especialmente para o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as inferências e deduções mais complexas e justificadas pelo texto. a- estruturação dos diversos estilos e a apropriação de recursos de expressão por parte dos alunos. Manual do Professor, p. 29. 	<p>Na seção “Interpretação de texto”, a obra apresenta questões relativas à compreensão e à interpretação, explorando propriedades textuais e discursivas. As atividades exploram diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, sentido literal e subentendido, compreensão global, efeitos de sentido e recriação dos textos com posicionamento de sujeito-leitor.</p> <p>A intertextualidade e as questões sociolinguísticas também são tratadas.</p> <p>As propostas estão acompanhadas de roteiros que consideram, com frequência, as condições de produção (destinatário, suporte, circunstância) e, algumas vezes, os níveis de linguagem. Há, entretanto, propostas com orientações mais detalhadas, organizadas sob as rubricas “Planejamento”, “Mãos à obra”, “Leitura” e “Reescrita”. Um trabalho de preparação mais bem elaborado, com um momento de auto avaliação, encontra-se na seção “Ponto de chegada.” Guia PNLD/ 2014, p.101-102.</p>

Quadro 9: Descrição da seção Compreensão de texto

Fonte: Elaboração do autor

Uma análise comparativa entre os dois textos deixa transparecer que a **síntese avaliativa**, sobre a atividade em destaque, constante do Guia, apresenta um teor que a deixa muito próxima de ser uma paráfrase do texto de **apresentação da coleção** das autoras. Excetuando-se a justificativa inicial, que aparece somente no texto 1, o texto 2 é praticamente uma confirmação do texto 1.

Em relação à *mea culpa*, com a qual o grupo autoral inicia a descrição da estrutura da proposta de interpretação do LDP em apreço, entendo que ela não é aceitável, principalmente porque não se encontram na coleção as perguntas de análise do texto no modelo anunciado. Prevalece na subseção *Compreensão* apenas o item: “localização de informações, apreensão do significado literal, constatações e identificação do conteúdo temático”. Os demais itens previstos são praticamente ausentes desse compartimento.

No que diz respeito ao pregado sobre os itens “Construção do texto” e “Linguagem do texto”, vê-se que há um relativo cumprimento das propostas listadas. Porém, não dá para assumir que tais propostas não se constituem atividades de compreensão, pois os aspectos neles analisados caracterizam-se em sua maioria, como perguntas que buscam construir os sentidos do/no texto até de forma mais apropriada do que na seção anunciada como específica para esse fim.

O tratamento compartimentado dessa análise de texto, tal como se propõe na coleção estudada, remete ao problema levantado por Coracini (1999) quando esta denuncia a distinção feita por alguns autores de LDP, sobre as noções de Compreensão e de interpretação de texto. De acordo com a autora, essa prática advém da ideia do estudo do livro, numa perspectiva linear, segundo a qual o processo de construção de sentidos deve seguir um ritual em que, primeiro, se deve compreender para depois haver a interpretação.

A crítica aqui desenvolvida direciona-se às atividades propostas, mas, e principalmente, à maneira como são propostas, haja vista que, para um produtivo ato de compreensão textual, torna-se absolutamente necessário que o professor intervenha, no sentido de recriar a atividade, elencando de cada tópico as questões pertinentes e remontando uma nova proposta.

O que é problemático nessa situação é que nem sempre o professor tem habilidade e disponibilidade de tempo para promover essas mudanças no grau que se mostra necessário. Resultado disso é a prática bastante comum de se apenas absorver tais exercícios nos moldes que se apresentam, imputando ao aluno um prejuízo à sua aprendizagem.

3.4.3 Mostra do texto-base

Leitura

Consumismo

1 Tudo parece mágico, grande e alegremente anárquico. Há música em todos os locais. As vitrines estão muito bem decoradas. O ambiente está propício para um passeio gratificante. Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das "armadilhas" que equipes formadas por psicossociólogos, arquitetos, decoradores, iluminadores e especialistas em *marketing* prepararam para os consumidores potenciais.

2 O ritmo musical que ouvimos, suave e quase imperceptível, tem suas razões de ser, assim como a disposição dos produtos em lugares determinados, a largura dos corredores e tudo o mais que nos impressiona em alguns supermercados ou *shopping centers* que incentivam a febre do consumo. Esses fatores são tão importantes que existem, em alguns países, laboratórios para testá-los. Na França, por exemplo, funciona, desde 1989, um supermercado-laboratório, onde o comportamento do consumidor é observado e analisado em detalhes. Esse falso supermercado, onde as cobaias são os clientes, é o menor do mundo – possui apenas 200 m², com música ambiente. Os visitantes são selecionados em supermercados verdadeiros e recebem, ao entrar, uma lista de compras. Eles devem escolher as marcas e depois dizer por que preferem esta ou aquela. Na verdade, seus movimentos estão sendo estudados por especialistas escondidos atrás de vidros espelhados. Cada passo dado pelo cliente, cada expressão facial ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior. Hoje em dia, qualquer lançamento só é feito depois de o produto ter passado por esses tubos de ensaio. Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de seu produto.

3 Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. Em primeiro lugar, sabem que o consumidor permanece durante uma média de 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos. Dessa forma, o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar. Por outro lado, sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso. Isso significa que entrẽ as mercadorias de compra planejada – como o leite e o açúcar, entre outros – devem ser colocadas outras mercadorias, não programadas, que atraiam a atenção do consumidor.

4 Outro recurso bastante utilizado é ter o preço de um produto anunciado em um grande cartaz, o que pode dar a sensação de que esse produto está em promoção, mesmo quando o preço não foi alterado. É frequente



anárquico: confuso, desordenado.

psicossociólogo: profissional que estuda a influência e a importância da sociedade nas questões e nos fenômenos da mente humana.

especialista em marketing: pessoa que desenvolve estratégias e ações para o desenvolvimento, lançamento e sustentação de um produto ou serviço no mercado consumidor.

consumidor potencial: pessoa com poder de compra.



onipotência: poder absoluto.

ver que, com técnicas semelhantes, uma determinada marca de café – para citar um exemplo – pode incrementar seu volume de venda.

5 Um outro segredo se encontra nas prateleiras, que são geralmente dispostas em cinco de cada lado da gôndola. A prateleira de cima é a que mais se vê, embora fique um pouco fora do alcance da mão. A segunda e a terceira são as melhores, porque ficam à altura da vista e ao alcance das mãos. A quarta e a quinta são as menos valorizadas, por serem mais desconfortáveis de ver e alcançar. O objetivo, segundo especialistas, é chegar a um equilíbrio e evitar "pontos frios" dentro do supermercado. Para isso, colocam-se os setores de maior afluência de público – como os lácteos, por exemplo – perto de outros locais difíceis, cujos produtos têm, na maioria das vezes, uma rentabilidade maior. O objetivo final é que o cliente encontre a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

6 Os *shopping centers* também baseiam seu sucesso na exposição tentadora, mas acrescentam outros elementos – como a sensação de onipotência proporcionada pela arquitetura e a sensação de pertencer e possuir de que são tomados os clientes assim que entram no local. Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança e proteção que esses locais proporcionam. Além disso, são como grandes cenários onde as pessoas podem olhar, mexer, espiar, ver de tudo, ficar a par de tudo, satisfazer todas as inquietudes, ser espectadoras, protagonistas, desejosas de tudo o que está exposto, mas também capazes de obter o que veem. É assim que se criam uma tentação e uma excitação dos sentidos que põem em movimento a pulsão possessiva das pessoas, por meio de estímulos visuais, olfativos, auditivos, racionais e também impulsivos e compulsivos.

[...]

IstoÉ Tudo: o livro do conhecimento. São Paulo: Três, [s.d.], p. 174-177.



A lista de questões a seguir, corresponde aos exercícios apresentados no LDP em estudo, como atividade de interpretação do texto que reproduzi na página anterior. A forma com a qual a apresento é a mesma que os alunos receberam por ocasião da primeira geração de dados. A decisão de transcrevê-lo, ao invés de apenas digitalizá-lo, se explica pelos seguintes motivos/necessidades:

- 1- Evitar que os alunos o copiassem, gastando-se assim um tempo que deveria ser destinado à leitura e resolução das questões;
- 2-Evitar problemas de transcrição, uma vez que é fato que alguns alunos escrevem de um modo tal que eles próprios tenham dificuldades em decifrar o que grafaram, gerando assim, uma maior distorção no entendimento do comando das questões;
- 3- O LDP em estudo não é consumível, portanto as respostas não podem ser escritas no mesmo.

Diante do exposto, optamos por apresentá-lo de forma digitada, sendo que procurei garantir a maior fidelidade possível em relação ao texto original do livro.

Texto 2- Questões de interpretação textual proposto no LDP**Interpretação do texto****Compreensão**

1. Releia:

“Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas ‘armadilhas’ [...]”

Sobre essas **armadilhas** do consumo em supermercados, responda:

- a) Quais são elas?
- b) Quem as prepara?
- c) Para que elas servem?
- d) Por que os consumidores caem nelas “quase sem perceber”?

2. Complete a frase abaixo com a alternativa correta:

Os especialistas descobrem os meios eficazes para influenciar as compras dos consumidores

- a) observando o comportamento dos consumidores nos supermercados em geral.
- b) conversando com os consumidores nos *shopping centers*.
- c) analisando o comportamento de consumidores em supermercados-laboratório.
- d) perguntando diretamente aos consumidores nas ruas.

3. No terceiro parágrafo, são apresentadas as informações usadas para planejar as vendas no supermercado.

- a) Quais são essas informações?
- b) O que são as mercadorias de compra planejada?
- c) Por que as mercadorias de compra planejada são colocadas junto a outras mercadorias não programadas?

4. Nos dois parágrafos seguintes do texto, são relacionados vários outros recursos utilizados para incentivar o consumidor a comprar no supermercado. Qual é o recurso utilizado com o objetivo de:

- a) dar a sensação de que o produto tem preço em promoção?
- b) fazer o cliente encontrar a maior quantidade possível de produtos?

5. Que recursos de construção dos *shoppings* são utilizados para estimular os sentidos dos consumidores, provocando a “pulsão possessiva das pessoas”?

6. Em sua opinião, por que o autor escolheu a palavra *selva* para caracterizar o ambiente de consumo?

7. O texto “Consumismo” deixa transparecer a opinião do autor sobre o assunto. Transcreva um trecho que revele isso e explique-o:

8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: você é consumidor ou consumista? Justifique.

No capítulo que aqui se encerra discorri sobre o LDP estabelecendo uma relação deste com os demais atores (humanos e não humanos) do sistema educacional. Ficou patente através desta relação, que este instrumento didático se constitui na medida em que constitui os demais agentes com quais interage. Destaco nesse processo de interação o liame LDP/professor, procurando tornar evidentes os resultados que brotam desse embate. Presencia-se entre outras coisas uma relação tensa entre professor e LDP pelo controle da autoridade máxima no ambiente escolar.

Ainda neste capítulo desenvolvi uma análise sobre a coleção didática em uso na escola investigada visando a descrever os aspectos gerais e específicos desse material. Destaco nessa análise o caráter problemático da seção *Compreensão de texto* que, calcado numa visão tradicional de ensino, prima por questões de mera cópia e localização de informações contidas na superfície textual em detrimento de interpretação crítico-reflexiva. O que demonstra a necessidade de o professor promover adaptações nessas questões, antes de sugeri-las aos alunos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo desenvolvo as análises dos dados gerados nas fases 1 e 2 da pesquisa investigativa aqui realizada. A fase 1 refere-se a geração de dados por meio das questões propostas a título de *compreensão textual* no livro didático em estudo. A fase 2 compreende a geração de dados através da aplicação de questões (re)elaboradas por mim, à luz do referencial teórico descrito no capítulo 2. Os resultados dessas duas etapas são confrontados em busca de verificar diferenças no nível de desempenho dos sujeitos da pesquisa na resolução dos exercícios propostos. A conclusão a que cheguei através desse paralelo é relatada no final do capítulo.

4.1 Procedimentos metodológicos (tratamento dos dados)

De posse das folhas de exercícios tomadas aos alunos através da geração de dados, procedi a avaliação das respostas da atividade, utilizando como parâmetro as respostas sugeridas pelas autoras do LDP em uso, no manual do professor. Assim, criei uma tipologia de conceitos de desempenho, cujas categorias são sinalizadas conforme a definição operacional abaixo:

CONCEITO	SIGNIFICADO
RB	Resposta em Branco
RPC	Respondida Parcialmente a Contento
RC	Respondida a Contento
RSA	Resposta Sem Aproveitamento

Os conceitos verificados em letras minúsculas e situados após as barras verificados nas questões 2, 7 e 8 não figuram na tabela acima, pois se tratam de sinalização específica de questões de dupla tarefa, sendo que são tomados apenas para observações secundárias. Portanto, para a quantificação de dados desenvolvida, tais itens não são levados em conta. De qualquer forma, convém os explicitar:

Questão 2: a = **assinalou** (tarefa não solicitada no comando da questão, porém executada pelo aluno); na = **não assinalou** (o aluno agiu corretamente pois não havia a recomendação de assinalar).

Questão 7: j= **justificou** (o aluno justificou adequadamente sua resposta, cumprindo, assim as duas tarefas da questão); sj= **sem justificar** (o aluno não justificou sua resposta ou sua justificativa mostrou-se incoerente).

Questão 8: b = em **branco**; c = a **contento**; sa = **sem aproveitamento** (refere ao desempenho do aluno na tarefa de justificar sua resposta).

Do exame minucioso das respostas contidas nas folhas de exercícios, resultou o quadro abaixo que corresponde a um demonstrativo do desempenho geral dos alunos. Os conceitos nele registrados foram quantificados e transformados em índices percentuais a fim de facilitar a análise comparativa desses resultados com os obtidos na segunda etapa da geração de dados.

Aluno	Conceito por questão													
	Nº	1.a	1.b	1.c	1.d	2	3.a	3.b	3.c	4.a	4.b	5	6	7
01	RB	RC	RSA	RPC	RC/a	RPC	RC	RC	RSA	RSA	RC	RB	RC/sj	RB/b
02	RPC	RC	RSA	RC	RSA/a	RSA	RPC	RPC	RC	RSA	RSA	RSA	RB	RC/c
03	RSA	RPC	RSA	RC	RSA/na	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RPC/sa
04	RPC	RC	RSA	RSA	RSA/a	RSA	RPC	RPC	RC	RSA	RPC	RSA	RPC/sj	RC/b
05	RSA	RPC	RSA	RPC	RSA/na	RSA	RC	RC	RPC	RSA	RC	RPC	RSA	RSA/sa
06	RB	RC	RB	RB	RC/na	RSA	RB	RB	RB	RSA	RSA	RSA	RB	RB/b
07	RSA	RC	RC	RSA	RC/na	RSA	RC	RC	RB	RB	RB	RSA	RB	RC/c
08	RSA	RC	RSA	RSA	RC/na	RSA	RC	RSA	RSA	RSA	RPC	RSA	RC/sj	RC/c
09	RSA	RC	RC	RPC	RC/na	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA	RC	RC/sj	RC/b
10	RC	RC	RC	RPC	RSA/na	RSA	RPC	RC	RC	RPC	RSA	RSA	RB	RC/c
11	RC	RC	RPC	RSA	RSA/na	RPC	RC	RSA	RC	RSA	RC	RC	RPC/sj	RC/sa
12	RC	RC	RSA	RC	RC/na	RPC	RC	RC	RSA	RSA	RC	RPC	RC/j	RC/sa
13	RPC	RC	RSA	RPC	RSA/a	RSA	RSA	RC	RSA	RSA	RPC	RB	RSA	RC/sa
14	RC	RC	RPC	RC	RSA/na	RSA	RC	RC	RSA	RSA	RSA	RC	RSA	RC/c
15	RSA	RC	RC	RPC	RC/a	RSA	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB/b
16	RC	RC	RC	RSA	RC/a	RPC	RC	RC	RSA	RPC	RSA	RC	RSA	RC/sa
17	RPC	RC	RSA	RSA	RC/a	RSA	RC	RC	RSA	RSA	RSA	RSA	RC/j	RC/sa
18	RC	RC	RSA	RPC	RSA/na	RPC	RC	RC	RC	RPC	RC	RC	RSA/j	RC/sa
19	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA/a	RSA	RC	RC	RSA	RPC	RPC	RSA	RC/sj	RC/sa
20	RPC	RC	RC	RC	RC/a	RSA	RC	RC	RC	RPC	RC	RPC	RSA	RC/sa
21	RPC	RC	RC	RB	RC/na	RPC	RC	RPC	RSA	RPC	RC	RSA	RSA	RC/sa
22	RC	RC	RSA	RC	RSA/na	RPC	RC	RC	RC	RPC	RC	RSA	RSA	RC/sa
23	RSA	RC	RSA	RSA	RSA/na	RSA	RC	RSA	RC	RSA	RPC	RSA	RB	RC/c
24	RSA	RC	RC	RC	RSA/na	RSA	RC	RC	RC	RSA	RC	RSA	RC/j	RC/sa
25	RC	RC	RSA	RSA	RSA/a	RSA	RC	RC	RC	RSA	RC	RSA	RPC/j	RC/c
26	RC	RC	RB	RSA	RC/a	RSA	RC	RC	RC	RSA	RC	RPC	RC/j	RC/sa
27	RSA	RC	RSA	RSA	RC/na	RSA	RC	RPC	RSA	RSA	RPC	RPC	RSA	RC/b
28	RSA	RSA	RSA	RSA	RC/a	RSA	RC	RC	RC	RSA	RSA	RSA	RB	RC/sa
29	RC	RC	RSA	RB	RSA/a	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RC	RSA	RSA	RSA/sa

Quadro 10: Desempenho geral dos alunos na interpretação de questões textuais do LDP

Fonte: Elaboração do autor (espaçamento)

4.2 Análise de desempenho dos alunos por questão (ões) na primeira etapa da pesquisa

De acordo com a tipologia postulada por Marcuschi (1996), posso assegurar que os exercícios **1, 3, 4 e 5** da atividade exibida anteriormente, enquadram-se na categoria das questões *objetivas*, visto que, caracterizam-se como perguntas que propiciam aferir apenas o conhecimento do aluno sobre aspectos formais do texto. Para o linguista, tais questões, via de regra, pautam-se em verbos no modo imperativo, do tipo *copie, ligue, retire*, resultando, portanto, em exercícios que não favorecem a reflexão crítica sobre o texto e primando por um trabalho de identificação de informações superficiais.

É importante ressaltar que nos exercícios tomados para análise, essa categoria de perguntas corresponde a 50% das questões ali apresentadas, o que corrobora a tese do autor de que há no LDP uma predileção por questões centradas em conhecimentos superficiais.

Por se tratar de questões cuja resolução demanda uma manobra de esforço relativamente semelhante entre si, ao proceder à análise fiz um agrupamento de tais itens, de modo que obtive um bloco composto de dez perguntas assim identificadas: **1a, 1b, 1c, 1d, 3a, 3b, 3c, 4a, 4b e 5**.

Observemos, então, o desempenho dos alunos diante desse bloco de perguntas, através do seguinte gráfico:

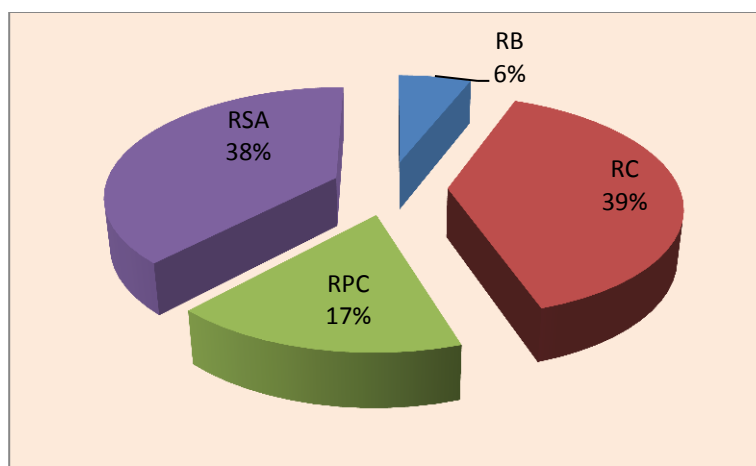


Gráfico 2: Desempenho dos alunos nas questões 1, 3, 4 e 5

Fonte: elaboração do autor

Percebe-se através do gráfico acima um baixíssimo índice de questões *em branco* em relação às *respondidas parcialmente*, às *sem aproveitamento* e às *respondidas a contento*. Isso demonstra o esforço empregado pelos sujeitos da pesquisa diante de questões que exigem

somente aspectos formais e respostas cuja consecução se dá por meio da cópia de excertos do texto.

Todavia, é de chamar atenção o fato de as *respostas sem aproveitamento* competirem igualmente com as *respondidas a contento*, quando o pretendido era o predomínio desta última.

O fenômeno em evidência pode ser explicado em função de certa confusão que os alunos costumam fazer no processo de localização do trecho do texto que, de fato, melhor contempla a pergunta apresentada. Um caso exemplar disso é o que podemos notar na resposta do aluno, reproduzida no recorte abaixo:

Recorte 1- Aluno 8.

1. Releia:

“Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas ‘armadilhas’ [...]”

Sobre essas **armadilhas** do consumo em supermercados, responda:

a) Quais são elas?
 São psicossociólogos, arquitetos, decoradores, iluminadores

b) Quem as prepara?
 Especialistas em Marketing

c) Para que elas servem? Para os consumidores potenciais

d) Por que os consumidores caem nelas “quase sem perceber”? Porque eles gosta de compra novidades em promoção que atrai

a) São psicossociólogos, arquitetos, decoradores iluminadores(espaçamento)

b) Especialistas em Marketing

c) Para os consumidores potenciais

d) Porque eles gosta de compra novidades em promoção que atrai

Conforme vemos no excerto acima, ao responder à questão 1, o aluno apresenta no item **a** um recorte do texto que não corresponde ao que é interrogado. Aliás, sua resposta, representa a parte inicial do item **b**, que por sinal fora respondido apenas parcialmente.

A questão **2**, no meu entendimento, classifica-se como *objetiva de múltipla escolha*. Trata-se, portanto, do misto de uma categoria presente no quadro proposto por Marcuschi (1996) e de outra não mencionada pelo mesmo, mas muito recorrente na atualidade.

Tal reclassificação se explica pelo fato de que a questão em análise embora cobre do aluno a ação de *completar*, apresenta assertivas que o levam a marcar a opção eleita como correta, favorecendo o uso de estratégias de eliminação.

A análise de desempenho dos alunos frente a esta questão revela, conforme vemos no gráfico seguinte, um empate entre as *respondidas a contento* e as *sem aproveitamento*, com uma leve diferença em favor destas últimas.

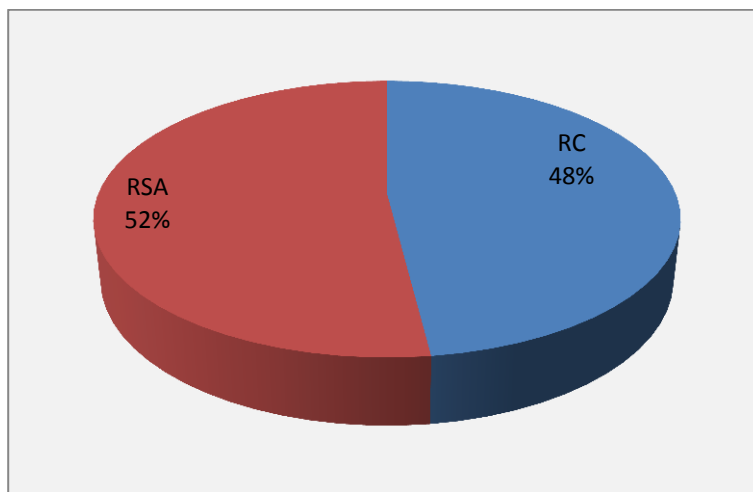


Gráfico 3: Desempenho dos alunos na questão 2
Fonte: Elaboração do autor

É importante notar a ausência da categoria *resposta em branco*, o que é natural nesse tipo de atividade que, de certa forma, insufla o aluno a marcar uma das assertivas, ainda que este não tenha segurança de que essa seja a opção correta. Vale aqui a premissa segunda a qual, é melhor pecar por ação do que por omissão.

Registra-se também o fato de que muitos alunos não compreenderam que a tarefa proposta, consistia em apenas “completar” a frase iniciada. Tanto é que, 44% deles assinalaram com um “x” a assertiva que transcreveram como resposta.

A questão 6 classifica-se no postulado de Marcuschi (op. cit.) como do tipo *subjetiva*. A característica básica desse tipo de exercício é o de permitir ao aluno a oportunidade de opinar sobre o tema em estudo. Convém notar, entretanto, que quando não dispõe dos conhecimentos prévios necessários sobre o assunto, o aluno costuma escrever de forma aleatória, o que resulta, muitas vezes, em respostas de baixo nível de coerência.

Vejamos o desempenho dos alunos nessa questão, a partir do gráfico a seguir:

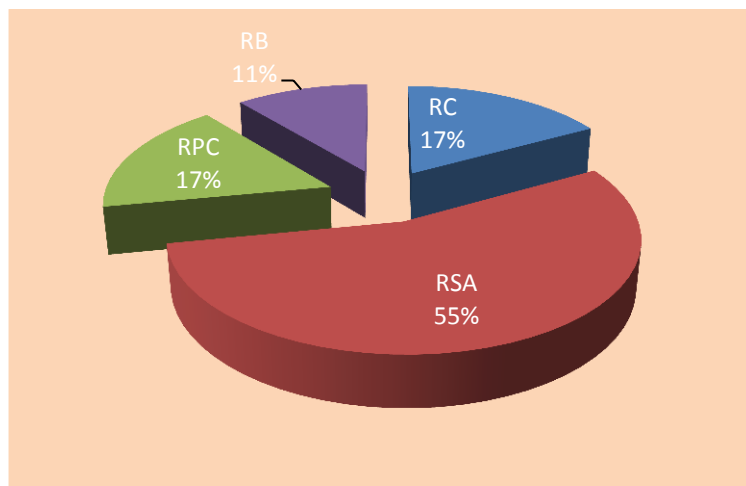


Gráfico 4: Desempenho dos alunos na questão 6
Fonte: elaboração do autor

Conforme podemos notar, mais da metade dos alunos apresentaram respostas dotadas de um nível de coerência abaixo do esperado. Apresentamos a seguir exemplos de respostas que foram classificadas como *sem aproveitamento*.

Recorte 2 - Aluno 7.

6. Em sua opinião, por que o autor escolheu a palavra *selva* para caracterizar o ambiente de consumo? Pois são muitos produtos a venda

6. *Pois são muitos produtos a venda*

Recorte 3 - Aluno 22.

6. Em sua opinião, por que o autor escolheu a palavra *selva* para caracterizar o ambiente de consumo? Porque cada um quer ser melhor que o outro em consumo que nem cão e gato.

6. *Porque cada um quer ser melhor que o outro em consumo que nem cão e gato.*

Pelo que é possível notar nos recortes acima o sentido metafórico do termo “selva” que no contexto em questão deveria significar um ambiente escuro, que desperta a curiosidade, mas que também esconde perigosas armadilhas, não foi bem compreendido pelos alunos. Diante disso as respostas distanciam-se bastante do esperado.

É importante ressaltar que a correção deste exercício pautou-se no que postularam as autoras no manual do professor, cuja reprodução se encontra nos apêndices deste trabalho. Em tempo, para esta questão o grupo autoral sugeriu como resposta o excerto a seguir:

“Possivelmente para mostrar que esse ambiente pode esconder perigos e armadilhas para os consumidores.”

Marcuschi (2008), aponta um problema nesse tipo de item, qual seja o de, conforme permite o enunciado, admitir qualquer resposta. Assim, o aluno se vê livre para responder a partir do seu ponto de vista, de modo que se torna problemático contestar sua resposta, ainda que esta se mostre incoerente.

Santos (2001), por sua vez, admite que, quando centrada na cobrança da opinião do aluno sobre um ponto específico de um texto do qual o aluno tenha uma visão geral, questões desta natureza, bem como as do modelo *subjetivo*, que examinarei adiante, são bastante produtivas ao processo de produção de sentidos, posto que, ao elaborar sua resposta, o discente é impulsionado a fazer pressuposições entre sua cosmovisão e as informações contidas no texto.

A questão de número 7 é mais um exemplo do tipo misto, já que apresenta traços das categorias *objetiva* e *vale-tudo* ao mesmo tempo. Nela identificamos duas distintas ações a que os alunos são submetidos: a primeira centra-se no verbo “transcrever” e solicita a cópia de um trecho do texto em que há o registro do ponto de vista do autor sobre o tema exposto; a segunda tarefa é regida pelo verbo “explicar” e encarrega o aluno de fazer uso de suas próprias palavras para esclarecer melhor - e, assim, expor seu entendimento - o que o autor quis dizer em tal trecho.

Destaca-se na análise desta questão o fato de que, a primeira etapa (“*Transcreva um trecho que revele isso...*”) tenha sido realizada quase que pela totalidade dos alunos, enquanto que a fase seguinte (“... *explique-o.*”) tenha sido praticamente desprezada pelos mesmos. Observemos os gráficos a seguir, considerando legenda abaixo:

QR= Questão respondida (não importando o grau de coerência)

QB= Questão em branco

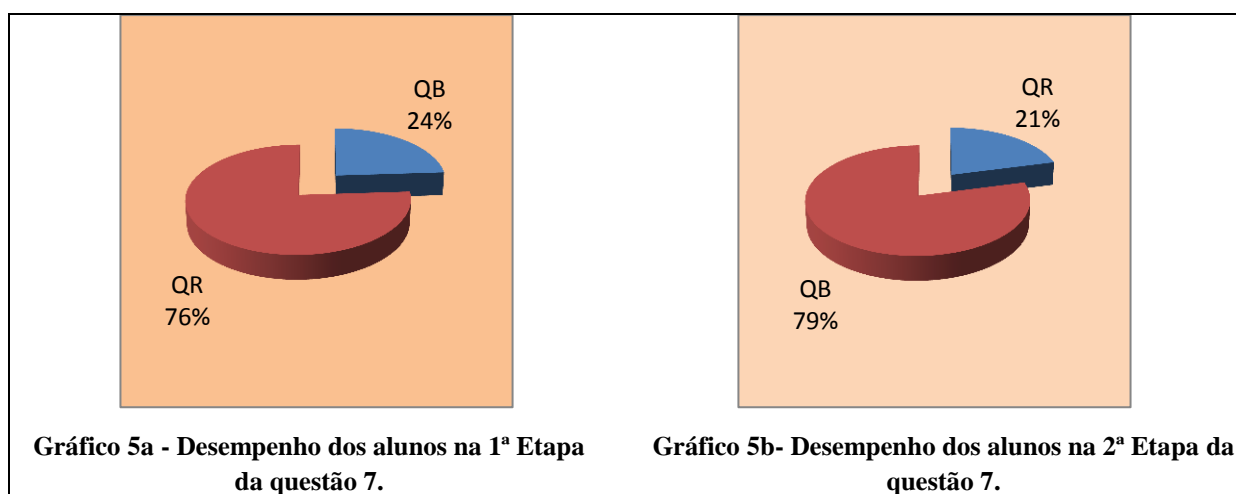


Gráfico 5a e 5b: Desempenho dos alunos nas etapas 1 e 2 da questão 7

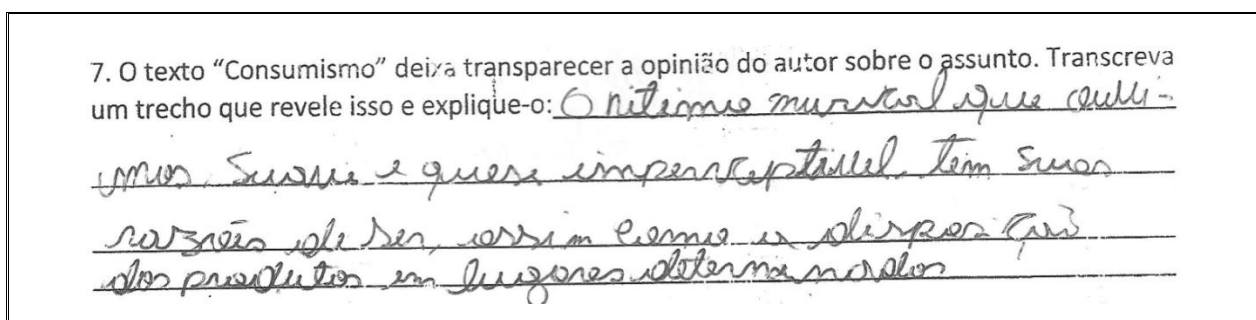
Fonte: Elaboração do autor

Os fenômenos descritos nos gráficos acima revelam um fato bastante comum entre alunos investigados no ato de responder às questões com mais de uma tarefa a desempenhar. Trata-se do fato de que, geralmente, apenas a primeira etapa da tarefa é realizada, sendo que comum o fato de as demais etapas não serem contempladas.

Os motivos que levam a esse desfecho vão de uma leitura desatenta a uma escolha consciente, em que o aluno prioriza a tarefa que exige menos esforço. Daí a opção pela *transcrição* em detrimento da *explicação*.

O recorte abaixo é ilustrativo do fato em discussão:

Recorte 4 - Aluno 19.



7. O ritmo musical que ouvimos suave e quase imperceptível tem suas razões de ser assim como a disposição dos produtos em lugares determinados.

Como podemos ver no recorte acima, a transcrição atende perfeitamente ao comando da questão, já que, de fato, compreende um trecho que denota o ponto de vista do autor. Contudo, a etapa seguinte da questão não é respondida, ou seja, o aluno não apresenta a justificativa para a escolha de tal excerto, não explicitando, portanto, a sua resposta.

O exercício 8 se apresenta como uma questão do modelo *vale-tudo com dupla tarefa*. Nele o aluno é desafiado a executar duas ações. A primeira funciona como uma pesquisa estimulada, em que o aluno é instigado a enquadrar-se em umas das categorias “consumidor” ou “consumista”. Trata-se, portanto, de uma pergunta que não permite outras respostas, suscitando apenas a opção por um dos polos oferecidos, o que gerou, no caso em análise, um índice de aproveitamento superior a 80%, conforme mostrado no gráfico seguinte.

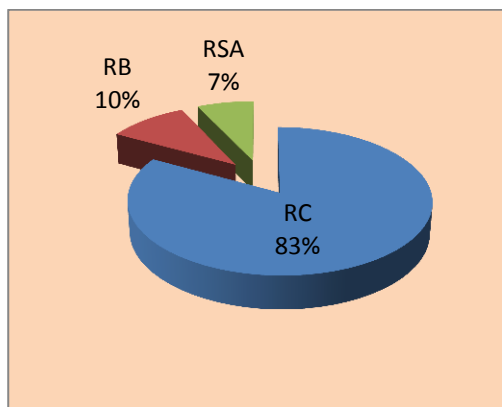


Gráfico 6a: Desempenho dos alunos na 1ª etapa da questão 8

Fonte: elaboração do autor

A etapa seguinte solicita ao educando uma “justificativa” para a resposta inicial, o que exige do mesmo, uma compreensão sobre os conceitos das categorias em jogo. A não apreensão do significado desse termo a partir do contexto em questão levou os alunos a terem um desempenho insatisfatório, conforme expomos no gráfico seguinte:

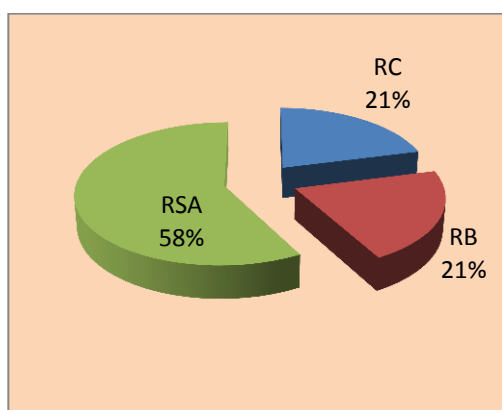


Gráfico 6b: Desempenho dos alunos na 2ª etapa da questão 8

Fonte: elaboração do autor

De acordo como gráfico, é muito alto o número de respostas sem aproveitamento e, se somada essa categoria à das respostas em branco, o insucesso dos alunos diante de tal questão chegaria à casa dos 79%. O recorte que apresentamos a seguir comprova a tese levantada neste item:

Gráfico 6a e 6b: Desempenho dos alunos nas etapas 1 e 2 da questão 8

Recorte 5 - Aluno 7.

8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: você é consumidor ou consumista?

Justifique *sou consumidor porque eu vou a supermercado comprar para consumir, Já a outra pergunta, eu não sei responder pois eu não sei o que é consumista*

8. *sou consumidor porque eu vou a supermercado comprar para consumir, Já a outra pergunta eu não sei responder pois eu não sei que é consumista.*

Koch e Elias (2006) afirmam que o processamento textual é estratégico. Assim, para a elaboração da resposta de uma pergunta do tipo em análise, o leitor necessita lançar mão de estratégias sociocognitivas.

No caso em questão a estratégia a ser acionada refere-se a do tipo *conhecimento enciclopédico* ou *conhecimento de mundo*. Ao afirmar que não sabe “o que é consumista” e que por isso mesmo não sabe responder, o aluno assume que o termo em questão, pressuposto básico para a compreensão do enunciado, não faz parte do seu vocabulário. Assim, a construção de sentidos ficou comprometida.

4.3 Síntese dos dados da primeira etapa da pesquisa

Os dados analisados, no âmbito da metodologia qualitativa, apontam um desempenho dos sujeitos da pesquisa abaixo do esperado e tornam evidentes os seguintes problemas enfrentados por esses aprendizes no processo de interpretação das questões propostas pelo LDP:

a. sobre os exercícios propostos:

Metade das questões apresentam um caráter objetivo, pautado no modelo tradicional que visa apenas a treinar os alunos a localizar e transcrever respostas explícitas do texto. Isso torna os aprendizes condicionados a uma prática que não propicia uma reflexão mais dinâmica, tampouco exercita o raciocínio, levando-os a elaborar respostas apenas a partir da superfície textual.

As demais questões embora solicitem ações de natureza inferencial, aparecem atreladas a outras exigindo tarefa dupla, de modo que os alunos elegem sempre a de menor esforço para responder.

b. Sobre o desempenho dos alunos:

Observa-se uma gama de problemas na interpretação do texto, entre os quais são bem relevantes a:

- Predileção por questões, cujas respostas são localizáveis no texto. Mesmo assim, há enorme problema na localização dos excertos, de modo que é alarmante o número de respostas que não tem correspondência com a pergunta;
- Incompreensão do enunciado. Isso ficou patente nas situações em que os alunos executam ações não solicitadas no mesmo;
- Seletividade na resolução de itens de dupla tarefa: o aluno atende a parte objetiva e despreza a parte subjetiva, respondendo apenas parcialmente a questão.
- Resolução aleatória e sem coerência nas questões subjetivas, o que denota dificuldade na compreensão do tema do texto.

Retomarei a discussão sobre os problemas em questão, no encerramento deste capítulo, ocasião em que irei colocá-los em confronto com os resultados da segunda etapa da pesquisa.

4.3.1 Análise de desempenho dos alunos na segunda etapa da pesquisa

Baseando-me na teoria sociointeracionista, a partir das reflexões de Kleiman (1999), Marcuschi (2008), Santos (2001) e Antunes (2010), (re) elaborei um exercício de interpretação, tomando como base o mesmo texto e parte das perguntas utilizadas na fase de geração de dados anterior. Esse novo questionário foi oferecido aos sujeitos da pesquisa no evento aula que consistiu na segunda fase de geração de dados. Essas questões serão expostas a seguir, acompanhadas do demonstrativo dos resultados obtidos pelos alunos em sua resolução.

1. Ideia-chave é aquela que norteia o desenvolvimento de cada parágrafo. Indique as ideias-chave correspondentes aos seguintes parágrafos do texto lido, seguindo o exemplo expresso no item a.

a) 1º: O ambiente de consumo: uma selva com armadilhas.

b) 2º:

c) 3º, 4º e 5º

d) 6º

O item **1**, acima exposto, refere-se a uma questão que adaptei da seção “Construção do texto”, localizada na página 101 do LDP em análise e enquadra-se na categoria *objetiva*. Neste item, inverti o pedido da questão original, posto que nela, ofereciam-se as ideias-chaves, exigindo-se do aluno interpretante, apenas a tarefa de efetuar as correspondências desses elementos aos parágrafos do texto. O que resultaria em uma questão de mera localização de informação.

Da transformação empreendida, foi oportunizada ao aluno a condição de resumir cada parágrafo ou agrupamento de parágrafos a uma ideia central, o que contribui com uma melhor visualização do chamado sentido global do texto. Kleiman (1999, p.88), propõe a “reconstrução da cadeia temporal e causal” via elaboração de esquema ou “mapa das informações de texto” como um estímulo à capacidade de recuperação da estrutura do texto e reconstrução da história.

A questão propicia ainda a identificação da unidade temática e o plano de progressão do tema (ANTUNES, 2010, p. 68), aguçando o olhar do educando sobre o encadeamento das ideias e articulação das partes do texto que vão resultar na unidade almejada. O Gráfico a seguir mostra, em índices percentuais, o desempenho dos sujeitos da pesquisa nessa questão:

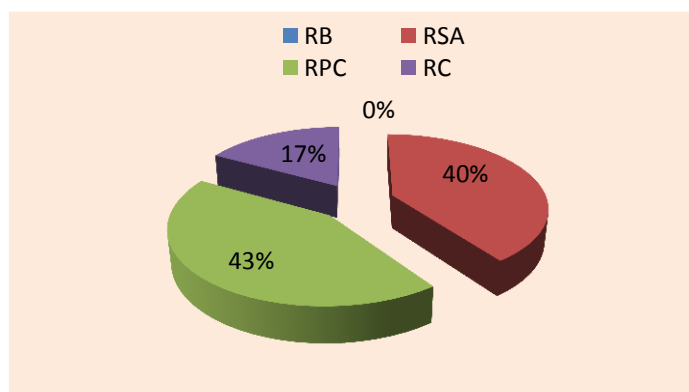


Gráfico 7: Desempenho dos alunos na questão 1
 Fonte: elaboração do autor

De acordo com o que vemos no gráfico acima, apenas 17% dos alunos conseguiram *responder a contento* (RC) o item proposto, predominando o resultado *respondido parcialmente a contento* (RPC). Esses dados revelam a dificuldade que os alunos observados enfrentam em sintetizar as ideias expostas em um determinado parágrafo ou trecho do texto, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Recorte 6 – aluno 01.

- a) 1º: O ambiente de consumo: uma selva com armadilhas.
- b) 2º: Esse falso supermercado onde as cobaias são os clientes.
- c) 3º, 4º e 5º: Fazer com que as pessoas consumam mais um produto anunciado em um grande cartaz e que fique a altura da vista e ao alcance das mãos.
- d) 6º: O sentido que põem em movimentos pulsão possessiva das pessoas.

b) 2º: esse falso supermercado onde as cobaias são os clientes

c) 3º, 4º e 5º: Fazer com que as pessoas consumam mais um produto anunciado em um grande cartaz E que fique a altura da vista e ao alcance das mãos.

d) 6º: O sentido que põem em movimentos pulsão possessiva das pessoas

Ao que parece, o aluno autor do recorte acima entende que a ideia central de um parágrafo é algo estritamente localizável e não a ser elaborado, consequentemente atribui como resposta a cada item desta questão a porção inicial ou final de cada parágrafo apontado no comando. Esse fato mostra que a dificuldade enfrentada pelo aluno na resolução da resposta resulta na mera transcrição de excertos do texto, que muitas vezes sequer abrangem os pontos-chave ou expressões mais representativas da ideia central do tópico a ser sintetizado. Este ato de responder ao modo *control V* e *control C*¹¹ evidencia que os discentes encontram-se “treinados” a responder apenas as questões de mera cópia e repetição.

2. Uma das formas de nos apropriarmos das informações de um texto é organizá-lo em esquemas. Para construir um esquema, é importante fazer uso das palavras chaves e/ou ideias que indicam os fatos e dados principais. De posse das ideias chaves elaboradas na questão anterior, construa um esquema que sintetize o sentido geral do texto.

Do tipo *global*, o item 2 é resultado de uma adaptação, por mim executada, da seção “Hora de organizar o que estudamos”, situada nas páginas 102 e 103 do manual didático em análise. Tal como fora elaborada inicialmente, a questão já era bastante produtiva do ponto de vista da teoria defendida neste trabalho. As mudanças realizadas se deram com o objetivo de aproveitar as ideias-chave elaboradas na questão anterior, em prol de uma reconstituição

¹¹ Técnica utilizada na informática que corresponde aos comandos de copiar textos de um suporte e colá-los em outro.

esquemática do sentido global do texto. Defensor desse tipo de atividade, Marcuschi (2008, p.281), afirma que:

A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples e em geral causa problema, mas é importante treinar esse tipo de visão de texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais. Também pode ser um bom caminho para se aprender a ler diagramas.

Ainda na visão desse autor, esse tipo de questão deve ser utilizada em outras disciplinas, pois facilitaria o trabalho com os textos dessas áreas, considerando-se que o problema de compreensão textual transcende as fronteiras da disciplina de língua portuguesa, sendo, portanto, algo interdisciplinar.

Como complementar a questão anterior, exige-se do aluno aqui também um trabalho de análise sobre a sequência temática do texto. O gráfico a seguir, revela o desempenho dos alunos nesse item:

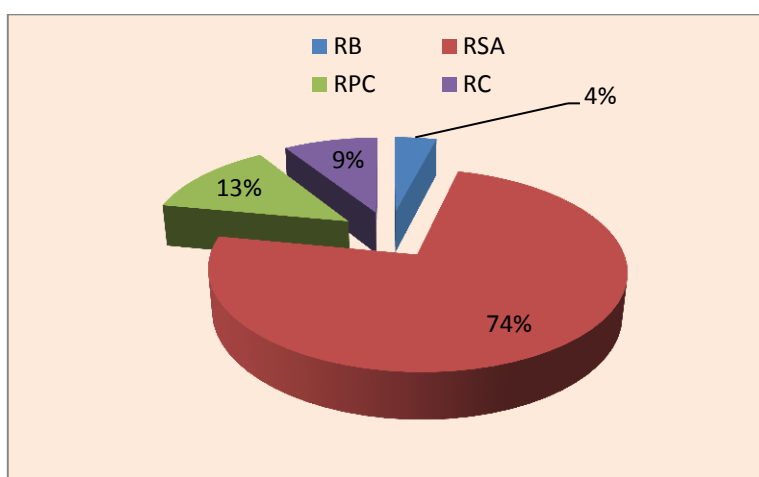
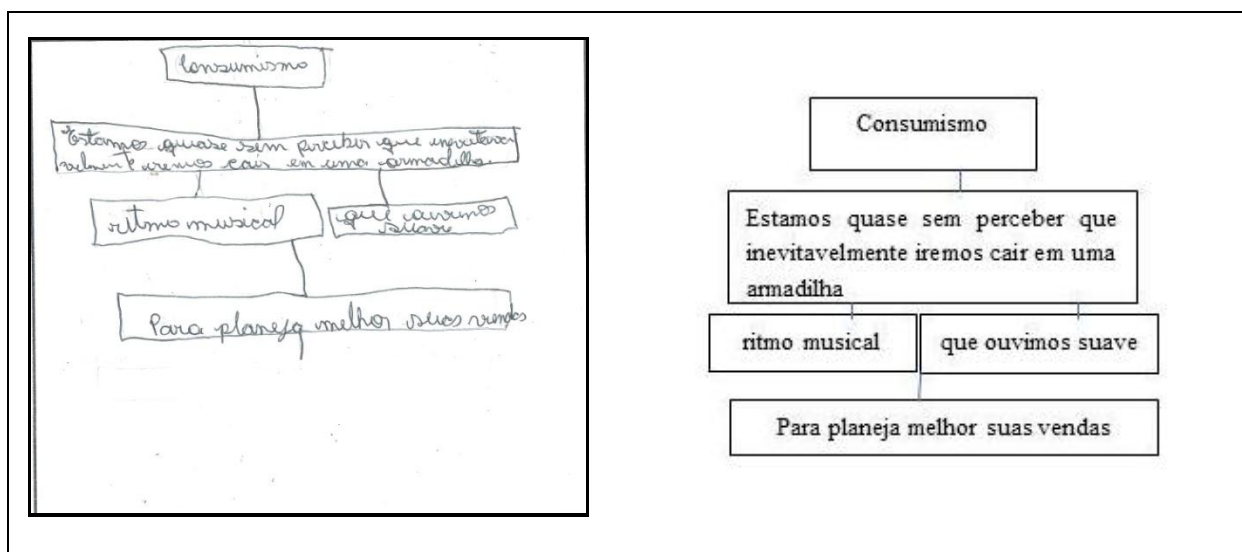


Gráfico 8: Desempenho dos alunos na questão 2
Fonte: elaboração do autor

O baixíssimo índice de aproveitamento de respostas neste item corrobora a previsão de Marcuschi apresentada logo acima, quando este admite a complexidade deste tipo de questão. O fato é que 74% dos alunos não conseguiram apresentar uma figura esquemática que representasse minimamente a estrutura sob a qual o texto em apreço foi construído. Uma mostra representativa dessas respostas é apresentada abaixo:

Recorte 7 - aluno 03



O exemplo conferido acima torna evidente a pouca intimidade do aluno com esse tipo de item, já que, ao invés de preencher o diagrama com elementos que correspondiam de fato, as partes centrais do texto, ele lança mão de frases ou expressões isoladas que não garantem a progressão temática. Assim, é bem provável que o aluno autor da resposta em análise, tenha dificuldade em remontar o texto original a partir dos esquemas que ele mesmo elaborou.

Os resultados advindos da resolução dessa questão não são sugestivos de que esse modelo deve ser abortado. Ao contrário, deve ser sempre estimulado e fazer parte do leque de questões de interpretação, dada a sua importância para o processo de percepção global do texto. A familiaridade necessária para que os aprendizes possam alcançar um desempenho satisfatório, vai sendo construída, na medida em que houver persistência nesse tipo de item.

3. Preencha o quadro abaixo com palavras e expressões que constam no texto em estudo, de acordo como título de cada coluna:

Palavras e informações que fornecem dados ou informações ao leitor	Palavras e expressões que revelam a posição do autor

De natureza *objetiva*, a questão 3 foi extraída da seção “Linguagem do texto”, encontrada na página 100 do manual didático. Sua adoção neste exercício se justifica pelo fato de que, ao realizar a tarefa de separar *dados informativos* de *dados de opinião*, através das pistas linguísticas, o aluno exercitará a habilidade de estabelecer a diferença entre o que é fato discutido e o que é opinião sobre ele. Ao traçar esse paralelo, o aluno irá vislumbrar com maior produtividade a intencionalidade do autor, num gesto de leitura crítica. Kleiman (1999, p. 96, ênfase da autora), recomenda tarefas desse tipo, alertando que:

Desde as primeiras séries, a comparação entre o “fato” e a opinião é uma atividade que pode promover condições para o desenvolvimento de uma habilidade linguística crítica, que será fundamental não apenas para a leitura, mas também para a produção de textos.

Questão desse tipo faz surgir como resposta o *propósito comunicativo* (ANTUNES, 2010) do texto uma vez que, conforme apontam os teóricos da argumentação, todo ato de linguagem é por excelência um ato argumentativo dotado de uma pretensão, seja ela explícita ou velada. Assim, a finalidade do texto pode ser manifestada como: explicação, exposição, persuasão, proposição, informação etc. podendo ainda, contemplar mais de um propósito ao mesmo tempo. Vejamos no gráfico a seguir o desempenho dos alunos nessa questão:

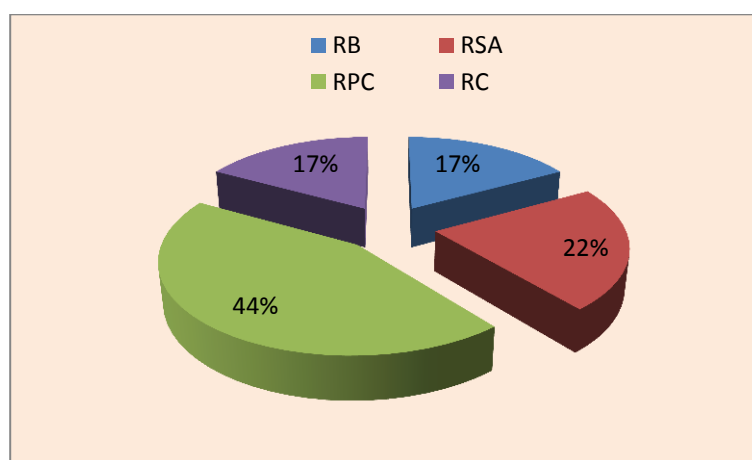


Gráfico 9: Desempenho dos alunos na questão 3
Fonte: Elaboração do autor

O dado mais importante desse item, diz respeito ao volume de *respondidas parcialmente a contento* (RPC), correspondendo a uma fatia superior a 40% do total de respostas. Foi uma constante o fato de muitos alunos preencherem as colunas da questão com expressões do texto de forma a não corresponder aos rótulos das mesmas, havendo, portanto, uma mistura entre respostas relativas aos dois campos da tabela. O recorte abaixo exemplifica esse tipo de ocorrência:

Recorte 8 - aluno 9

Palavras e informações que fornecem dados ou informações ao leitor	Palavras e expressões que revelam a posição do autor
<p><i>O consumidor se conta alguns segundos para registra tudo o que ver e decide o que compra.</i></p>	<p><i>Cada passo que o cliente cada expressão fácil ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior.</i></p>
Coluna 1	Coluna 2
<p><i>O consumidor se conta alguns segundos para registra tudo o que ver e decide o que compra.</i></p>	<p><i>Cada passo que o cliente cada expressão fácil ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior.</i></p>

Conforme é possível ver nesse exemplo, os excertos elencados pelo aluno como resposta à coluna 1, atende ao comando da questão, pois correspondem, de fato, a relatos e informações do autor. Entretanto, a resposta atribuída à coluna 2, diz respeito à informações do autor, de modo que passa apresentar desacordo com o rótulo que ostenta. Isso põe em dúvida se o acerto na coluna 1 não teria sido casual, ou seja, o aluno não consegue demonstrar com segurança se sua resposta fora elaborada de forma consciente. Esse fato reflete a dificuldade que os alunos apresentam em distinguir entre trechos de *relatos* a trechos de *opinião* relativa a esses relatos.

4. Releia o que você escreveu na coluna da direita. Esses elementos revelam que o autor é a favor ou contra o uso dos mecanismos que estimulam o consumo? Explique.

Também retirada da seção “Linguagem do texto” e de natureza *global*, a questão 4 solicita que se lance mão dos elementos levantados na questão anterior em favor do todo no textual. Esta ação propicia a percepção de como a estrutura linguística dá sustentação ao pensamento e às intenções do autor. Deste modo, o aluno é motivado a identificar ou a omitir juízos de valor de caráter social, ideológico, histórico, cultural etc. associado à linguagem e à língua, elaborando uma conclusão acerca do ponto de vista do autor. Vejamos o comportamento dos alunos diante desse item:

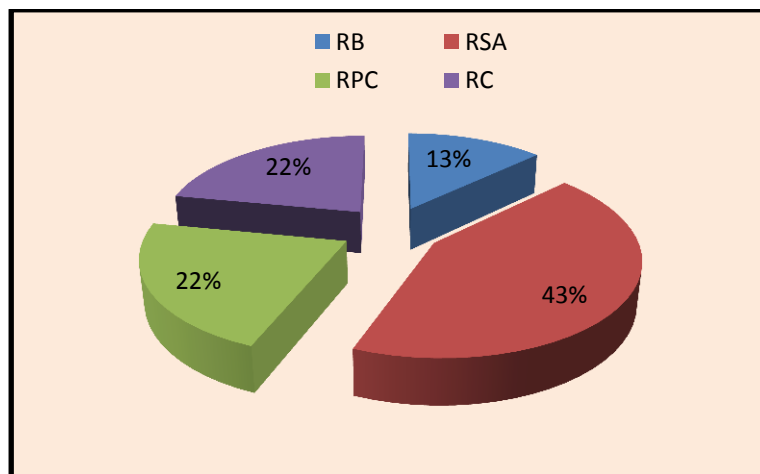
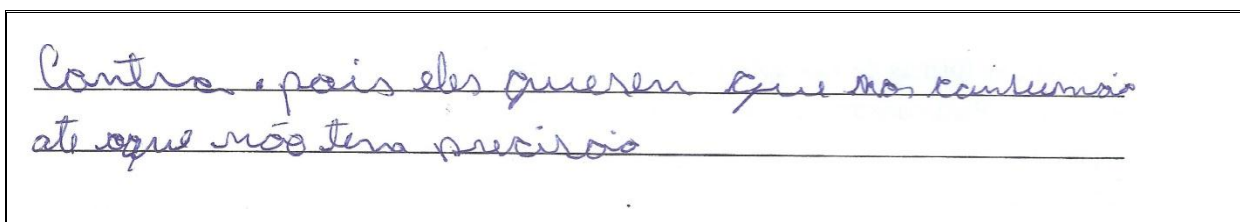


Gráfico 10: Desempenho dos alunos na questão 4
Fonte: elaboração do autor

O baixo índice de aproveitamento de respostas nessa questão, conforme visto no gráfico acima, se traduz no exemplo que exibirei a seguir, que foi a tônica na resolução deste item:

Recorte 9 - aluno 21.



Contra. Pois eles querem que nos consumamos ate oque não tem precisão

Em relação à pergunta: “Esses elementos revelam que o autor é a favor ou contra o uso dos mecanismos que estimulam o consumo?”, o aluno acertadamente afirma ser o autor, contra as práticas de persuasão ao consumismo impostas pelos centros de compra. Todavia, a explicação dada a seguir, atendendo a segunda etapa da questão (“Explique”) não apresenta articulação com a parte inicial, referente ao autor do texto. A justificativa apresentada demonstra ser a expressão do ponto de vista do aluno, fugindo assim, do que é requisitado na questão.

5. Com base na linguagem do texto e nas informações bibliográficas postas no final do mesmo, responda:

a. A que tipo de público o texto é destinado?

b. O texto em estudo foi elaborado especificamente para este livro didático? Como você chegou a essa conclusão?

c. Do ponto de vista formal ou informal, que tipo de linguagem o texto *Consumismo* apresenta? Transcreva um trecho que ilustra sua resposta.

Do tipo *inferencial*, esta questão – elaborada por mim - na verdade se subdivide em três perguntas e centraliza-se em dois tópicos de abordagens: a influência do suporte e do gênero ao processo de produção de sentidos do texto e os aspectos relacionados à variável linguística que o constitui.

De um modo geral, o item visa a exercitar a competência do aluno no que se refere à produção dos sentidos do texto, levando em consideração o suporte em que é apresentado, a abordagem empreendida pelo autor em função das condições de produção/recepção do texto e do perfil do seu leitor potencial, considerando ainda, o nível de formalidade em que assenta a sua escrita.

Assim, a resolução da questão em análise, exige do aluno que proceda a um levantamento quanto ao *universo de referência* (ANTUNES, 2010, p.66) buscando identificar os modelos seguidos na construção do texto, que na realidade “são estabelecidos linguística e socialmente”.

O gráfico a seguir põe em evidência os alcances dos sujeitos da pesquisa na resolução desse item:

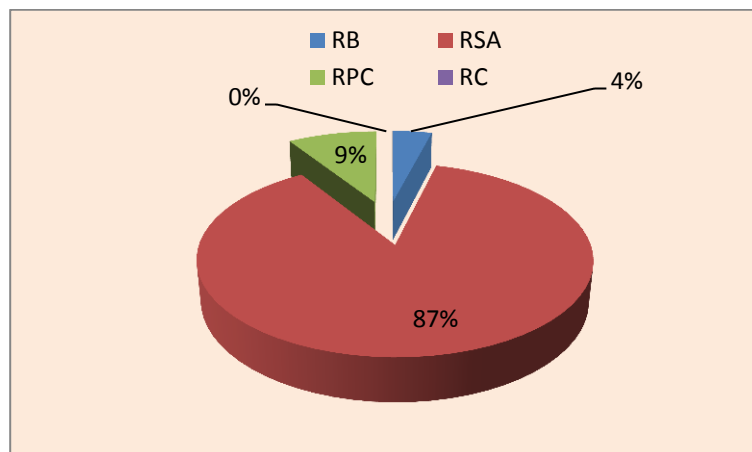


Gráfico 11: Desempenho dos alunos na questão 5
Fonte: elaboração do autor

Convém lembrar inicialmente que os dados do gráfico acima correspondem a uma média geral do desempenho dos alunos na questão como um todo, já que ela está subdividida em três itens. Esta é uma questão que faz acender uma luz vermelha quanto ao desempenho dos alunos observados, dado que o índice de *respostas sem aproveitamento* (RPC) quase chega à casa dos 90%, sendo que o índice de *respondidas a contento* (RC) chegou a 0%. O recorte abaixo representa um caso exemplar dos problemas de interpretação destes itens:

Recorte 10 - aluno 16

a. A que tipo de público o texto é destinado? ao consumidor

b. O texto em estudo foi elaborado especificamente para este livro didático? Como você chegou a essa conclusão? Sim por que a gente tem que ter uma ideia de como funciona o consumismo

c. Do ponto de vista formal ou informal, que tipo de linguagem o texto *Consumismo* apresenta? Transcreva um trecho que ilustra sua resposta. tudo parece mágico grande e alegremente anaquico

a. *ao consumidor*

b. *Sim por que a gente tem que ter uma ideia de como funciona o consumismo.*

c. *tudo parece mágico grande e alegremente anaquico*

Conforme podemos notar no recorte acima, no item “a”, os alunos, com raríssimas exceções, conseguiram apontar como clientela do texto, leitores classificados por faixa etária, grau de escolaridade, classe social ou forma outra de categorização mais apropriada. Desta forma, a quase absoluta maioria das respostas fez referência aos atores envolvidos no processo

descrito no texto: “clientes”, “consumidores”, “vendedores”, como se o texto fosse um manual de ajuda ao consumidor ou um livro de técnicas de vendas.

No item “b”, passou despercebido dos alunos a informação de que o texto em estudo fora extraído de uma enciclopédia e, que, portanto, não havia sido elaborado especificamente para o livro didático a que fazem uso. Esta informação poderia ser obtida através dos dados contextuais: autor, data de publicação e por meio da imagem de reprodução da capa da enciclopédia em que fora publicada originalmente, situada no canto inferior esquerdo do texto, conforme mostro a seguir:



Figura 4: Dados contextuais do texto *Consumismo*

Quanto ao item “c” percebeu-se uma enorme dificuldade nos alunos em reconhecerem a natureza da linguagem empregada no texto, evidenciando-se certa confusão entre o conceito de *linguagem formal* e o de *linguagem informal*.

6. No que consiste a estratégia descrita no quarto parágrafo?

De natureza *inferencial*, essa questão foi por mim formulada, visando fazer com que o aluno-leitor desenvolva o raciocínio em busca de relacionar o fato descrito no texto a episódios noticiados no seu cotidiano, neste caso, a prática da *propaganda enganosa*. Para tanto, faz-se necessário que esse aluno lance de mão de conhecimentos previamente adquiridos, encontrando uma nomenclatura ou elaborando uma descrição para o citado fenômeno.

Essa questão remete à ideia da *intertextualidade ampla*, no sentido do que diz Antunes (2010, p.76), ao afirmar que “a intertextualidade está intrinsecamente presente em cada evento de linguagem.” Nesta linha de raciocínio, quando lidamos com um determinado conceito – como é o caso do conceito de *propaganda enganosa* -, seja quando o expomos, o reforçamos, o reelaboramos, o refutamos, enfim, estamos dando seguimento a uma linha cuja origem foge ao nosso conhecimento. Vejamos por meio do gráfico a seguir, o desempenho dos alunos na resolução dessa questão:

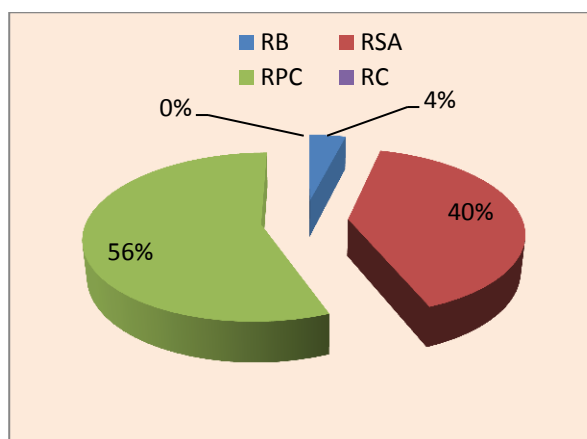
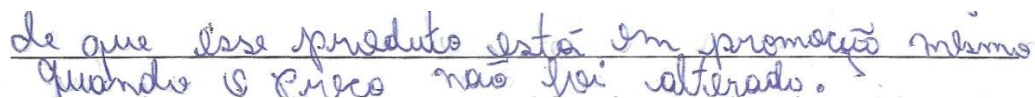


Gráfico 12: Desempenho dos alunos na questão 6
Fonte: Elaboração do autor

Neste item podemos perceber uma discreta evolução em relação à questão anterior, visto que o índice de *respostas sem aproveitamento* (RSA) ficou na casa dos 40%. A tônica das respostas a esta questão pautou-se na transcrição do trecho que apresentava a ideia-chave do parágrafo focalizado. Um pequeno número de alunos conseguiu externar sua própria voz,

fugindo assim, do mero ato de copiar. Notou-se, contudo, a falta do emprego de uma palavra ou expressão que nomeasse ou sintetizasse a estratégia comercial mencionada.

Recorte 11 - Aluno 19



de que esse produto está em promoção mesmo quando o preço não foi alterado.

A resposta do aluno no recorte em questão corresponde a uma partícula do trecho do texto que trata do problema em discussão. Esperava-se, por exemplo, que o aluno apontasse que tal ato se tratava de uma prática abusiva, que fere o direito do consumidor. O que configuraria um ato de propaganda enganosa.

7. O autor faz uso de palavras e expressões típicas de outros domínios sociais. Explique o significado dos termos abaixo, no contexto abordado:

a. “selva de consumo”:

b. “febre de consumo”:

c. “tubos de ensaio”:

A questão 7, elaborada por mim, caracteriza-se como *metalinguística*, sem, no entanto, ter a pretensão de ser um estudo meramente gramatical. Nela o objetivo pretendido é reconhecer a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavras ou expressão no contexto apresentado. Assim, possibilita-se a percepção da importância da escolha lexical para a intenção do autor.

É possível que o aluno reflita sobre a *relevância informativa* (ANTUNES, 2010, p. 66) do texto, na medida em que ao se deparar com os termos em destaque, que na realidade representam elementos metafóricos, perceba que se tratam de estratégias linguísticas que o autor utiliza para abordar um assunto amplamente discutido socialmente, sem, no entanto fazer uso de obviedades ou do senso comum, construindo desta forma um texto que informa e adverte ao mesmo tempo. O gráfico a seguir demonstra o desempenho dos aprendizes na resolução dessa questão:

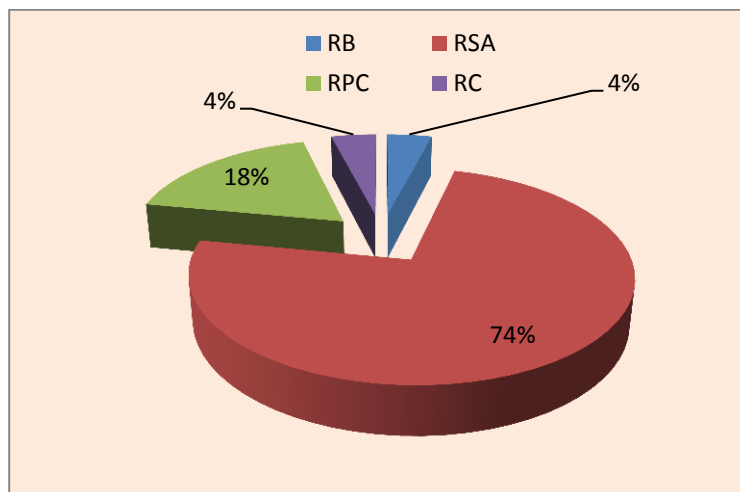
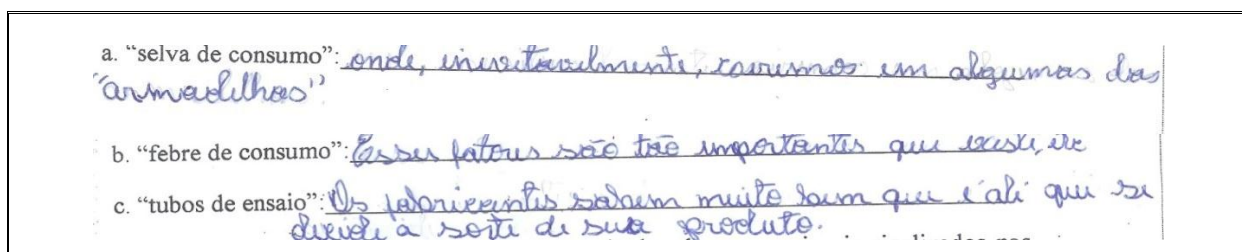


Gráfico 13: Desempenho dos alunos na questão 7
 Fonte: elaboração do autor

O desempenho neste item mostra-se bastante aquém do esperado de alunos dessa série/ano no que se refere à resolução de questões deste tipo. Os achados decorrentes da análise do item em apreço advertem para a pouca habilidade dos aprendizes em buscar significados além dos já apresentados na superfície textual. Prova disso é a profusão de cópias de excertos do texto, onde se encontram inseridos os termos destacados, conforme vemos no recorte abaixo:

Recorte 12 - Aluno 14



- a. onde inevitavelmente, cairemos em alguma das "armadilhas"
- b. esses fatores são tão importantes que existe, etc
- c. Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de sua produto.

Esperava-se que os alunos apreendesse o sentido metafórico das expressões em destaque. Assim, "selva de consumo" deveria ser equiparada aos centros comerciais com suas "armadilhas" para "aprisionar" o consumidor; "febre de consumo" deveria ser compreendida como uma "doença" que afeta os frequentadores dos ambientes de consumo levando-os a comprar por impulso e, por último, o termo "tubos de ensaio" deveria ser associado aos espaços onde os consumidores são tomados como "substâncias" cujas "reações" são monitoradas, visando descobrir seus hábitos, suas fragilidades e suas preferências.

8. Identifique o efeito de sentido obtido através dos destaques visuais sinalizados nas palavras e expressões abaixo, conforme o contexto em que elas aparecem no texto:

- a) *marketing* (em itálico)
 b) “armadilhas”(entre aspas)
 c)- **e fazer com que as pessoas consumam mais** – (entre travessões)

Do tipo *metalinguística*, a questão número 8, por mim elaborada, visa a exercitar a habilidade do aluno em estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Neste caso, propicia a percepção de como os elementos visuais (caixa alta, negrito, itálico etc.) constroem a significação comunicativa em determinado contexto.

É esperado também que a resolução desta questão possibilite ao aluno a percepção de que o emprego destes destaques visuais no texto em estudo corresponde na maioria das ocorrências, às marcas que sinalizam o posicionamento do autor em relação ao tema central do texto. Portanto, o uso destes sinalizadores não se dá de forma despreziosa, pelo contrário, atende ao *propósito comunicativo* do texto. Observemos no gráfico a seguir o desempenho dos alunos na resolução desse item:

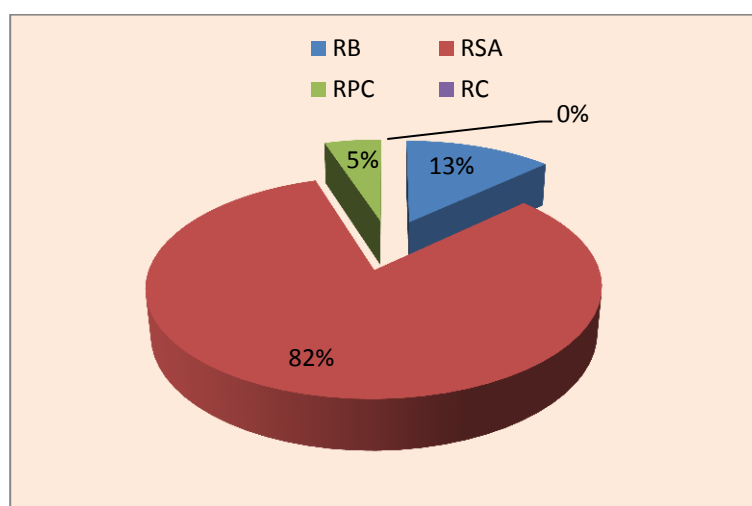
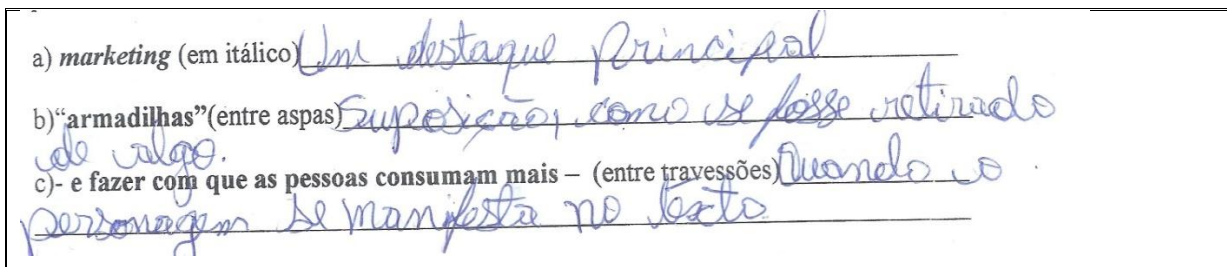


Gráfico 14: Desempenho dos alunos na questão 8
 Fonte: elaboração do autor

Essa é mais uma questão que se subdivide em três itens, e que, também apresenta um saldo negativo em termo de desempenho dos alunos em sua resolução. Ao que tudo indica, não houve uma compreensão efetiva do que fora solicitado em seu enunciado, ou seja, não se compreendeu a função dos sinalizadores visuais, no contexto em que foram empregados.

Destaca-se que alguns alunos até listaram a funções dos sinais de pontuação, porém o fizeram de forma genérica e descontextualizada, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Recorte 13 - aluno 23



- a) *Um destaque principal*
 b) *Suposição, como se fosse retirado de algo.*
 c) *- e fazer com que as pessoas consumam mais - (entre travessões) Quando o personagem se manifesta no texto*

No item “a” o aluno deveria ter escrito que o termo destacado sinaliza um caso de estrangeirismo; em “b” ele aponta o uso das aspas como um indicativo de que a palavra destacada fora retirada de um determinado texto, o que de fato representa um dos empregos desse sinal de pontuação. No entanto, no contexto em questão, as aspas estão demonstrando que a palavra “armadilhas” está sendo usada em sentido figurado; no item “c” o aluno afirma que os travessões estão exercendo a função de introduzir a fala de um personagem no texto, o que nesse contexto não é verdade, pois os mesmos estão sendo usados para marcar um comentário, uma explicação do autor.

9. Com base nos argumentos oferecidos pelo autor, diga qual é a tese defendida no texto *Consumo*.

De natureza *global*, a questão 9, por mim elaborada, almeja propiciar ao aluno a oportunidade de reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. Essa descoberta se dá a partir da relação a ser estabelecida entre a tese e os argumentos oferecidos para sua sustentação.

Essa é mais uma questão cuja resolução se apoia na análise de *unidade temática* tal como propõe Antunes, (2010, p. 67) ao afirmar que:

Essa unidade é que permite a elaboração de uma síntese ou de um resumo, o entendimento dos títulos e subtítulos, a localização dos subtópicos, o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias.

Conforme esse raciocínio a resolução dessa questão requer a significação do todo textual. De acordo com Bakhtin (1997a) a compreensão desse todo constitui um dos itens que propiciam a resposta do interlocutor e o dialogismo textual.

Posta no fechamento do exercício, tal questão envolve a abordagem dos elementos que permitem o acabamento do texto, objetivando propiciar uma reflexão a respeito da construção do universo contextual e ideológico do mesmo, através da antecipação e sintetização do assunto central. O gráfico a seguir demonstra o desempenho dos alunos na resolução desse item:

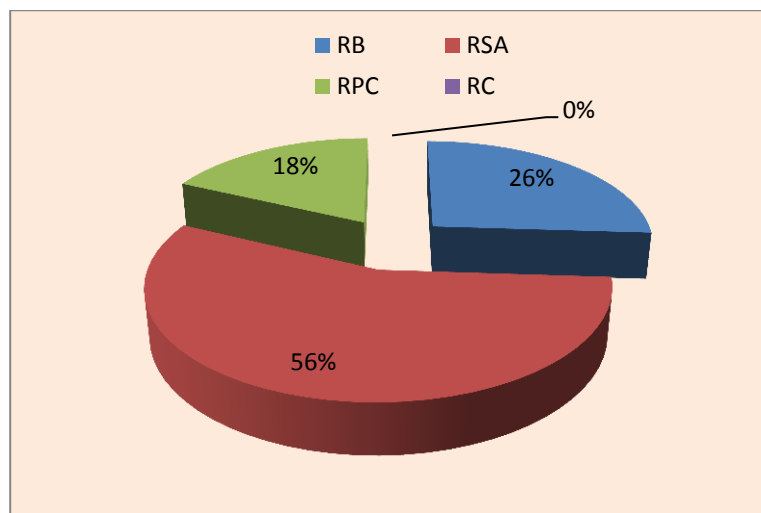


Gráfico 15: Desempenho dos alunos na questão 9

Fonte: elaboração do autor

Percebe-se pelos dados evidenciados no gráfico acima o alto grau de dificuldade que os alunos apresentaram em compreender a tese defendida no texto em análise.

Os exemplos que apresentamos a seguir denotam certa confusão entre o que seja tese e o que venha a ser objetivo do texto. Ressalta-se também a profusão de cópia de passagens do texto, que sequer significava os argumentos que sustentam a opinião do autor, tratando-se de trechos transcritos aleatoriamente. Deixando claro mais uma vez, a indução à cópia, pela força do hábito.

Recorte 14 - Aluno 13

Consumo. O objetivo final é que o cliente incorra a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

O objetivo final é que o cliente encontre a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

Aqui o aluno apresenta como resposta a transcrição da última frase do quinto parágrafo do texto, o que denota que o mesmo confunde tese com objetivo. Além disso, o aluno não conseguiu fazer distinção entre objetivo ou propósito do texto e intenções dos grupos de *marketing* comercial.

4.3.2 Síntese dos dados da segunda etapa da pesquisa

O exame das questões acima descritas foi sistematizado no quadro a seguir para em seguida ser convertido em índices percentuais visando a facilitar a interpretação do desempenho geral dos alunos. Os conceitos adotados são os mesmos mencionados anteriormente na análise dos dados da primeira fase da pesquisa e a análise das respostas dos alunos seguiram a uma referência que descrevi à medida que ia analisando o desempenho dos alunos em cada uma das questões examinadas. A versão desse quadro convertida em índices percentuais de aproveitamento será apresentada no tópico seguinte em contraponto com os índices relativos à primeira fase de coleta de dados.

Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9
01	RPC	RSA	RPC	RPC	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA
02	RPC	RSA	RSA	RPC	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA
03	RPC	RSA	RSA	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA
04	RPC	RSA	RPC	RB	RSA	RSA	RSA	RB	RB
05	RPC	RPC	RPC	RC	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA
06	RPC	RSA	RC	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RB
07	RPC	RPC	RSA	RC	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA
08	RSA	RSA	RB	RC	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA
09	RSA	RSA	RPC	RC	RSA	RPC	RSA	RSA	RB
10	RPC	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RSA	RPC
11	RPC	RB	RB	RB	RPC	RPC	RSA	RSA	RB
12	RPC	RSA	RPC	RPC	RSA	RSA	RSA	RB	RSA
13	RC	RSA	RPC	RSA	RSA	RPC	RPC	RSA	RSA
14	RSA	RSA	RB	RPC	RSA	RSA	RSA	RSA	RB
15	RC	RSA	RB	RB	RSA	RB	RB	RB	RB
16	RC	RSA	RPC	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RPC
17	RC	RC	RC	RSA	RB	RPC	RC	RPC	RSA
18	RSA	RPC	RPC	RSA	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA
19	RSA	RC	RC	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA
20	RSA	RSA	RC	RSA	RSA	RPC	RPC	RSA	RSA
21	RSA	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA	RSA	RPC
22	RSA	RSA	RPC	RC	RPC	RPC	RPC	RSA	RPC
23	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RPC	RSA	RSA	RSA

Quadro 11: Desempenho dos alunos na interpretação de questões textuais (re)elaboradas
Fonte: Elaboração do autor.

Em relação à análise qualitativa dos dados em questão, notou-se a existência de várias dificuldades nos sujeitos de pesquisa ao desenvolverem as ações de leitura e interpretação textual. Dentre essas dificuldades podemos enumerar:

- O baixo rendimento em questões contextuais e/ou conceituais, possivelmente por estas terem um enunciado mais extenso e, por conseguinte, demandarem uma leitura mais atenta;
- A desatenção às marcas contextuais necessárias à compreensão do texto, tais como: ilustrações, referências bibliográficas, notas de rodapé, glossário etc.;
- O uso constante de transcrições de trechos como respostas às questões que não recomendavam tal ação;
- A dificuldade em distinguir significados de termos cuja grafia se diferencia apenas pela presença de morfemas. Exemplos: formal/informal, literário/não literário;
- A dificuldade em tirar conclusões a respeito do ponto de vista do autor, da ideia central, do nível de linguagem do texto, enfim, de questões de natureza global.

As dificuldades aqui relacionadas serão mais adiante confrontadas com as dificuldades levantadas na análise dos dados da primeira fase da geração de dados com o intuito de verificar as possíveis divergências e convergências entre elas.

4.4 Análise comparativa sobre os resultados da análise de dados das etapas 1 e 2 da pesquisa

A análise que executo a seguir corresponde a um paralelo traçado entre os principais problemas detectados nas análises referentes às fases 1 e 2 e já vistos neste capítulo. De início contraponho os dados quantitativos traduzidos em índices percentuais e exposto no quadro a seguir.

CONCEITO	APROVEITAMENTO - FASE 1	APROVEITAMENTO - FASE 2
RC	40%	8%
RSA	38%	57%
RPC	14%	25%
RB	8%	10%

Quadro 12: Desempenho geral dos alunos em porcentagem

Fonte: Elaboração do autor

O quadro em questão revela o baixo desempenho dos alunos na resolução das questões. Na primeira fase de geração de dados o índice de RC (*respondida a contento*) não chegou à casa dos cinquenta por cento. Na segunda fase esse índice mostrou-se assustador ao ficar abaixo dos dez por cento. Consequentemente o índice de RSA (*resposta sem aproveitamento*) é bastante alto nas duas etapas. Por outro lado o nível de RPC (*respondida parcialmente a contento*) quase dobrou na segunda etapa em relação à primeira.

Ao estabelecermos um paralelo entre os resultados alcançados pelos alunos nas duas amostras de desempenho na resolução de questões de interpretação textual obtidas na presente pesquisa, verifica-se, por um lado, a existência de uma disparidade nos índices de aproveitamento e, por outro, uma similaridade na ocorrência de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa quando da execução das tarefas propostas.

A similaridade mencionada diz respeito ao fato de os quesitos RC (*respondida a contento*) e RSA (*resposta sem aproveitamento*) apontarem uma discrepância nos índices de desempenho dos alunos em favor dos resultados obtidos na primeira geração de dados (questões propostas pelo LDP) em detrimento da segunda etapa (questões reelaboradas pelo pesquisador). Já o quesito RPC (*respondida parcialmente a contento*), por sua vez, reforça ainda mais essa dessemelhança, porém, sendo favorável à segunda etapa da amostragem.

O fato de os sujeitos da pesquisa terem obtido um melhor desempenho na proposta de interpretação textual do LDP, conforme apontaram os números, não significa que houve um fracasso na atividade interventiva, mesmo porque, conforme o propósito inicialmente estabelecido, a intenção era de se observar a atuação dos alunos diante das distintas propostas de questões, com o máximo de discrição possível. Assim, para não haver falseamento de dados, a minha participação enquanto pesquisador se deu apenas na aplicação do exercício da primeira etapa e no processo de reelaboração e aplicação das questões da segunda fase. Portanto, procurei interferir o mínimo possível nas ações dos alunos no processo de leitura e interpretação textual propriamente dito.

Já em relação ao que se viu nos resultados referentes à categoria RPC (*respondida parcialmente a contento*) que atribui numericamente uma vantagem no desempenho dos alunos às questões reelaboradas (segunda etapa) em comparação às questões propostas pelo LDP, entendo que esse fenômeno ocorreu como um reflexo de uma das diretrizes da perspectiva (sócio interacionista) norteadora desta pesquisa que recomenda que se considere o “erro” do aluno como tentativa de acerto e que admite diferentes formas de se interpretar e de manifestar essa interpretação. Seguindo essa linha, a “correção” das questões de interpretação textual

referentes à segunda etapa da pesquisa pautou-se no aproveitamento das investidas dos aprendizes, ainda que de modo segmentário.

Em que pese o desempenho dos alunos apresentar-se de maneira distinta nas amostragens tomadas, convém ressaltar que essa disparidade não ocorre em todos os aspectos examinados na pesquisa. Prova disso é a correlação entre os problemas de interpretação mais recorrentes nas duas etapas de geração de dados. O quadro a seguir, demonstra que é bastante frequente a repetição de um dado problema levantado na resolução de questões de uma determinada proposta em outra.

Ocorrência	Etapa 1	Etapa 2
-Predileção por questões, cujas respostas são localizáveis no texto. Verifica-se a ocorrência de sérios problemas de localização dos excertos, de modo que boa parte das respostas não apresenta correspondência com a pergunta;	X	*
-Incompreensão do enunciado. Fato evidenciado nas situações em que os alunos executam ações não solicitadas no comando da questão.	X	X
-Seletividade na resolução de itens de dupla tarefa (o aluno atende a parte objetiva e despreza a parte subjetiva, respondendo apenas parcialmente a questão).	X	X
-Respostas aleatórias e sem coerência nas questões subjetivas, que denota dificuldade na compreensão do tema do texto.	X	X
-Baixo rendimento em questões contextuais e/ou conceituais, possivelmente por estas terem um enunciado mais extenso e, por conseguinte, demandarem uma leitura mais atenta.	X	X
-Desatenção às marcas contextuais necessárias à compreensão do texto, tais como: ilustrações, referências bibliográficas, notas de rodapé, glossário etc. Dificuldade em tirar conclusões a respeito do ponto de vista do autor, da ideia central, do nível de linguagem do texto, enfim, de questões de natureza global.	X	X
-Dificuldade em distinguir significados de termos cuja grafia se diferencia apenas pela presença de morfemas. Exemplos: formal/informal, literário/não literário.	*	X

Quadro 13: Demonstrativo dos problemas detectados nas análises dos dados coletados nas etapas 1 e 2 da pesquisa.

Fonte: Elaboração do autor

* A proposta não apresentava suscetibilidade a tal ocorrência.

Os dados do quadro acima são reveladores de que, do ponto de vista dos obstáculos vivenciados pelos alunos quando da resolução das duas propostas de exercício de interpretação, os problemas ecoam com a mesma frequência tanto na primeira quanto na segunda proposta. Essa descoberta, somada ao que se viu nos índices de aproveitamento dos alunos investigados no quadro 12, sinalizam a necessidade da tomada de algumas atitudes visando uma mudança radical nesse panorama. Nesse caso, entendo que tais atitudes devem estar centradas em duas estratégias elementares: a *insistência/persistência no uso das questões do tipo (re) elaboradas* e a *participação ativa e mediadora do professor*.

A insistência na aplicação de questões do tipo apresentado na segunda etapa do projeto, mesmo que, em princípio os resultados não sejam satisfatórios - como ocorreu nesta pesquisa - se justifica pelo fato de que, o estranhamento dos alunos frente a esse modelo de questões é resultado da prática tradicional que tiveram ao longo de sua vida escolar e, que consistiu na institucionalização de atividades de interpretação baseadas na extração de respostas contidas na superfície do texto, como as presenciadas no LDP em estudo, de forma que os educandos foram “adestrados” a um molde de perguntas, do qual não conseguem se desenlear.

Deduz-se, portanto que o modelo de questões pautadas na perspectiva sócio interacionista, que privilegia a reflexão e o pensamento crítico no processo de interpretação textual, será aceito e assimilado pelos educandos à medida que seu emprego passar a ser uma prática constante na sala de aula.

A participação mediadora do professor, na perspectiva aqui pretendida, consiste na atitude de promover a aplicação da proposta de atividade de compreensão mencionada no parágrafo anterior, regrada a uma série de atitudes de natureza dialógica, dentre as quais cito:

- Debate inicial em torno do tema a ser tratado na leitura, visando constatar o conhecimento dos alunos sobre o assunto e despertar neles o interesse pela leitura e interpretação oral/escrita do texto;
- Esclarecimento acerca dos objetivos da leitura a ser empreendida, uma vez que, a leitura de textos sem um propósito preestabelecido, resulta improdutiva;
- Atividade de avaliação da execução da tarefa, em que todos podem socializar suas respostas, sendo que as mesmas devem ser acatadas pelo professor, como fruto do raciocínio dos aprendizes baseado em seus conhecimentos prévios.

- Promoção de uma análise oral e coletiva dos comandos das questões de interpretação propostas, oportunizando aos alunos fazerem um levantamento sobre as dificuldades encontradas na resolução dos exercícios a fim de sanar ambiguidades e truncamentos na elaboração de atividades futuras.

Um comentário mais abrangente sobre a importância da conclusão a que cheguei através desta investigação será levada a efeito no tópico seguinte, ocasião que apresento outras propostas didáticas que podem contribuir para a minimização dos problemas aqui evidenciados.

Neste capítulo, pudemos perceber a problemática situação das questões interpretativas propostas no livro didático em análise, sobretudo no que se refere ao fato de não propiciar ao aluno interpretante uma análise mais proveitosa da materialidade textual, no sentido de promover uma reflexão crítica sobre o tema em discussão. Mais preocupante ainda foi constatar que foi justamente nessa proposta que os alunos obtiveram o melhor aproveitamento em índices percentuais. Esse fato se explica pela maior familiaridade dos alunos com esse modelo de questões, fruto de uma prática institucionalizada histórica e socialmente.

Quanto às questões (re) elaboradas e tidas como uma aposta no sentido de se atingir melhor desempenhos, essa mostrou-se mais complexa aos alunos, dada a sua condição inovadora e não familiar. Resultado disso foi um desempenho muito aquém do esperado. Todavia, essa proposta não deve ser abortada em função dos resultados evidenciados. A sugestão que se observa é a de que a persistência nesse modelo irá promover a familiarização necessária para que os alunos passem a desenvolver com proficiência a leitura e compreensão textual nos níveis desejados.

Fica patente também a imprescindível atuação do professor na adaptação das questões originais do LDP com o fim de torná-las adequadas e apropriadas à promoção de uma leitura profícua e de uma apreciação crítica pautada no engajamento e não na mera recepção passiva, característica da proposta mais apreciada no momento atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levarmos a efeito o trabalho investigativo descrito nesta dissertação, em busca de averiguar o comportamento dos sujeitos escolhidos para a pesquisa na atividade de leitura e interpretação de texto disposto no LDP, em confronto com o exercício de leitura e interpretação elaborado pelo professor-pesquisador, tornou-se evidente através da análise dos dados que:

Em relação ao primeiro objetivo previsto: *analisar as perguntas no exercício de compreensão de acordo com a tipologia sugerida por Marcuschi (1996), e reelaboradas por Santos (2001) objetivando ver a importância/necessidade destas questões para a prática didática*, foi possível concluir que, passado mais de três décadas dos estudos inaugurais de Marcuschi sobre a caracterização das questões de interpretação em LDP e mesmo com a criação do Programa Nacional do Livro Didático - que controla a qualidade desse material em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e com as premissas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - o livro didático ainda contém ranços de uma abordagem que trata a língua como um mero instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, haja vista que, boa parte dessas questões interpretativas consiste simples atividade de localização e extração de informações contidas na superfície do texto.

Quanto ao objetivo: *identificar na prática, conflitos no processo de (re) elaboração de perguntas de interpretação textual*, vi que tais conflitos instauram-se não na elaboração propriamente dita, mas na aplicação dessas novas questões, uma vez que, habituados ao modelo de “interpretação” citado no parágrafo anterior, os alunos encontram dificuldades ao desenvolverem exercícios que exijam deles a habilidade de raciocinar em busca da construção de sentidos que demandem a ativação de seus conhecimentos prévios, constituídos por conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo e, ainda, que demandem o uso das pistas linguísticas deixadas para que ele, enquanto aluno-leitor possa construir sentidos num gesto de interação com o produtor do texto.

O desempenho dos alunos diante de um paradigma de questões fundamentado na reflexão e na interpretação crítica mostrou-se em sua fase inicial, bastante aquém do esperado. Contudo, isso não deve ser motivo de descarte dessa proposta, posto que, assim como o arquétipo que se acha instaurado e mais digerível a esses aprendizes são frutos de uma construção histórico-social, acredito que a insistência/persistência no modelo aqui defendido, há de aclimatar os alunos, ainda que paulatinamente, ao padrão que, de fato, propicie uma prática de compreensão mais coerente e satisfatória.

É importante ressaltar aqui, que o modelo de intervenção que adotamos nessa pesquisa, em razão do papel investigativo ao qual se propôs não se configurou como o mais apropriado a uma tarefa, que se quer mediada e, portanto eficiente. Principalmente porque, se deu de forma observacional¹² e não efetivamente interativa.

Em relação ao objetivo relativo a: *verificar aspectos de leitura que devem ser acionados no processo de construção de sentidos do texto*, constatei que é importante que as questões reelaboradas contemplem os aspectos globais do texto e que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno. Mas é necessário também, para um melhor desempenho dos alunos no exercício proposto, o uso de estratégias como a realização de um debate inicial, a utilização de outros recursos didáticos que possam enriquecer o estudo, um momento de avaliação coletiva das perguntas e das respostas, além de um esclarecimento sobre os objetivos a serem alcançados através da leitura proposta.

No que se refere ao propósito de: *identificar como deve ser a ação do professor no papel de intermediador do processo de leitura e construção de sentidos do texto compreendendo* que o professor de língua portuguesa necessita assumir uma postura de mediador, no sentido de que o modelo de LDP que tem a seu dispor deva ser tomado apenas como uma das ferramentas possíveis para o exercício de sua prática pedagógica. Ademais, pelo que se evidenciou nesta pesquisa, é fundamental a efetivação de revisão, seleção e adaptação dessas atividades, no sentido de se oferecer aos alunos um estudo mais racional e mais qualitativo do ponto de vista da significação.

Em relação às intervenções, dadas como exigências ao professor como condições necessárias a um ensino que seja de fato, produtivo ao processo de leitura e interpretação de texto, é importante considerar que devem ser asseguradas a esse profissional, as condições ideais para o planejamento e a execução dessas ações interventivas.

Seria demagógico de nossa parte afirmar que a melhoria salarial não tem a ver com o propósito educacional, mesmo porque esse é um aspecto que gera ou influencia diretamente os outros. Porém é preciso identificar outros itens que contribuem para a consecução do objetivo a que nos referimos. Trata-se de aspectos ligados às condições de trabalho do professor, que necessitam serem observados com a devida atenção, posto serem, essenciais à garantia de um ensino de qualidade, senão vejamos:

¹² Ressalto que isso não invalida a qualificação do trabalho aqui descrito como uma pesquisa-ação, visto que o seu ciclo é permanente. Assim, entendo que uma nova ação deve ser encadeada, desta feita com o emprego das estratégias citadas neste tópico.

a) **Tempo adequado para o planejamento das aulas:** É fato que em função do baixo salário que recebe, o professor vê-se obrigado a assumir uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais. O que implica na escassez de tempo para a reflexão sobre a sua prática, visando distinguir as experiências que tem dado certo das que não tem sido proveitosas, resultando assim, na efetuação das alterações adequadas para um ensino/estudo mais satisfatório. Essa falta de tempo também é prejudicial à elaboração do planejamento de uma aula que se pretenda enriquecedora do conhecimento e atrativa ao aluno, posto que deva se pautar em dinâmicas diversas e fazer uso de vários recursos que possibilitem ao aluno ter acesso ao tema a partir de diferentes ângulos e de linguagens múltiplas. Então, o professor tem de dispor de tempo para reunir tais ferramentas e para projetar seu uso;

b) **Recursos materiais para a execução das adaptações e ampliação das atividades propostas no livro didático:** Conforme vimos, o LDP não deve ser utilizado como ferramenta única de auxílio ao professor em sua prática pedagógica, tampouco suas atividades devam ser aplicadas de forma integral e linear. Neste caso, torna-se imprescindível a promoção de adaptações a esses exercícios, de modo a torná-los mais coerentes e adequados aos propósitos estabelecidos. Tais adequações são executadas com o uso de recursos como: computador, máquina copiadora, projetor de mídia audiovisual, enfim, ferramentas que se no passado representava magnificência, hoje se tornam básicas e essenciais. No entanto é fato que um número considerável de escolas públicas brasileiras ainda padece a falta desses equipamentos;

c) **Orientação teórica e prática para a ação interventiva:** Como vimos em alguns pontos de reflexão nesta pesquisa, a formação inicial e/ou continuada não tem dado conta de promover uma instrução que dê clareza e confiança ao educador. Consequência disso é um profissional confuso, em meio ao conjunto de teorias de ensino que se entrecruzam e disputam um lugar na constituição dos parâmetros de ensino. Sem a convicção formada sobre qual dessas linhas de ensino adotar, esse profissional oscila entre não fazer uso de algumas delas, ficando suas bases no tradicionalismo defendido pela sociedade saudosista dos “tempos que o ensino era mais sério e produtivo”, ou fazer uma miscelânea teórica apenas para demonstrar que está atualizado às “novas tendências”, sem, no entanto, se importar com os resultados obtidos nessa conduta.

d) **Autonomia para tomar decisões sobre que prática educativa adotar:** Esse ponto, na verdade, é uma ampliação da condição descrita no item “b” e diz respeito às pressões a que o professor é submetido em seu trabalho a fim de satisfazer as orientações/intenções dos demais agentes que compõem o complexo educacional, quais sejam: os órgãos governamentais com a orientação curricular e o controle de qualidade do ensino, que passou a ser medido

consistentemente; os pais que almejam para os seus filhos um ensino que dê conta das exigências do acesso à faculdade e ao mercado de trabalho; o corpo administrativo/pedagógico da escola que, também pressionado pela meta de bons resultados retransmitem esse arrocho ao professor num efeito cascata e, por último, os alunos que aspirando um ensino projetado em função de suas necessidades e preferências mais imediatas, resistem à atividades cujos objetivos não demonstrem aplicabilidade em seus cotidianos. Esse conjunto de pressões converge para a construção de um quadro que deixa o professor imobilizado quanto à intenção de por em prática as ideias que brotam de sua práxis pedagógica, como alternativas promissoras à prática de ensino-aprendizagem almejada por ele e pelos agentes educacionais relacionados.

Finalizo esta dissertação, convicto de que as descobertas obtidas através desta pesquisa irão impactar na minha carreira docente, uma vez que me fizeram compreender a necessidade de proceder com atenção em relação a algumas questões pertinentes ao exercício do profissional do ensino da língua. Estes procedimentos referem-se principalmente:

- A consciência de que as descobertas até aqui obtidas bem como as ações empreendidas são apenas etapas de um processo em execução. Portanto, ficou clara para mim a necessidade de dar continuidade ao trabalho até aqui levado a efeito. Essa continuidade consiste na promoção de adaptações nas estratégias ou propostas de questões interpretativas do LDP, porém agora ciente da essencial intervenção mediadora do professor, no sentido de promover dinâmicas que possibilitem uma efetiva interação entre autor e leitor no processo de construção dos sentidos do texto.
- A maior atenção na escolha do livro didático, dada a constatação de que essa valiosa ferramenta do processo de ensino e aprendizagem tem se mostrado vulnerável à incorreções que podem gerar resultados negativos no ato pedagógico.
- O despertar para a pesquisa em sala de aula, com vistas a desvelar outros fenômenos recorrentes no cotidiano escolar, sobretudo aqueles que constituem problemas de aprendizagem.

Convém ressaltar que o tema em questão não se esgota nas descobertas e reflexões aqui descritas. Assim, entendo que o trabalho por mim executado abre espaço para discussões e estudos mais aprofundados sobre o assunto. De minha parte, acredito ter contribuído, ainda que de forma sucinta, com o processo de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação em LDP, através da experiência levada a efeito na realização deste trabalho investigativo e, por conseguinte, dos debates que sobre ele vierem a ocorrer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. L. **Os PCNs e a formação pré-serviço**: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: Rojo, R. (Org.) *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 127-147.
- ANTUNES, Irandé, 1937- **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Trad. Bras. São Paulo, 2ª ed., Martins Fontes, 1997a.
- _____, M. (VOLOCHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed., São Paulo, Huatec, 1997b.
- BATISTA, Antônio, A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). in: ROJO. R.; BATISTA. A. A. G. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC, 1998.
- GATTI, Bernadete, A.. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004. p. 11-30.
- GUIA de livros didáticos : **PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, 1945- **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.
- ENGEL, Guido, I. Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba, n.16. Editora da UFPR, 2000. p.181-191.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, 2001, 45-62.

GOMES, F. P.; ARAÚJO, R.M. **Pesquisa quanti-qualitativa em administração**: uma visão holística do objeto em estudo. V.III SemeAd – Seminário em Administração – FEA-USP. São Paulo, 2005.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática, 9ª edição, Campinas, SP: Pontes. 1999.

_____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, Márcio, A. C. L.; MARTINS, Pura, L. O. Pesquisa Ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educ. Curitiba**, v. 6, set./dez. 2006. p.51-63.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC, 1996.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

QUEIRÓZ, Sandra, R. B. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaço crítico de leitura**. Dissertação de mestrado. PUC-SP: 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, J. S. **As perguntas de compreensão nos livros didáticos Uma e três estrelas: quais os avanços?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001.

_____. Produção de texto na escola: uma prática dialógica. In: **A Cor das Letras: Revista do Departamento de letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS – nº V: Feira de Santana, 2004.**

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues da. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna.** Manaus,AM: UEA Edições, 2012.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático in: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

_____.Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** São Paulo: Pontes, 1999. p. 47-52.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. In: **I Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino,** Goiânia: EDIPE, 2004.

SPOSITO, E. **O Livro Didático em Questão.** 2005. Disponível em < <http://tvbrasil.org.br> >. Acessado em 13/08/2012.

TEIXEIRA, Cássia dos santos; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba e. Perspectiva intercultural no ensino de línguas. **Revista Litteris, nº 9,** 2012, 283-294.

VAZQUEZ, Renato Pazos. **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b. (Original publicado em 1934).

Livro didático analisado:

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L.C. **Projeto Telaris: Português.** 1ª. ed.- São Paulo: Ática, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO

PESQUISA: INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES TEXTUAIS EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos.

As informações contidas nesta folha, fornecidas por IZAAQUE PAULINO COELHO têm por objetivo firmar acordo escrito com o (a) voluntário (o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele (a) será submetido (a).

- 1) Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidades: observar o desempenho dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental em interpretação de perguntas de interpretação textual de livro didático de português.
- 2) Participantes da pesquisa: 29 alunos do oitavo ano ensino fundamental II.
- 3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você irá interpretar textos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4) Sobre as coletas ou entrevistas: interpretação de perguntas de interpretação textual de livro didático de português na sala de aula.
- 5) Protocolo experimental: O protocolo experimental será desenvolvido de forma observacional e analítico e os resultados divulgados através de dissertação.
- 6) Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF. Constrangimento em razão do vazamento do nome do sujeito de pesquisa, autor das respostas de interpretação.
- 7) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do (a) voluntário (a) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

8) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação de _____ sob minha responsabilidade, é voluntário(a), e que ele (a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Marabá-Pará, _____/_____/_____

Telefone para contato: _____

Nome do Voluntário: _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador/contato: _____ Contato _____

Assinatura do Pesquisador assistente _____

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETOR**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulado **“INTERPRETAÇÃO DE QUESTÕES TEXTUAIS EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: A mediação do professor entre texto e aluno na produção de sentidos”**.

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da unidade de ensino supracitada e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Marabá-PA, 20 de abril de 2014.

ANEXOS

ANEXO I

FOLHA DE QUESTÕES COM RESPOSTAS DO MANUAL DO PROFESSOR I

1. Palavras e expressões que fornecem dados ou informações ao leitor: músicas em todos os locais; vitrines bem decoradas; equipes especializadas em preparar atrativos para os consumidores. **Palavras e expressões que revelam a posição do autor:** parece mágico, grande e alegremente anárquico; selva de consumo; "armadilhas".

Linguagem do texto

O texto "Consumismo" tem a intenção de apresentar ao leitor as estratégias empregadas em locais de compras para levar as pessoas a consumir mais do que o planejado. O texto apresenta dois encaminhamentos:

- a exposição de **dados e informações** sobre os mecanismos que levam ao consumo em supermercados e *shoppings*;
- a **posição** do autor diante dos fatos que expõe.

1. Faça no caderno um quadro como o do modelo abaixo. Preencha-o com palavras e expressões retiradas do primeiro parágrafo, de acordo com o título de cada coluna.

Palavras e expressões que fornecem dados ou informações ao leitor	Palavras e expressões que revelam a posição do autor
.....

2. Releia o que você escreveu na coluna da direita.

Esses elementos revelam que o autor é a favor ou contra o uso dos mecanismos que estimulam o consumo? Explique.

Contra. O autor escolheu palavras e expressões que revelam sua intenção de criticar a presença desses mecanismos. Por exemplo, ao dizer que tudo "parece mágico, grande", o autor demonstra acreditar que, na verdade, esses ambientes de consumo são o contrário disso.

3. Releia:

"[...] o consumidor permanece, em média, 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos."

"[...] o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar."

"[...] sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso."

Copie a frase a seguir e complete-a com a alternativa adequada:

A partir da leitura desses trechos, podemos dizer que o texto expositivo apresenta uma linguagem . Alternativa b.

- a) elaborada, de difícil compreensão.
 b) clara, direta e objetiva.
 c) poética com o emprego de recursos sonoros.
 d) informal, com o emprego da linguagem do dia a dia.
4. Uma estratégia bastante utilizada pelos redatores de textos expositivos e argumentativos para dar credibilidade ao que está sendo apresentado é citar a palavra de alguém qualificado, que domina o assunto e tem sua competência reconhecida socialmente. Chamamos a isso de **citação de autoridade**. Observe:

"O objetivo, **segundo especialistas**, é chegar a um equilíbrio e evitar 'pontos frios' dentro do supermercado."

"Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança..."

Transcreva do texto outra passagem em que uma citação de autoridade tenha sido usada para dar mais credibilidade ao que está sendo dito.

ANEXO II

FOLHA DE QUESTÕES COM RESPOSTAS DO MANUAL DO PROFESSOR II

Construção do texto

O autor do texto "Consumismo", ao construí-lo, dividiu-o em **parágrafos**. Essa divisão em parágrafos contribuiu para organizar a apresentação das ideias-chave do texto.

Ideia-chave é aquela que norteia o desenvolvimento de cada parágrafo.

- A seguir, estão relacionadas as ideias-chave do texto lido. Indique no caderno o(s) parágrafo(s) que as desenvolve(m).

Ideias-chave	Parágrafos
Conhecimento sobre o consumidor e estratégias de vendas em supermercados. a.
O ambiente do consumo: uma selva com armadilhas. b.
Conhecimento sobre o consumidor e estratégias de vendas em <i>shopping centers</i> c.
Fatores que incentivam o consumo. d.

a. 3º, 4º e 5º parágrafos;
b. 1º parágrafo; c. 6º parágrafo; d. 2º parágrafo.

Mecanismos de coesão

Para garantir o sentido de um texto não basta desenvolver as ideias em parágrafos. É preciso relacioná-los. Os elementos que estabelecem relações de sentido entre segmentos de um texto são chamados de **elementos de coesão**. São recursos de linguagem utilizados pelo autor para tornar seu texto claro, bem organizado e convincente. Vamos analisar alguns desses elementos presentes no texto lido.

Observe como foi feita a ligação entre os seguintes parágrafos:

Parágrafo 3

"Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. [...]"

Parágrafo 4

"**Outro** recurso bastante utilizado é ter o preço de um produto anunciado em um grande cartaz [...]"

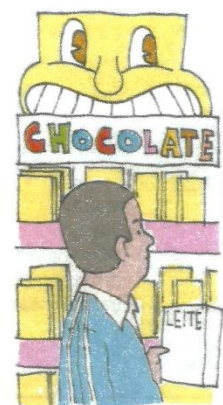
Parágrafo 5

"Um **outro** segredo se encontra nas prateleiras, que são geralmente dispostas em cinco de cada lado da gôndola [...]"

O pronome *outro* é um **elemento de coesão** que faz a retomada do assunto do parágrafo anterior – sobre estratégias de venda – garantindo a articulação entre os parágrafos.

1. Releia agora apenas o terceiro parágrafo:

"Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. **Em primeiro lugar**, sabem que o consumidor permanece durante uma média de 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos. **Dessa forma**, o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar. **Por outro lado**, sabe-



THEO/ARQUIVO DA EDITORA

ANEXO III

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA COLEÇÃO DIDÁTICA

6º ano INTRODUÇÃO: Língua e diversidade cultural	7º ano INTRODUÇÃO: Língua: origens e influências	8º ano INTRODUÇÃO: Língua e as transformações no tempo	9º ano INTRODUÇÃO: Língua na era da informação
<p>UNIDADE 1 – CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL</p> <p>CAPÍTULO 1 – “Causo”/Conto Leitura – “O bisavô e a dentadura”, Sylvia Orthof</p> <p>CAPÍTULO 2 – Conto popular em verso e conto popular em prosa Leitura 1 – “A panela...”, Pedro Bandeira Leitura 2 – “Por que o morcego só voa de noite?”, Rogério Andrade Barbosa</p>	<p>UNIDADE 1 – VERSO E PROSA</p> <p>CAPÍTULO 1 – Poema Leitura 1 – “Haikai”, Estela Bonini Leitura 2 – “Além da Terra, além do Céu”, Carlos Drummond de Andrade</p> <p>CAPÍTULO 2 – Conto Leitura – “Como os campos”, Marina Colasanti</p>	<p>UNIDADE 1 – HISTÓRIAS EM FOCO: MITO E ROMANCE</p> <p>CAPÍTULO 1 – Mito Leitura – “Perséu e Medusa”, Thomas Bulfinch</p> <p>CAPÍTULO 2 – Romance Leitura – “Ngunga e Uassamba” Trecho do romance: As aventuras de Ngunga, Pepetela</p>	<p>UNIDADE 1 – PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO</p> <p>CAPÍTULO 1 – Poemas e formas de linguagem Leitura 1 – “O amor, quando se revela”, Ferrnando Pessoa Leitura 2 – “Madrigal”, José Paulo Paes Leitura 3 – “Imagem”, Arnaldo Arbures e Péricles Cavalcanti</p> <p>CAPÍTULO 2 – Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida Leitura 1 – “Círculo fechado (3)”, Ricardo Ramos Leitura 2 – “73”, Dalton Trevisan Leitura 3 – “No Messenger”, Leonardo Brásilense</p>
<p>UNIDADE 2 – CONTO: IMAGINAÇÃO E REALIDADE</p> <p>CAPÍTULO 3 – Conto em prosa poética Leitura – “O sabão e a girafa”, Leo Cartha</p> <p>CAPÍTULO 4 – Conto e realidade Leitura – “A menina e as balas”, Georgina Martins</p>	<p>UNIDADE 2 – RELATO E MEMÓRIA</p> <p>CAPÍTULO 3 – Relato e biografia Leitura 1 – “Como me tornei santista”, Arrigo Barnabé Leitura 2 – “Arrigo Barnabé”, biografia</p> <p>CAPÍTULO 4 – Relato de experiências Leitura 1 – “De costas para o ano-novo”, Amyr Klink Leitura 2 – “Manuscrito encontrado numa garrafa”, Edgar Allan Poe</p>	<p>UNIDADE 2 – EXPOR E ORGANIZAR O CONHECIMENTO</p> <p>CAPÍTULO 3 – Texto expositivo e algumas formas de organizar a informação Leitura – “Consumismo”, Istoé Tudo</p> <p>CAPÍTULO 4 – Texto de divulgação científica Leitura 1 – “As águas subterrâneas estão em risco”, Jurema Aprile Leitura 2 – Leitura de mapa Leitura 3 – Leitura de gráfico</p>	<p>UNIDADE 2 – A ATEMPORAL ARTE DE NARRAR...</p> <p>CAPÍTULO 3 – Conto Leitura – “Metonímia, ou a vingança do enganado”, Rachel de Queiroz</p> <p>CAPÍTULO 4 – Romance Leitura – Memórias Póstumas de Brós Cubos, Machado de Assis – Capítulos LIV, LV</p>
6º ano INTRODUÇÃO: Língua e diversidade cultural	7º ano INTRODUÇÃO: Língua: origens e influências	8º ano INTRODUÇÃO: Língua e as transformações no tempo	9º ano INTRODUÇÃO: Língua na era da informação
<p>UNIDADE 3 – RELATO PESSOAL E JORNALÍSTICO</p> <p>CAPÍTULO 5 – Relato pessoal Leitura – “Férias na Antártica”, Laura Tamara e Marininha Klink</p> <p>CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “Dia a dia em Guiné-Bissau”, Mirella Domerich Leitura 2 – “Diário da infância”, Mirella Domerich</p>	<p>UNIDADE 3 – RELATO JORNALÍSTICO</p> <p>CAPÍTULO 5 – Notícia Leitura 1 – Primeira página de um jornal Leitura 2 – “Termina simulação de viagem à Marte”, Alexandre Gonçalves Leitura 3 – “A revolução dos talchos”, revista Leitura 4 – “Cerimônia do fogo sagrado abre jogos indígenas”, site</p> <p>CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “Zumbis na escola”, Juri de Castro Torres Leitura 2 – “A meia-noite levarei seu sono”, reportagem</p>	<p>UNIDADE 3 – PERSUADIR, CONVENCER</p> <p>CAPÍTULO 5 – Texto de opinião Leitura 1 – “Insegurança”, Contardo Calligaris Leitura 2 – “Eu sou normal”, Adella Chagas</p> <p>CAPÍTULO 6 – Publicidade, uma forma de persuadir Leituras 1 e 2 – “Anúncio publicitário”</p>	<p>UNIDADE 3 – OPINAR, ARGUMENTAR, DEFENDER IDEIAS...</p> <p>CAPÍTULO 5 – Entrevista jornalística Leitura 1 – “Lacerte: gozações e revelações”, Coros Amigos Leitura 2 – “Prodígio responsável”, Estela Cotes</p> <p>CAPÍTULO 6 – Editorial Leitura – “Perdidos no espaço”, Folha de S. Paulo</p>
<p>UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS</p> <p>CAPÍTULO 7 – Crônica com diálogo argumentativo Leitura – “Hora de dormir”, Fernando Sabino</p> <p>CAPÍTULO 8 – Propaganda Leitura 1 – “Eu sou catador”, anúncio Leitura 2 – “O P: ténis infantil multiratividades”, anúncio</p>	<p>UNIDADE 4 – IDEIAS E OPINIÕES</p> <p>CAPÍTULO 7 – Crônica com diálogo argumentativo Leitura – “O vendedor de palavras”, Fábio Reynol</p> <p>CAPÍTULO 8 – Artigo de opinião Leitura 1 – “A mania nacional de transgressão leve”, Michael Kepp Leitura 2 – “Os zoológicos valem a pena?”, revista</p>	<p>UNIDADE 4 – LER, CANTAR, REPRESENTAR...</p> <p>CAPÍTULO 7 – Texto teatral Leitura – “A família e a festa na roça”, Martins Pena</p> <p>CAPÍTULO 8 – Letra de canção Leitura 1 – “Vilarejo”, Marisa Monte Leitura 2 – “Tempestade”, Gabriel o Pensador</p>	<p>UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS, ARGUMENTAR, OPINAR</p> <p>CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião Leitura – “Celebidades descelebradas”, Lull Radfahrer</p> <p>CAPÍTULO 8 – Manifesto Leitura – “Amazônia para sempre”, diversos artistas</p>
<p>PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO NARRAR “Operação Risoto”, Eva Furnari Produção narrativa coletiva</p>	<p>PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO RELATAR Relatos e memórias Produção: antologia de relatos</p>	<p>PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO EXPOR Marcas do tempo Produção: exposição oral formal</p>	<p>PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO ARGUMENTAR Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião Produção: debate regrado</p>