

LÍVIA CÁRNIO CUSTÓDIO

**ANÁLISE DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO.**

**FRANCA
2015**

LÍVIA CÁRNIO CUSTÓDIO

**ANÁLISE DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO.**

Dissertação apresentada à Universidade de Franca, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Pernambuco.

**FRANCA
2015**

Catálogo na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

C991a

Custódio, Livia Cárnio

Análise de exercícios de compreensão de textos em livros didáticos de língua portuguesa para o 6º ano / Livia Cárnio Custódio ; orientador: Juscelino Pernambuco. – 2015

106 f. : 30 cm.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestre em Linguística

1. Linguística – Texto. 2. Compreensão. 3. Livro didático. 4. Ensino Fundamental II. I. Universidade de Franca. II. Título.

CDU – 801:371.671

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR LIVIA CARNIO CUSTÓDIO , COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE LINGUÍSTICA.

Aos quinze dias do mês de abril de dois mil e quinze, reuniu-se, no(a) BLOCO TEATRO DA ODONTO - SALA 706, a Comissão Julgadora designada pela Comissão de Pós-Graduação da Universidade de Franca, constituída pelos professores: PROF. DR. JUSCELINO PERNAMBUCO (Orientador), PROFA. DRA. ALINE MARIA PACÍFICO MANFRIM (Titular), PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO BERALDO LUDOVICE (Titular), para examinar a candidata LIVIA CARNIO CUSTÓDIO na prova da defesa de sua dissertação intitulada: ANÁLISE DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO. O Presidente da Comissão PROF. DR. JUSCELINO PERNAMBUCO, iniciou os trabalhos às 13h30, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 15h30, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: PROF. DR. JUSCELINO PERNAMBUCO (aprovada), PROFA. DRA. ALINE MARIA PACÍFICO MANFRIM (aprovada), PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO BERALDO LUDOVICE (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata LIVIA CARNIO CUSTÓDIO foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de MESTRE pelo programa de Mestrado EM LINGUÍSTICA. Sendo verdade, eu, Adriana Pernambuco Montesanti, Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu, confirmo e lavro a presente ata, que assino juntamente com os Membros da Banca Examinadora.

Franca, 15 de abril de 2015.

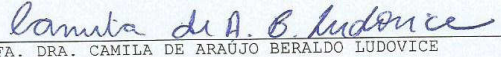
Novo título (sugerido pela banca) :



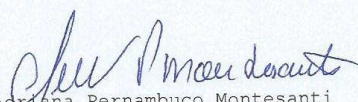
PROF. DR. JUSCELINO PERNAMBUCO



PROFA. DRA. ALINE MARIA PACÍFICO MANFRIM



PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO BERALDO LUDOVICE


Adriana Pernambuco Montesanti
Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida, dando força, sabedoria, discernimento e inteligência para encarar os desafios.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Juscelino Pernambuco, por toda sua dedicação e paciência ao longo desta trajetória.

Aos meus pais, os mais profundos e sinceros agradecimentos por suas sábias lições de humildade, honestidade e determinação. Com certeza, vocês infundiram-me a confiança necessária para realizar os meus sonhos.

Ao meu marido, Fernando, por todo apoio nos momentos mais difíceis, inclusive nos que eu tive grande vontade de desistir.

Aos meus avós, que sempre me apoiaram incondicionalmente nas decisões que tomei ao longo de minha vida, e também pelos sábios conselhos que sempre me deram, mesmo com toda a simplicidade do mundo.

A todos os professores do programa de Mestrado em Linguística da UNIFRAN.

Aos secretários da pós-graduação, Adriana Pernambuco Montesanti e Thércius de Oliveira Tasso, por me acolherem e me ajudarem sempre que precisei.

DEDICO este trabalho a toda minha família e a todos os que me apoiaram ao longo deste caminho.

*Vem vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.*

Geraldo Vandré

RESUMO

CUSTÓDIO, Livia Cárnio. **ANÁLISE DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO.** Franca – SP. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UNIFRAN - Universidade de Franca, Franca.

A interpretação e a compreensão de textos são assuntos comuns em sala dos professores, a dificuldade dos alunos em compreender o que leem é comentada por professores das diferentes disciplinas escolares. No caso do ensino de Língua Portuguesa, tem sido constatado que um grande problema é como a compreensão dos textos para o Ensino Fundamental II é explorada nos livros didáticos. Há evidências de que a dificuldade apresentada pelos alunos para compreender textos pode estar vinculada ao modo que os livros didáticos propõem trabalhos com essas atividades e na aplicação que os professores fazem do que é proposto no material didático. A presente pesquisa torna-se relevante e justifica-se pela necessidade de reflexões sobre a abordagem dos exercícios de compreensão de textos da Língua Portuguesa, fundamentando a noção de língua como uma atividade dialógica e interativa e a noção de compreensão como um processo ativo e construtivo quando se trata das propostas de compreensão presentes nos livros didáticos. Para tanto, buscamos apoio na Linguística Textual, principalmente em estudos de Koch (2009; 2012) e Marcuschi (2008) sobre a compreensão textual. A presente pesquisa tem como objetivo investigar os exercícios de compreensão de textos em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. Como *corpus* foram selecionados os livros didáticos: *Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilo e *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Para construção da metodologia, a presente pesquisa considerou seu caráter teórico e investigativo e delimitou duas etapas. A primeira foi sobre as discussões da teoria proposta para este trabalho. A segunda etapa constitui as análises dos exercícios propostos pelos dois livros didáticos constituintes do *corpus* desta pesquisa. Com esta pesquisa pretende-se possibilitar reflexões sobre as propostas de compreensão nos livros didáticos e como é trabalhado o desenvolvimento das habilidades de compreensão nos alunos.

Palavras-chave: Texto; compreensão; livro didático; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

CUSTÓDIO, Livia Cárnio. **ANALYSIS OF TEXT COMPREHENSION EXERCISES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR 6th GRADE**. Franca – SP. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UNIFRAN - Universidade de Franca, Franca.

The interpretation and understanding of texts are common subjects in teachers' room; the difficulty of the students to understand what they read is commented by teachers in different school subjects. In the case of the Portuguese language teaching, it has been found that a big problem is how the understanding of the texts for the Elementary School is explored in textbooks. There is evidence that the difficulty of the students to understand texts can be linked to the way the textbooks propose work with these activities and implementation that teachers do what is proposed in the didactic material. This research becomes relevant and justified by the need to reflect on approach to exercise reading comprehension of the Portuguese Language, supporting the notion of language as a dialogic and interactive activity and the notion of understanding as an activity and constructive process when it comes to understanding the proposals present in textbooks. Therefore, sought support in Linguistics Textual, especially in Koch's studies (2009; 2012) and Marcuschi (2008) on reading comprehension. This research aims to investigate the exercises of reading comprehension in two Portuguese textbooks used in the 6th year of Elementary School. As *corpus* were selected the textbooks: *Diálogo* - Eliana Santos Beltrão and Tereza Gordilo and *Vontade de Saber Português* - Rosemeire Alves and Tatiane Brugnerotto. For construction of the methodology, this research considered its theoretical and investigative character and identified two analytical steps. The first was on the discussions of the theory proposed for this research. The second step is the analysis of the exercises proposed by the two textbooks that constitutes the *corpus* of this research. This research is intended to enable reflections on the proposals of understanding in textbooks and how is happening the development of comprehension skills in students.

Key-words: Text; understanding; textbook; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1 A VISÃO TEXTUAL DA COMPREENSÃO	15
1.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	Erro! Indicador não definido.
1.1.1 Os caminhos da Linguística Textual.....	Erro! Indicador não definido.
1.1.1.1 A Linguística Textual no passado.....	Erro! Indicador não definido.
1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL HOJE	Erro! Indicador não definido.
1.3 O TEXTO PARA A LINGUÍSTICA TEXTUAL ..	Erro! Indicador não definido.
2 A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER E INFERIR.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL	Erro! Indicador não definido.
2.2 A LEITURA E A COMPREENSÃO COMO ATIVIDADE INTERATIVA....	Erro! Indicador não definido.
2.3 COMPREENSÃO E INFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.
2.4 Tipos de Conhecimento.....	40
2.4.1 Conhecimento linguístico	Erro! Indicador não definido.
2.4.2 Conhecimento enciclopédico.....	Erro! Indicador não definido.
2.4.3 Conhecimento interacional.....	Erro! Indicador não definido.
2.4.4 Conhecimento ilocucional.....	Erro! Indicador não definido.
2.4.5 Conhecimento comunicacional.....	Erro! Indicador não definido.
2.4.6 Conhecimento metacomunicativo	Erro! Indicador não definido.
2.4.7 Conhecimento superestrutural	Erro! Indicador não definido.
2.5 O PROCESSO DA COMPREENSÃO	Erro! Indicador não definido.
2.6 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DE COMPREENSÃO TEXTUAL	Erro! Indicador não definido.
3 ANÁLISES	Erro! Indicador não definido.
3.1 O MOTIVO DA ESCOLHA	49
3.2 TÍTULOS DOS LIVROS DIDÁTICOS E CONTEÚDOS.....	51
3.2.1 Análises de atividades do texto O mistério da casa abandonada.	53
3.2.2 Análises de atividades do texto Engano.....	55

3.2.3	Análises de atividades do texto O frio que fazia em Riga.....	58
3.2.4	Análises de atividades de uma página de um diário.	60
3.2.5	Análises de atividades do texto Mens@gem p/ vc.	62
3.2.6	Análises de atividades da leitura de um e-mail.	65
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

Os alunos do Ensino Fundamental II, conforme pesquisas já feitas, apresentam dificuldades quando estão diante de exercícios que exigem deles compreensão de textos. Esse assunto é comum entre os professores de diferentes disciplinas escolares, os quais comentam sobre a dificuldade que os alunos apresentam em entender o que leem. Professores relatam que este problema pode ser observado em exercícios trabalhados em sala de aula, questões de provas, exames como ENEM, vestibulares e até mesmo em concursos. Esta reflexão nos fez pensar na maneira que os livros didáticos ensinam a compreensão de textos e quais seriam as habilidades desenvolvidas nas propostas de compreensão.

A leitura e a compreensão são de extrema importância na vida das pessoas. Sendo assim, cabe a língua materna a importante tarefa de ensinar os estudantes a ler e compreender textos.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, constata-se que um grande problema é como os livros didáticos do Ensino Fundamental II exploram os exercícios dos textos, sendo que, há evidências de que a dificuldade de compreensão apresentada pelos alunos pode estar vinculada ao modo como os livros didáticos propõem trabalhos com essas atividades e na aplicação que os professores fazem do que é proposto no material didático.

Pesquisas já remotas no tempo (NEVES, 1989; PERNAMBUCO, 1993) e outras mais recentes comprovam que há grande dificuldade na condução da prática de leitura e compreensão de textos pelos professores.

As hipóteses mais frequentes apontam para inadequações dos manuais didáticos com referência aos exercícios de leitura e de compreensão propostos ao professor em salas de aula.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar exercícios de compreensão em seis textos de dois livros didáticos, a fim de verificar se o tratamento de compreensão está fundamentado em orientação teórica e em prática pedagógica apta para aumentar as habilidades de compreensão de textos pelos alunos. Também interessa-nos verificar como são desenvolvidas as propostas de leitura e compreensão de textos nos dois livros; investigar os exercícios na

perspectiva sociointeracional de linguagem, sendo que, tanto a leitura quanto a compreensão são consideradas como uma atividade interativa e descobrir quais habilidades estão sendo desenvolvidas nos alunos.

A partir das análises verificaremos como o ensino da compreensão no livro didático de português pode levar o aluno a desenvolver habilidades de reflexão para compreender textos.

Para realizar a pesquisa, buscamos fundamentação nos princípios da Linguística Textual, principalmente no que se refere à compreensão ativa de textos e às estratégias sociocognitivas que são ativadas no exercício de leitura e compreensão de textos pelos alunos. Nossa pesquisa é baseada nas reflexões de alguns linguistas tais como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2012).

O *corpus* desta pesquisa é constituído de seis textos e por seus respectivos exercícios de compreensão extraídos de dois livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental adotados na rede pública do município de Altinópolis – SP, intitulados como: *Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilo e *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto para verificar com base nos princípios da Linguística textual no que se refere à compreensão textual e se eles são adequados para o propósito de habilitar o aluno a compreender melhor os textos que lê. Os textos foram escolhidos de maneira aleatória e o interesse maior é verificar quais são os tipos de perguntas que se encontra na parte que muitas vezes é intitulada como “Exercícios de compreensão do texto”.

Nos dias de hoje o livro didático é muito utilizado nas salas de aula, visto como principal ferramenta de trabalho com a leitura e compreensão de textos. Diante desse contexto, o tema de investigação da nossa pesquisa é analisar as atividades de compreensão nos dois livros previamente escolhidos.

Os livros didáticos muitas vezes apresentam textos que instigam o aluno a fazer a leitura, o aluno faz inferências, traz com ele seu conhecimento enciclopédico, seu conhecimento de mundo, ele não se limita somente ao texto o que torna a leitura mais prazerosa. E por meio dessa pesquisa tentaremos buscar a justificativa dos alunos apresentarem dificuldades de compreensão.

Na visão de Fávero e Koch (2012), todo falante é capaz de parafrasear, resumir e notar se um texto está completo ou incompleto, podendo também dar um título, e criar um texto a partir do título mas, não há uma garantia de que houve a compreensão do texto. É necessário que o leitor saia do texto, que a investigação se

estenda do texto ao contexto, pois, memorizar, decorar, fazer a retirada de informações não é método suficiente para uma compreensão.

Entender um texto não se resume ao simples fato de ter entendido as palavras ou as frases; quando conseguimos entender as palavras ou as frases é vê-las em uma dimensão maior; entender não é o simples fato de extrair conteúdos prontos, mas sim produzir sentidos e, para entender um texto, é necessário fazer a inferência de vários conhecimentos.

Cosériu (apud FÁVERO; KOCH 2012) acredita que em um texto pode-se encontrar todas as possibilidades e utilização da fala e não somente os procedimentos linguísticos ou sistemáticos. Sendo assim, o texto deve ser analisado de diferentes maneiras além dos métodos estruturais.

Neste contexto, o nosso objetivo é analisar a maneira que esses dois livros didáticos de Língua Portuguesa abordam os exercícios com a prática pedagógica de leitura e compreensão dos textos.

A metodologia do trabalho é de caráter bibliográfico e analítico e consiste em duas etapas. Na primeira discutiremos sobre os caminhos percorridos pela Linguística Textual, sobre as concepções de leitura, compreensão e inferências baseado nos estudos sociointeracionais de pesquisadores como Koch e Marcuschi. Na segunda etapa analisaremos os exercícios dos seis textos selecionados para verificar as diferenças de tratamento em relação às práticas de leitura e compreensão. Diante da constatação de que há uma dificuldade por parte dos alunos, quando é preciso fazer a compreensão de um texto, a Linguística Textual tem buscado ampliar os estudos do texto, levando em consideração o papel do contexto interacional na compreensão dos sentidos.

Há vários estudos sobre compreensão, e pretendemos aproveitar principalmente os da área da Linguística Textual para verificar se com base nas estratégias de organização e recepção de textos é possível verificar o que falta nos livros e no trabalho do professor para ampliar a capacidade de entendimento dos alunos. Não podemos dizer que o ato da leitura é um ato completo, que ela está somente no texto, que se espera encontrar todas as respostas ali, não podemos afirmar que existe uma única leitura, mas também, não estamos afirmando que a leitura é um jogo de vale tudo sendo assim, não podemos considerar o fato de que os livros didáticos trazem no caderno do professor resposta única para os exercícios de compreensão.

A dissertação será dividida em três capítulos. No primeiro, apresentaremos a nossa base teórica que é a Linguística Textual, mostrando seus conceitos e caminhos, como o texto é para ela. Neste capítulo abordamos todo o percurso da Linguística Textual, desde seu surgimento até os dias de hoje.

No segundo capítulo falaremos da importância da leitura e compreensão de textos como atividade interativa, trataremos também sobre os conceitos de compreender e inferir, sobre os tipos de conhecimentos e os processos da compreensão. Este capítulo da dissertação traz, além dos conceitos da teoria, o percurso da interpretação.

Já o terceiro capítulo mostrará as análises dois seis textos retirados dos livros que foram previamente escolhidas e selecionadas para a elaboração desta dissertação.

1 A VISÃO TEXTUAL DA COMPREENSÃO

1.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A escolha da nossa pesquisa está relacionada à compreensão de textos, este capítulo dedica-se à apresentação da teoria, afinal, o embasamento teórico é o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho. A teoria escolhida no nosso ponto de vista é a que mais se adequa ao tema para a fundamentação deste estudo devido à importância da linguística Textual no processo de compreensão de texto. Inicialmente, discorreremos sobre o surgimento da Linguística Textual e seu conceito para a Linguística.

O progresso da Linguística Textual foi muito importante para mostrar que a Linguística teve a preocupação com o texto no seu aspecto coesivo, isso significa que a princípio a preocupação era voltada aos conhecimentos linguísticos, somente em uma segunda etapa ela chegou aos aspectos semânticos, ou seja, foi nesse momento que houve uma evolução para a coerência.

1.1.1 Os caminhos da Linguística Textual

1.1.1.1 A Linguística Textual no passado

Partindo da conjectura de que esta dissertação é baseada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, traremos a evolução e a história dessa teoria para acompanhar os caminhos percorridos, as mudanças sofridas, destacando a importância em saber qual era seu objeto de estudo no passado e qual é seu objeto nos dias de hoje.

Segundo Fávero e Koch (2012), a Linguística Textual passou a ser um novo ramo da Linguística e teve o início do seu desenvolvimento na década de 1960, na Europa e principalmente na Alemanha. Marcuschi (2008) afirma que a Alemanha pode ser considerada “o berço dos estudos” da Linguística Textual.

Ainda segundo o autor, no início, a Linguística Textual, apesar de ter se desenvolvido de maneira rápida, não definiu claramente o seu objeto de estudo. Marcuschi (2008) disserta ainda que o texto, como unidade linguística, torna-se superior às frases, fazendo com que a gramática das frases soltas e isoladas de um

contexto não consegue e não tem competência para analisar e estudar o texto como um todo. Koch (2009, p. 3) disserta que:

Na sua fase inicial, que vai, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de textos.

O principal objeto de estudo da Linguística Textual é o texto e não mais a palavra e a frase, pois, são os textos que têm a forma específica de manifestação da linguagem.

De acordo com Koch (2009, p. 11):

[...] a Linguística textual tem como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de seus textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

De acordo com a citação anterior, chegamos à conclusão de que os textos são o objeto mais importante, pois é por meio deles que as pessoas conseguem se fazer entender. Um amontoado de palavras e/ou frases não é capaz de ter um sentido completo, o leitor não pode ficar somente no texto e também não pode esperar que todas as respostas estejam prontas nele. Por isso, a Linguística Textual procura ir além da frase, busca reintroduzir em seu escopo teórico a situação da comunicação e o sujeito.

A partir daí a Linguística Textual vem sofrendo grandes desenvolvimentos e tido diferentes momentos e modelos teóricos.

Segundo Mussalim e Bentes (2001), não houve um desenvolvimento homogêneo na constituição da linguística do texto. Seu surgimento aconteceu tanto dentro quanto fora da Europa Continental de maneira simultânea, independente e com propostas teoricamente variadas. As autoras afirmam que houve um aumento gradual do objeto analisado pela Linguística Textual. Em um primeiro momento, o interesse era sobre a análise transfrástica, isto é, os fenômenos que não podiam ser

explicados através das teorias sintáticas ou semânticas que se limitavam ao nível da frase. Nesse momento tentava encontrar conforme afirma Koch (1997), regras, modelos que explicavam as relações que eram estabelecidas entre as frases e os períodos de uma forma que era possível construir unidades de sentido entre elas.

Em um segundo momento surgiu a construção de gramáticas textuais postuladas pela descrição da competência textual do falante. E no terceiro momento o texto deixa de ser considerado um produto acabado e passa a ser visto como um processo, surgindo a partir daqui, da construção das *teorias do texto*, que, progressivamente, foram se afastando da influência estruturalista e adotando, em seus estudos, uma preocupação com os “processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM; BENTES, 2006, p.16). Sendo assim a investigação se estende do texto ao contexto.

Como houve uma gama enorme de concepções em relação ao texto, surgiram várias denominações para a Linguística Textual, tais como: análise transfrástica, gramática do texto, textologia, teoria do texto, translinguística, hipersintaxe, teoria da estrutura do texto, entre outras.

De acordo com Fávero e Koch, (2012 p. 15): “A origem do termo *Linguística Textual* pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1966,1967).” Algumas causas que levaram os linguistas ao desenvolvimento das gramáticas textuais foram:

[...] as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico comentário, a entonação, as relações entre as sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional (FÁVERO; KOCH, 2012).

Para que acontecesse um tratamento próprio dos fenômenos citados era necessário intervir no *contexto*, na gramática da frase.

Na opinião de Dressler (apud FÁVERO; KOCH, 2012) a gramática tem poucos problemas que não estão relacionados diretamente com a linguística do texto. Assim sendo, é função da *semântica do texto* dizer o que se pode entender

por significação de um texto e a sua constituição. Fica para a *pragmática do texto* falar sobre a função de um texto no contexto. A *sintaxe do texto* verifica como está expressa a significação de um texto sintaticamente. A fonética do texto direciona-se às características e aos sinais fonéticos da configuração textual. E, por fim, indaga-se quais seriam as contribuições que a linguística do texto aplica a disciplinas afins não-linguísticas e de que maneira elas podem contribuir para seu enriquecimento, e aí está o papel interdisciplinar da Linguística Textual.

Conforme Fávero e Koch (2012), a gramática textual não é um tipo de gramática específico. Ela define-se em termos do tipo de objeto que está descrevendo de forma explícita – o “texto” ou “discurso”.

A Linguística Textual não pode ser caracterizada em termos de determinados métodos ou modelos e sim nos tipos de objetos e problemas que o seu campo de estudo é constituído.

Stammerjohann (apud FÁVERO; KOCH, 2012) diz que o conceito de texto é central da Linguística Textual e da Teoria do Texto e são envolvidos os textos orais e os escritos que possuam extensão mínima de dois signos linguísticos, sendo que, há caso de textos de uma só palavra, como “Perigo!” e sua extensão máxima pode ser indeterminada. De uma maneira geral, a linguística textual trabalha com textos cujo início e final são determinados de uma maneira mais ou menos explícita.

A Linguística Textual, de acordo com Fávero e Koch (2012), no início, tentou encontrar regras para a sequência de sentenças. Sendo assim, poderia manter os métodos anteriores da análise frasal até chegar a uma análise de pares de frases.

Outra corrente dentro da Linguística Textual é aquela que parte da análise do texto para a frase e deste para unidades menores. Uma sequência textual é constituída por signos individuais e são interligados por diversas relações de ordem semântica, sintática e fonológica.

Para Weinrich (apud FÁVERO; KOCH, 2012) é a partir de diversos aspectos que os textos são definidos, exemplos: “a) a sequência coerente e consistente de signos linguísticos; b) a delimitação por interrupções significativas na comunicação; c) o ‘status’ do texto como maior unidade linguística”.

Conforme Fávero e Koch (2012), a complexidade informativa de um texto seria mais repleta de intencionalidade que a frase ou a palavra.

A linguística do texto, de acordo com Mussalim e Bentes (2001), passa a ser compreendida como uma disciplina interdisciplinar, diante das diferentes perspectivas que são envolvidas e dos interesses que a movem.

Essa nova fase do texto, ainda segundo Mussalim e Bentes (2001), envolve a organização de uma teoria que deve analisar:

a) – A produção através de uma atividade verbal, isto é, por meio de atos de fala ou prática de ações, os falantes estão criando seus textos.

b) – A produção textual como uma atividade verbal consciente, ou seja, refere-se a uma atividade intencional, sendo que, considerando as condições de produção o falante fará entender suas intenções e objetivos.

c) – A produção textual sendo uma atividade interacional, sendo que os interlocutores se envolvem nos processos de construção e compreensão textual.

A respeito da evolução da Linguística Textual Mussalim e Bentes (2001) e Koch (1997) mencionam que têm surgido diferentes interesses através dos estudos linguísticos, por meio de abordagens mais retóricas, estilísticas e linguísticas.

Sendo assim, podemos citar as linhas retórica, estilística e o formalismo russo como precursoras da Linguística Textual. A retórica convence o interlocutor o motivo de sua causa. A estilística há um tempo era considerada a mais alta unidade linguística e o plano de texto ficava reservado teoricamente. Hoje a linguística fornece a estilística os fundamentos para o plano da frase e do texto. O objetivo da Linguística Textual para Fávero e Koch (2012) é “caracterizar as propriedades inerentes à estrutura dos textos em geral”.

A comunicação humana só é possível devido à condição de intersubjetividade, ou seja, da língua assumida pelo homem, isso, de acordo com Benveniste (apud FÁVERO; KOCH, 2012).

Conforme Fávero e Koch (2012, p. 41) “a língua possui dois distintos modos de significação: o ‘semiótico’ e o ‘semântico’ sendo que o semiótico possui sua significação própria e o semântico possui a significação específica”.

Segundo Bloomfield (apud FÁVERO; KOCH, 2012, p. 44), “a linguagem não ocorre por palavras ou frases isoladas, mas em ‘alocuições conectadas’ – desde um enunciado de uma só palavra até uma obra de dez volumes, desde um monólogo a uma peroração na Union Square”.

Um elemento só é definido através de todos os contextos deste

elemento. Cada língua possui uma estrutura distribucional, mas, não há a necessidade de fazer apelo a outras características tais como a história e o sentido.

Considerando que texto e enunciado são unidades heterogêneas, a diferença entre eles é qualitativa.

A Linguística Textual segundo Fávero e Koch (2012, p. 46), teve seu impulso inicial na Europa de uma forma explícita ou implícita com trabalhos realizados por membros da Escola Funcionalista de Praga.

Já a gramática textual teve seu surgimento na Europa, conforme as especialistas Fávero e Koch (2012, p. 49), e em vários países vem crescendo muito nas últimas décadas, principalmente na Alemanha.

Alguns linguistas, segundo Fávero e Koch (2012, p. 49), têm como ponto de partida as propriedades do enunciado e percorrem um caminho até chegar às características do texto e têm aqueles que fazem ao inverso assim sendo, eles têm o texto como unidade linguística fundamental.

De acordo com Fávero e Koch (2012, p.50), Halliday introduziu a linha funcionalista na Inglaterra e para ele há três macrofunções: a *ideal*, a *interpessoal* e a *textual*. A ideal é relacionada à função referencial, a interpessoal, diante do processo de enunciação, corresponde à posição que o locutor tem diante do ouvinte. E a textual, considerando que toda e qualquer língua possui elementos que são capazes de explicar e justificar essa adequação permitindo a estruturação do texto de uma maneira pertinente com relação ao seu contexto.

Cosériu (apud FÁVERO; KOCH, 2012) acredita que em um texto pode-se encontrar todas as possibilidades e utilização da fala e não somente os procedimentos linguísticos ou sistemáticos, sendo assim, o texto deve ser analisado de diferentes maneiras além dos métodos estruturais.

Desse modo, para Van Dijk (apud FÁVERO; KOCH, 2012), “o ‘discurso’ é a unidade passiva de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação, ao passo que o ‘texto’ é a unidade teoricamente reconstruída subjacente ao discurso”.

Os dois termos têm sido usados em diferentes situações da mesma forma que ‘gramática textual’ e ‘teoria do texto’ são usadas em diferentes tipos de pesquisa.

Dessa forma, a ‘teoria do discurso’ deveria ser usada para tudo que está relacionado ao campo de pesquisas sobre o discurso.

Enquanto um texto é uma entidade física, a produção linguística, imagética ou sincrética de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto.

Para Hjelmslev (apud FÁVERO; KOCH, 2012, p. 39):

[...] texto significa toda e qualquer manifestação da língua, curta ou longa, escrita ou falada, correspondendo de certo modo, à 'parole' de Saussure. Sendo todo e qualquer ato de linguagem um texto, qualquer língua é ela própria um texto, um texto ilimitado. Não se trata assim de uma unidade linguística, mas de mera forma de existência da língua. Toda língua natural é, ao mesmo tempo, texto e sistema. O texto é uma estrutura sintagmática, ao passo que a língua é uma estrutura paradigmática.

Os linguistas seguidores da linha de Hjelmslev acreditam que o texto é o que se refere a todo processo discursivo, de acordo com a citação anterior. Sendo assim, nessa linha pode-se afirmar que a textualidade é uma das específicas características do ser humano, por isso, o ser humano pode criar textos verbais e não verbais.

Entende-se, então, que o texto pode representar toda e qualquer manifestação textual do ser humano, por meio de signos, qualquer comunicação por ele realizada, ou seja, qualquer manifestação falada ou escrita independente de sua extensão. Já o discurso refere à linguagem verbal e se manifesta através de textos de uma maneira linguística.

Na construção de um texto, há duas estruturas na língua que são importantes. A *temática* que desenvolve o papel principal, o tópico e o comentário e a *informacional* na que se diferencia o dado do novo.

Alguns autores dedicam-se à linha estruturalista, na qual descrições de propriedades específicas do discurso e/ou do texto são feitas, porém, há outros que nos quadros da gramática gerativa procuram construir modelos de gramáticas textuais.

Para Halliday e Hasan (apud FÁVERO; KOCK, 2012, p. 50), a definição de um texto vem como uma "realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida em um contexto dado". Sendo assim, "o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica [...] não de forma e sim de significado". O texto não é formado somente pelo conjunto de períodos ou orações, mas sim pelo seu intermédio. Para que um texto seja um texto

é preciso da intertextualidade, que está ligada a um conjunto de uma série de fatores responsáveis pela *coesão textual*. O estabelecimento das relações coesivas e também de outras relações semânticas acontece pela maneira como o sistema linguístico se divide em três níveis: o semântico (significado), o lexico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressões); “os significados são codificados como formas, e estas são realizadas como expressões. Portanto, a coesão acontece parcialmente pela gramática e parcialmente pelo léxico”.

Weinrich (apud FÁVERO; KOCH 2012, p. 59) afirma que:

[...] Um texto é, sem dúvida, uma totalidade em que tudo está relacionado. As orações seguem-se umas às outras numa ordem lógica, de forma que cada oração entendida ajuda a compreensão orgânica da seguinte. De outra parte, a oração seguinte, quando entendida, influi sobre a compreensão da precedente, de forma que esta se entende melhor quando se volta a pensar nela. É assim que alcançamos a compreensão de um texto. Por isso, toda oração está subordinada a outra na medida em que não só se compreende por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras. Isso demonstra que não só a oração isolada, como também o texto inteiro, é um andaime de determinações cujas partes são interdependentes.

Como dito anteriormente, um amontoado de frases e/ou palavras, não possui significado nenhum. O texto, diferentemente, mantém um ciclo de coerência, fazendo com que o seu leitor consiga entender e compreender o que acabou de ler.

Diferentes autores, seguidores da gramática gerativa unem-se a Weinrich, tais como: Lang (1971, 1972), Van Dijk (1970, 1973) e Petofi (1972, 1974). Notavam que não havia uma continuidade entre a frase e o texto, e a justificativa se dava pelo fato de haver entre eles uma diferença que era de ordem qualitativa e não quantitativa. O texto era visto como uma unidade linguística mais elevada, sendo que, achavam que seria possível chegar às unidades menores através da segmentação para poder classificá-las. Todavia, a classificação e a segmentação de um texto em unidades menores somente poderiam ser desenvolvidas se a função textual dos elementos individuais não fosse perdida, sendo que, uma sequência de cadeias significativas não definia o texto.

O texto nesse momento era visto como signo linguístico primário. Esses estudiosos achavam que o texto era mais do que a simples soma de frases e que a compreensão de textos envolve uma aptidão própria dos falantes nativos que

trazem consigo um conhecimento sobre o que seja um texto e sabem das regras subjacentes às relações interfrásticas. Sendo assim, qualquer pessoa apresentava uma aptidão específica de falante.

A respeito das habilidades que todo falante de uma língua possui, Charolles (1989), explica-as em três capacidades textuais que foram citadas por Koch (1997):

- a) – Capacidade formativa, que permite ao falante produzir e compreender um número.
- b) – Capacidade transformativa, que o torna capaz de parafrasear, reformular, resumir além de observar a adequação do produto de atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi realizada.
- c) – Capacidade qualificativa, que possibilita ao falante tipificar com convergência, um texto dado, ou seja, identificar-se se ele é uma descrição, narração, argumentação, etc., essa capacidade permite ainda ao falante produzir um texto do tipo particular (KOCH, 1997, P.250).

Com relação às observações relacionadas às habilidades linguísticas que os usuários de uma língua possuem e analisando o texto como uma unidade linguística mais elevada hierarquicamente, superior à sentença, a construção de gramáticas textuais passou a ser a preocupação da maioria dos linguistas de formação gerativista, tentando explicar aquelas situações que não eram explicadas apenas por meio da análise das frases e/ou períodos.

Alguns linguistas tiveram destaques tais como: Weinrich, Ducrot e Vogt, Isenberg, Lang, Dressler, Van Dijk e Petöfi e todos esses autores e seus respectivos pontos de vista foram citados em Fávero e Koch (2012) e veremos um pouco deles agora.

Na opinião de Weinrich, os artigos cuja distribuição em um texto possui um aspecto importante na estrutura sígnica e textual são também os sinais que direcionam o leitor/ouvinte a entender os demais signos do texto e a sua interdependência.

Já na perspectiva de Ducrot e Vogt, o ato de argumentar é um ato linguístico fundamental, ou seja, a argumentatividade se encontra inscrita no interior da própria língua.

No ponto de vista de Isenberg, é necessário construir um mecanismo para que os textos sejam engendrados, ou seja, uma gramática de texto que seja

como modelo da competência linguística do falante.

Lang (apud FÁVERO; KOCH, 2012, p. 83) afirma que há uma necessidade de ir além do texto no campo da linguística, pois, para ele alguns fatos linguísticos só podem ser explicados se recorrerem a um contexto exterior. A integração das significações do enunciado resulta um texto.

Dressler tem como objetivo principal a construção de um mecanismo que seja capaz de engendrar textos, ou seja, uma gramática de texto que possa ser um modelo da competência linguística do falante.

Van Dijk explicita seus pressupostos na possibilidade de uma construção da gramática gerativa do texto e, posteriormente, a esta uma gramática gerativa do texto poético.

Petöfi tem como objetivo principal a construção de uma teoria semiótica dos textos verbais, não havendo somente a compreensão destes em condições externas de produção e recepção de textos e também o componente semântico-extensional, ou seja, a interpretação em seu sentido lógico.

Com isso, vimos a trajetória da Linguística Textual no passado, destacando o texto como seu objeto, sendo que, frases isoladas de um contexto não tem a competência de analisar um texto na sua totalidade e diversos fenômenos linguísticos apenas são explicados no interior do texto. A seguir, veremos a Linguística Textual nos dias de hoje.

1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL HOJE

De acordo com Marcuschi (2008, p. 26), a Linguística era desenvolvida como linguística histórica no século XIX, contando com o empenho dos neogramáticos e os comparatistas, pois, procuravam responder aos questionamentos da língua por meio das leis gerais que subjaziam a todas as línguas. Eles deixaram algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure como:

- A língua é uma instituição social e não um organismo natural;
- A língua é uma totalidade organizada;
- A língua é um sistema autônomo de significação;
- A língua pode ser estudada em si e por si mesma;

- A língua é um sistema de signos arbitrários;
- A língua é uma realidade como história.

A partir deste conjunto de princípios, Saussure estabeleceu algumas de suas dicotomias, que se situam na herança que ele recolhe nos neogramáticos. Assim sendo, surgiu a Linguística como ciência autônoma, havendo uma separação dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, o estudo das línguas se achava integrado nessas áreas.

No campo linguístico Saussure destaca-se dando origem à linguística científica, sendo que, ficou conhecida a partir de seu Curso de Linguística Geral, o curso foi realizado entre 1911 e 1913, sendo publicado em 1916 por seus alunos. Surgiu a partir daí uma nova maneira de fazer linguística. Saussure (apud Marcuschi 2008, p. 27), concebia a língua como um fenômeno social, porém, era analisada como um código e um sistema de signos. O sistema e a forma era o que interessava e não a realização na fala ou no seu funcionamento em textos. A língua acontecia a partir do sistema num recorte sincrônico de acordo com a visão saussuriana e não havia atenção para o uso.

Do ponto de vista de Saussure (apud MARCUSCHI, 2008, p. 28), não há objetos naturais na língua e sim todos são fruto de um particular ponto de vista.

Como descrito por Marcuschi (2008) as duas posições de Saussure (a natureza do objeto da linguística e a natureza do significante linguístico) são necessárias para se compreender a natureza dos estudos linguísticos e a constituição do seu objeto com clareza. Um objeto linguístico precisa ter uma teoria mínima que o conceba e delimite. Para que exista um significante, é preciso uma combinação, uma convenção ou algo similar por parte dos falantes de uma língua.

O final do século XIX foi marcado pelo debate sobre os fundamentos epistemológicos da investigação científica e pelas análises da natureza da ciência. Havia discussão entre o particular e o universal, ficando decidido que a ciência era do universal e não do particular. Sendo assim, ficou de um lado a visão formalista e de outro a empirista. E o século XX viveu da tensão entre o formal e o empírico.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 31), Saussure, para definir o objeto da linguística, instaurou uma série de dicotomias para o objeto da linguística ser definido. Mas, a diferença entre *langue* e *parole* era decisiva. A *parole* era a visão da língua diante de uma realização individual e a *langue* era a visão da língua diante de

um plano social.

Marcuschi (2008) afirma que Saussure não nega a existência do sujeito, mas, ele não tem uma reflexão específica sobre ele. Ele também não nega que as línguas variam, mas, a língua sendo um aspecto da variação, não é o objeto científico como tal.

Outras vertentes bastante influentes no decorrer do século XX foram as funcionalistas, não se concentravam apenas no sistema, mas, também nos aspectos funcionais, situacionais e contextuais.

Para Marcuschi (2008) a 'linguística oficial' foi dividida em duas metades muito nítidas no século XX:

- o behaviorismo e o empirismo até o final dos anos 1950;
- o domínio do cognitivismo a partir dos anos 1960.

A partir dos anos 1960 a linguística internacional passa a ser dominada pelo gerativismo americano de Noam Chomsky.

Segundo Chomsky (apud MARCUSCHI, 2008, p. 35), com a gramática gerativa, "o objeto de investigação deixou de ser o comportamento linguístico ou os produtos deste comportamento para passar a serem os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento". A linguagem passa então a ser vista como um "equipamento biológico" e não como um fenômeno social.

Segundo Marcuschi (2008), a partir dos anos 1950-1960, surgem as tendências genitivas, tais como:

- linguística-de-texto;
- análise-do-discurso;
- análise-da-conversaão;
- sociolinguística;
- psico-linguística;
- etnografia-da-comunicação;
- etno-metodologia.

Principalmente no final do século XX, a linguística enfrentou novas

orientações e perspectivas relacionadas à tecnologia. E hoje se enfrenta o desafio de entender os usos linguísticos na comunicação digital e virtual.

Surgiam novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Era a chamada *guinada pragmática* que tentava observar a linguagem em seus usos efetivos. A partir dos anos 1960 foi surgindo a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise de conversação, a etnolinguística e a linguística textual. Assim sendo, a tradição dos estudos sobre o texto na Linguística é recente.

Foi no século XX que a Linguística surgiu como ciência e, de acordo com Dascal (1978, p.19), passa a valer “como modelo de ‘cientificidade’ para as demais ciências humanas”. A partir daí a linguística passou a ser estudada com base em um caráter científico, sendo que novos estudos aconteciam pela observação dos fatos.

A partir desse ponto de vista Dascal explica:

O estudo da linguagem humana transformou-se, nos últimos cem anos, de disciplina “literária”. De função meramente auxiliar (do ponto de vista pedagógico).

E de caráter normativo, em uma “ciência” na plena acepção do termo – com todas suas conotações de prestígio para uns e de estigma para outros. A análise dessa transformação nos proporcionaria sem dúvida, certa compreensão das condições sociológicas, psicológicas, históricas e epistemológicas de “emergência de uma ciência” (DASCAL, 1978, p. 19).

No dizer de Marcuschi (2008) a partir da visão saussuriana, pode-se dizer que o próprio objeto linguístico acontece funcionalmente não como algo preestabelecido, mas sim, como produto de um ponto de vista.

Pode-se dizer que a linguística tem ampliado seu campo de ação, pois, ela está bem mais diversificada destacando-se: *linguística forense*, *linguística clínica*, *linguagem e trabalho* e assim por diante.

Há algumas relações entre “linguística estrutural” e “linguística funcional”, sendo que ambas possuem aspectos funcionais e estruturais, e também são posições teóricas relacionadas a visões diferentes da natureza da linguagem.

De um modo geral, pode-se dizer que o funcionalismo baseia-se em dois pressupostos:

- a linguagem tem função que são externas ao sistema como tal;
- funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.

Como caracteriza Marcuschi (2008), para os formalistas, as categorias internas do sistema não são influenciadas pelas funções externas da linguagem. Não há interação entre um módulo e outro, eles são independentes. O funcionalismo tende a observar os aspectos conduzidos de maneira mais adequada os processos comunicativos e interativos nas relações entre os interlocutores ou nos contextos comunicativos.

Mostramos ao longo deste capítulo, como é atualmente a Linguística Textual. Mostramos também, as etapas que ela passou para chegar até os dias atuais.

1.3 O TEXTO PARA A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Como este trabalho tem como objeto de estudo o texto, apresentamos após o percurso da Linguística Textual, os vários conhecimentos, segundo as vertentes da teoria escolhida. Iniciaremos esta parte da teoria com algumas definições de texto para diversos autores.

Há diversas definições para texto e cada definição se dá através de um determinado contexto histórico ou por meio de processos de reflexões, após discussões entre sujeitos diferentes a respeito de um objeto em um determinado campo de conhecimento.

De acordo com Marcuschi (2012) no meio dos estudiosos do assunto não se chegou ainda a uma definição comumente aceita. Existem no mínimo duas alternativas essenciais para definir o texto: a primeira alternativa é usar os critérios internos ao texto, isto é, olhar o texto através de uma perspectiva inerente ao sistema linguístico, a segunda considera o texto como uma unidade comunicativa.

Koch (1997 e 2009) e Marcuschi (2012) apontam autores que mais influenciaram a Linguística Textual e mostram também algumas definições de texto:

- a) – Zelling S. Harris: Um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir

desde sentenças de uma só palavra até uma obra de vários volumes.

- b) – Roland Harweg: Texto é uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta. Nessa concepção, uma das características fundamentais constitutivas do texto é o fenômeno do múltiplo referenciamento, os mesmos objetos, lugares, pessoas, grandezas, etc., são várias vezes retomadas e referidas num texto, isso é o que dá ao texto a característica de cadeia pronominal.
- c) - Irena Bellert: Um texto é uma sequência de sentenças. Bellert baseia-se na noção de substituição como condição necessária (mas não o suficiente) para a coerência de um texto, transformando o conhecimento do contexto numa condição geral necessária para a interpretação adequada.
- d) – Harald Weinrich: Texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes. Ainda para Weinrich, toda linguística é linguística de texto, todo o tratamento de categorias gramaticais é um tratamento textual dos artigos, dos pronomes, dos verbos e todos os fenômenos gramaticais (MARCUSCHI, 2012, p. 23).

Há alguns conceitos de texto que querem ir além dos conceitos puramente linguísticos, querem critérios mais amplos, analisando o texto não somente como uma simples unidade linguística, mas sim, como uma unidade comunicativa:

- a) – Janos S. Petofi: Uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto.
- b) – Teun Van Dijk: O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda. O texto torna-se unidade linguística por excelência, pois para Van Dijk é por textos e não por sentenças que nos comunicamos.
- c) – Siegfried Schmidt: Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativa), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível.
- d) – M. A. K. Halliday e R. Hassan: Um texto é uma unidade em uso. O texto passa a ser unidade semântica e não gramatical (MARCUSCHI, 2012, p.26).

Considerando o que foi introduzido anteriormente pode-se dizer que a elaboração de gramáticas textuais foi a preocupação dos estudiosos durante a primeira fase dos estudos sendo que, essa fase foi chamada de período da análise transfrástica, onde acreditava-se que as propriedades que definem um texto

encontrar-se-iam presentes principalmente na maneira que o material linguístico era organizado ou seja, o que fosse texto seria uma sequência linguística coerente em si e os não textos seriam sequências linguísticas incoerentes em si.

Nos dizeres de Koch e Travaglia:

Quando a Linguística começou a tomar o texto como unidade de estudo, os estudiosos, acreditando na existência de textos (sequências linguísticas coerentes em si) e não textos (sequências linguísticas incoerentes em si). Propuseram a formulação de uma gramática de texto [...] que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto bem formado (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 69).

Nesse momento o texto era visto como um produto acabado, e a coesão era o objeto de análise. O texto era considerado o primeiro elemento de pesquisa não levando em consideração as condições de recepção de textos ou de produção.

Para Marcuschi (1983, p. 12-13):

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

O texto não é uma atividade completa, não podemos entender que texto é um conjunto de frases soltas que não precisam estar conectadas umas as outras. Usando conectivos adequados interligamos as orações e diminuimos o risco de comprometer a ideia principal do texto.

Já Schmidt (1978, p. 170) define texto como:

Entende-se por texto todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial elocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função elocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto de enunciados linguísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado

conforme as regras constitutivas (uma manifestação de textualidade).

Após leitura da citação acima, vemos como o texto é definido por outro teórico pertencente à mesma linha de pesquisa. Todo texto pode ser considerado como uma atuação comunicativa que possui regras constitutivas e um todo de sentido.

Observamos que a textualidade possui uma dupla estrutura a ser abordada, ou seja, o aspecto linguístico e o aspecto social e todo enunciado está diante de uma língua-objeto e uma função comunicativa.

Para tanto Stammerjohann, (1975, p. 490 apud KOCH, 2008, p. 18), elucida que,

O termo texto se trata do conceito central da linguística textual e da teoria do texto, abrangendo tanto textos orais quanto escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra como, "Socorro!".

A assertiva do autor faz com que possamos relacionar a palavra (falada ou escrita) ao momento e à situação em que está ocorrendo. Percebendo que o texto é um processo e não um produto afinal, há uma evolução de seus conceitos levando em consideração o texto e seus conceitos.

Na década de 80 acontecia a segunda fase dos estudos sendo que se ampliava a visão de texto passando a ser considerado como parte de atividades maiores no processo de comunicação. Um interesse maior pelo processo cognitivo do texto surgia nesse momento.

De acordo com Koch e Travaglia (2013):

Objetivo não é prever a boa ou má formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 69).

De outra forma falando, é preciso compreender o texto no seu processo de verbalização, planejamento e construção. Nesse momento o texto é resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, conhecimentos que

estavam guardados na memória passam a ser ativados em atividades sociais.

Levando-se em consideração que um texto tem que estar inserido em uma dada situação, Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) define texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Com base em Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008) percebe-se que um texto não é constituído apenas pelas ocorrências linguísticas que estão exibidas para os leitores. O texto sofre interferências de inúmeros fatores externos que afetam a sua produção e/ou recepção.

[...] o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrand, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentido, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhes oferece... construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado [...]. (KOCH, 2002, p. 9 apud KOCH, 2008, p.13).

Essas definições de texto apresentadas acima mostram claramente como ele é visto pela Linguística Textual. Por isso, quando uma atividade de compreensão de texto é proposta a um aluno, independentemente da série em que ele se encontra, no momento da reflexão para construir sua resposta, desde que seja perguntas coerentes, o conhecimento de mundo desse aluno, conta muito.

Os textos são formas de cognição social, permitindo ao homem organizar cognitivamente o mundo e também são muito importantes na intercomunicação, produção, preservação e na transmissão do saber.

Assim, finalizamos nosso primeiro capítulo no qual apresentamos a evolução da Linguística Textual, desde o seu surgimento até os dias atuais. Compreendemos que o texto é o seu objeto de estudo e que a preocupação não está em frases soltas e fora de contexto, é necessário ir ao interior de um texto.

Partindo do pressuposto que a prática de compreender e inferir estão sempre juntos falaremos sobre isso no capítulo seguinte.

2 A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER E INFERIR

2.1 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL

Neste capítulo, trabalharemos o ato da compreensão e das inferências. Podemos adiantar que trabalhar a compreensão não é uma tarefa fácil, principalmente quando estamos diante de textos em livros didáticos que são trabalhados em sala de aula.

A Linguística Textual é uma teoria que oferece ao ensino de língua materna muitos subsídios para o trabalho com a leitura, compreensão e produção de textos e seu principal objetivo é o texto e não mais a palavra e a frase, pois, são os textos que têm a forma específica de manifestação da linguagem.

Nem sempre a compreensão é bem-sucedida quando estamos diante de um texto ou de um diálogo, pois, a compreensão não é somente uma ação linguística ou cognitiva. Compreender é uma maneira de se inserir no mundo, e um modo de agir sobre o mundo na relação com outro diante de uma cultura e uma sociedade. A compreensão também é um exercício de convivência sociocultural.

O contexto pode adquirir grande importância, sendo que através dele pode mudar o que foi falado, introduzir elos entre os falantes, justificar e até ironizar. Ao se falar de discurso diante dessa perspectiva, é necessário que fatores externos à língua sejam envolvidos para compreender o que nela é dito, uma vez que seria insuficiente entender ela por si só.

Dessa forma, para interpretar um enunciado, tanto o falante quanto o ouvinte devem utilizar seus conhecimentos (memória discursiva, enciclopédia) para realizar a seleção pertinente do contexto necessário à interpretação. Relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos acontecem no processamento textual. Através desse processamento que o locutor tenta levar o interlocutor a percorrer de maneira correta ao contexto sociocognitivo.

Então, conforme Koch (2014):

O tratamento da linguagem, quer em termos de produção quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas. [...] Ao interlocutor cabe, portanto, no momento da interação, proceder a uma seleção do contexto. [...] acredita-se que os indivíduos

desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e, em particular, para a seleção adequada do contexto. Para tanto, as marcas e sinalizações, colocadas no texto pelo escrevente, adquirem vital importância (KOCH, 2014, p. 178, 180).

Descobrimos de acordo com Koch (2014), que os produtores de texto supõem que o leitor, interlocutor ou ouvinte possuam uma série de conhecimentos contextuais, enciclopédicos ou situacionais disponíveis para serem usados sempre que for necessário. É por isso que ao longo do texto informações implícitas são encontradas, intervalos aos quais o leitor/ouvinte utiliza as informações que foram contextualmente dadas para fazer uma representação coerente, sendo que acontece através de ativações de seu conhecimento de mundo e ou deduções que o levam a introduzir relações de causa. Dessa maneira todos os conhecimentos que possui são colocados em funcionamento para atribuir ao texto uma interpretação repleta de sentido.

E nosso desafio maior está na compreensão, sendo que, de maneira geral, temos muita dificuldade em compreender. Quantas vezes já ouvimos: “Li o livro todo e não entendi nada”. “Não foi isso que eu quis dizer”. Por que essa dificuldade de compreensão é apresentada? Como se trabalha a compreensão dos textos nos livros didáticos nas escolas? Será que os exercícios apresentados pelos livros didáticos estão realmente ensinando nossos alunos a fazer a compreensão de um texto?

De acordo com Marcuschi (1999):

A leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

Do ponto de vista do autor a leitura não é um ato de extrair conteúdos ou ir à busca da identificação de sentidos, mas sim um desafio de compreender o outro. Desse modo não há garantias absolutas e completas.

Segundo Koch (2014) a interação texto-sujeitos é que constrói o sentido de um texto, sendo que a concepção sociointeracional de linguagem é vista

como lugar de “inter-ação” entre os sujeitos sociais que estão comprometidos com a atividade sociocomunicativa.

O ensino da língua materna favorece a produção de linguagem que é tida como trabalho ativo de sujeitos que estão diretamente envolvidos na construção de sentidos. Como conferimos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê: que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo [n].

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir “leituras”. Pois outra concepção que deve ser superada; é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor intencionalmente “jogou com palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal.

Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problema matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito (KOCH, 2014 apud PCNs, 1998, p. 188,189).

Formar um leitor competente de acordo com Koch (2014) é preparar esse leitor para que ele possa ler tanto o que está explícito quanto o que está

implícito em um texto, isto é, aquelas informações que estão nas entrelinhas, que estão escondidas, as informações não estão escritas, mas, podem ser subentendidas. Nesse caso, a formação de sentido acontece por meio da interpretação do leitor a partir do que está escrito e também do conhecimento que o leitor traz para o texto. O leitor experiente, segundo a autora, não extrai somente informações, ele compreende o que lê, ele usa os procedimentos e estratégias tais como selecionar, antecipar, inferir e verificar, sendo que, são procedimentos essenciais que permite um controle da leitura, permite tomar decisões quando encontra dificuldades de compreensão, e ele pode procurar no texto a confirmação das hipóteses feitas.

A língua é um sistema que está ligado a práticas sócio-históricas. Para Vygotsky (1984), a compreensão, inclusive, se dá em condições inter e intrapessoais. Vygotsky ainda defende que conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. A primeira referência de uma criança é ter a linguagem como uma ação social, depois a internaliza e a partir de uma atividade *intrapessoal* faz um uso *interpessoal*.

Por isso pode-se afirmar que o processamento textual é estratégico, ou seja, ele é realizado mediante o uso de vários tipos de conhecimentos que temos armazenados.

Mostraremos que compreender não é fazer a extração de informações dos textos, e assim fica justificado que nem tudo é visto por todos da mesma maneira, leitores diferentes compreendem textos de maneiras diferentes.

2.2 A LEITURA E A COMPREENSÃO COMO ATIVIDADE INTERATIVA

De acordo com Marcuschi (2008, p. 229-230), compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive.

Para que a compreensão aconteça, são necessários muita habilidade, interação e trabalho. Memorizar, decorar um texto não significa que houve a compreensão e a retirada de informações também não é suficiente para uma compreensão.

Imaginar a dificuldade de compreensão que os alunos apresentam não seria uma tarefa difícil, quando pensamos que menos da metade das pessoas tem um

bom resultado nas avaliações realizadas em aula ou em concursos, sem contar que situações de uma má compreensão se repetem em muitas situações da vida diária.

Sabemos da importância das pessoas se entenderem bem no dia-a-dia, mas, não é a situação de entender apenas os textos, mas sim os diálogos, por isso, não podemos nos esquecer de que não existe uma única maneira de compreender.

Neste sentido, Marcuschi (2008, p. 233), afirma que:

[...] como seres produtores de sentido, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar, e a compreensão humana depende de cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para ir além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

A citação acima nos mostra que por mais que uma pessoa pense que ela está sendo clara, o seu receptor/ouvinte, pode não entender a mensagem que lhe foi transmitida. Por isso, o receptor do texto deve sempre buscar informações em seu “conhecimento de mundo”, para que, o que ele está lendo/ouvindo, faça sentido.

Além disso, não podemos deixar de apontar que os textos não são lidos da mesma maneira; é possível que sentidos diversos sejam produzidos com o mesmo texto por indivíduos diferentes e até pelo mesmo indivíduo, mas, com leituras diferentes, não se pode estabelecer que um texto possui uma única compreensão, uma compreensão ideal e definitiva, não esquecendo que a compreensão apesar de não ser única e definitiva não é um “jogo de vale-tudo”, as compreensões devem ser compatíveis com os textos e quando temos relações socioculturais.

Veremos na seção seguinte, que diante de um mesmo texto existem diversos tipos de compreensão não esquecendo que para compreender é necessário fazer inferências.

2.3 COMPREENSÃO E INFERÊNCIAS

Compreensão e inferência estão sempre juntas, não podemos associar um texto a um produto pronto e acabado aonde os alunos vão até ele para buscar e retirar informações. Para que a compreensão aconteça o aluno precisa sair do texto,

ele usa seus diferentes tipos de conhecimento e faz inferências, e é sobre isso que falaremos agora.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 23):

[...] temos de um lado, as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa.

Por isso que, entender palavras ou frases, extrair conteúdos prontos, não significa que houve a compreensão ativa do texto.

Para Marcuschi (2008, p. 238), a capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva. A compreensão, mesmo sendo em boa medida uma atividade inferencial, acontece de uma maneira problemática, pois o mal-entendido é um fato.

No dizer de Marcuschi (2008), ler e compreender são equivalentes, pois, ler equivale a ler compreensivamente. Sendo assim, memorizar não equivale a compreender. Atividades inferenciais são desenvolvidas no processo de compreensão, portanto a compreensão é realizada através de conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais que são chamados de enciclopédicos.

Marcuschi (2008, p. 239), diz que compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

A compreensão de um texto é muito influenciada por conhecimentos prévios tais como:

- 1) Conhecimentos linguísticos;
- 2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- 3) Conhecimentos específicos (pessoais);
- 4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais);
- 5) Conhecimentos lógicos (processos).

Por isso, compreensão e inferências andam juntas, nem tudo que

queremos dizer está inscrito em um texto. E não é possível dizer que o leitor encontrará todas as informações no texto, sendo assim, muita coisa fica por conta do leitor ou ouvinte. De acordo com Marcuschi (2008) um texto bem sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor.

Podemos dizer que os sentidos são produzidos pelo texto, pelo autor e em partes completado pelo leitor. Assim sendo, nós leitores não devemos buscar todos os sentidos do texto nele próprio, como se eles estivessem ali prontos.

A leitura é considerada uma atividade interativa, sendo que diferentes sentidos são produzidos, o foco não está somente no autor, nem no leitor e também não está no texto. A leitura acontece baseada nos elementos linguísticos que estão na superfície textual fazendo com que o leitor ative suas experiências e seus conhecimentos prévios, não sendo suficiente que o leitor compreenda o código linguístico nem que decodifique o texto. Há uma interação do leitor com o texto.

Contrariando esta perspectiva, a escola trabalha o texto como algo pronto, acabado sendo que os alunos precisam ir até ele para retirar informações. Mas, o texto não é algo pronto ele está sempre emergindo. Para Marcuschi (2008) o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Marcuschi (2008) diz que o sentido de um texto não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá na interação entre eles e das atividades desenvolvidas. Assim, os textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto.

Ainda de acordo com o pesquisador Marcuschi (2008), um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção.

Para Marcuschi (2008, p. 248) as teorias de compreensão se situam em um destes dois paradigmas:

- (1) compreender é decodificar ou
- (2) compreender é inferir.

Sendo que para Marcuschi (2008), por um lado há as teorias da

compreensão como decodificação, tendo o código como noção de língua em que a identificação e extração de informações são suficientes para a compreensão e a maioria dos exercícios dos livros didáticos se baseia nessa teoria.

A compreensão é uma atividade inferencial, sendo considerada como algo construtivo, criativo e sociointerativo como já vimos, o sentido não é encontrado nem no texto, nem no leitor, nem no autor, mas sim no efeito dos três juntos.

O leitor processa o texto através de inferências que são hipóteses coesivas. Essas hipóteses são consideradas como estratégias, por isso a compreensão não acontece com o fato de apenas reproduzir informações textuais ou parafrasear.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 249) a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. Por isso, esses conhecimentos e muitos outros aspectos são relacionados para que haja as inferências. As condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses, também como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização influenciam na compreensão de um texto.

Segundo Schmotz e Strohner (apud MARCUSCHI, 2008, p. 249), uma inferência é uma geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto. Assim, vendo a complexidade de uma atividade inferencial, ela não pode ser vista como um mecanismo espontâneo e natural.

A compreensão já é uma atividade que relaciona conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado como veremos na próxima seção.

2.4 Tipos de Conhecimento

Falaremos aqui sobre diferentes tipos de conhecimentos que os exercícios usados nos livros didáticos deveriam exigir que o aluno usasse na prática de exercícios de compreensão.

2.4.1 Conhecimento linguístico

No decorrer da vida, os sujeitos adquirem vários tipos de conhecimentos. Alguns deles são específicos ao uso da língua, como por exemplo, o

conhecimento ortográfico, o conhecimento gramatical, e o conhecimento lexical.

A aquisição desses conhecimentos ocorre de duas maneiras. A primeira ocorre de forma natural, por meio do contato com outros sujeitos falantes e com o meio social ao qual o sujeito pertence. Outra maneira de se adquirir conhecimentos é por meio dos estudos nas escolas. O conhecimento escolar ocorre de maneira sistemática.

Levando em consideração que um texto tem como objetivo chamar a atenção de seu leitor, o autor do texto precisa dominar a ortografia, a gramática e o léxico de sua língua, para que consiga atingir o seu objetivo.

Sobre esse assunto Koch (2009, p. 37) afirma que:

[...] sob uma perspectiva interacional, obedecer às regras ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação, ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor.

Quando um sujeito elabora uma produção textual, faz-se necessário que ele esteja sempre atento aos inúmeros aspectos linguísticos pertencentes à sua língua. Esses aspectos linguísticos englobam questões da grafia das palavras, acentuação das palavras, pontuação, e a escolha lexical. Esses fatores são essenciais para que o texto seja compreendido.

Koch (2009, p. 22) diz ainda que “O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramatical e lexical, sendo, assim, o responsável pela articulação som-sentido”.

Todos os indivíduos falantes de uma língua usam o conhecimento linguístico. Por exemplo, todos nós, falantes da língua portuguesa, usamos o artigo antes do substantivo, veja a frase ‘a menina saiu’. Nunca usa o artigo depois do substantivo, exemplo, ‘menina a saiu’ é um tipo de frase que não é usada. O falante nativo já traz consigo esse conhecimento.

2.4.2 Conhecimento enciclopédico

O conhecimento enciclopédico é conhecido também como conhecimento de mundo. Esse conhecimento enciclopédico, diz respeito às mais

diversas informações sobre as coisas do mundo que o homem possui em sua memória. Essas informações são adquiridas ora por meio de experiências pessoais, ora por meio de leituras feitas ao longo da vida, ora por coisas que o homem escuta por parte de outras pessoas.

Koch (2009) disserta que o conhecimento enciclopédico é o conhecimento de mundo que o sujeito falante tem guardado na memória e precisa ter para que a compreensão do texto seja completa.

O homem precisa de diversos conhecimentos para poder se comunicar. Esse conhecimento depende do ambiente em que ele se encontra, tendo a necessidade de conhecer sobre diversos assuntos, ou seja, precisa ter conhecimentos gerais. Esses conhecimentos fazem com que o sujeito tenha maior facilidade ao se comunicar.

Uma boa maneira de exemplificarmos o conhecimento enciclopédico é quando associamos esse conhecimento àquele que temos armazenado na memória e que foi adquirido através do meio em que vivemos: televisão, sociedade, experiência e modo de vida.

2.4.3 Conhecimento interacional

O terceiro conhecimento, o sociointeracional, é aquele que ocorre por meio da interação pela linguagem. Essa assertiva afirma que a competência comunicativa, para ser e estar completa depende do sujeito que produz/redige o texto.

Essa relação de dependência se dá pelo fato de o redator do texto precisar conhecer aspectos relacionados à língua tais como suas regras gramaticais e o seu léxico. Além do redator/escritor possuir esse conhecimento, ele tem que buscar relacionar o tema de seu texto com suas experiências de vida e conhecimento de mundo.

Em relação ao leitor desse texto, faz-se necessário que ele tenha conhecimento de mundo além de saber e conhecer o propósito e a intenção do autor/escritor ao escrever. Todo esse acordo apenas será conquistado por meio do conhecimento interacional.

Koch (2009, p 45) afirma que o conhecimento interacional “refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural”. Portanto, quando

alguém escreve um texto, consegue, por meio dele, transmitir suas ideias.

Neste tipo de conhecimento a interação escritor/leitor está junta. Há casos em que o escritor dialoga de uma maneira direta com o leitor no decorrer do texto, mas, há também o caso de uma mensagem implícita. O escritor deve se preocupar com o que pretende informar, com a coerência, etc. O uso de parêntese, aspas e palavras grifadas são alguns recursos gráficos usados pelo escritor para chamar a atenção do leitor. No conhecimento interacional fica entendido que o leitor e o escritor devem caminhar juntos.

No subcapítulo a seguir, discutiremos sobre os conhecimentos propostos por Koch (2009), que fazem parte do conhecimento interacional: conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

2.4.4 Conhecimento ilocucional

O conhecimento ilocucional é o tipo de conhecimento que o leitor ativa para que consiga identificar as intenções do autor, quando o mesmo escreve determinado tipo de texto, consiste na capacidade de perceber quais são as reais intenções do autor, as entrelinhas.

De acordo com Koch (2009, p. 46), o conhecimento ilocucional é aquele que admite “reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional”.

Podemos exemplificar com a seguinte situação: você chega no momento em que uma pessoa está mexendo em algo que é seu, e você diz: “Bonito, hein?!”. Há alguns tipos de fala que são verbalizados através de enunciações características, exigindo dos interlocutores um conhecimento necessário para que o objeto ilocucional possa ser captado.

2.4.5 Conhecimento comunicacional

O conhecimento comunicacional é aquele que se percebe a partir do momento em que o escritor passa a se preocupar com alguns aspectos de seu texto. Esses aspectos servem para que o texto seja compreensível pelo leitor. O produtor do texto tenta adequar o seu texto ao formato de seus leitores. De acordo com Koch (2009, p. 50):

[...] a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Em linhas gerais, o conhecimento comunicacional representa as ferramentas de linguagem que são usadas para atingir um objetivo, referindo à informação necessária para cada situação.

2.4.6 Conhecimento metacomunicativo

O conhecimento metacomunicativo é utilizado pelo seu produtor, com a finalidade de tornar e deixar o texto o mais elucidativo possível. Para tanto, o produtor lança mão de alguns recursos linguísticos e textuais.

Sobre esse tipo de conhecimento, Koch (2009, p. 52) afirma que o conhecimento,

[...] permite ao leitor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoio textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Portanto, após leitura da citação anterior, podemos afirmar que o escritor, por meio do conhecimento metacomunicativo evita perturbações que estão previsíveis na comunicação, garantindo a compreensão.

2.4.7 Conhecimento superestrutural

O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais é a última ramificação do conhecimento interacional. Esse tipo de conhecimento é o que permite que o leitor reconheça o gênero textual. O reconhecimento do gênero textual é de suma importância para que o leitor consiga compreender o texto que lê em sua totalidade.

Para Koch (2009, p. 54) este tipo de conhecimento:

[...] permite a identificação de textos como exemplares adequados

aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Sendo assim, esse conhecimento identifica textos adaptados a várias esferas sociais. Podemos citar como exemplo, o horóscopo e as fábulas.

2.5 O PROCESSO DA COMPREENSÃO

Nesta seção abordamos de acordo com Marcuschi (2008) os quatro processos que fazem parte da compreensão:

- *Processo estratégico*: esse processo vê a compreensão não como uma atividade com regras formais e lógicas que resultam em resultados automáticos.
- *Processo flexível*: aqui a compreensão é vista não como uma orientação única, ela pode acontecer tanto em um movimento global como em um movimento local. A compreensão pode se dar em um ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.
- *Processo interativo*: a compreensão, especialmente em atividades interativas, principalmente em textos orais é negociada, a negociação acontece com as propostas textuais e com o interlocutor.
- *Processo inferencial*: se refere ao modo da produção de sentido sendo que conhecimentos de diversas origens agem por formas de raciocínio variadas e não pela identificação e extração de informações.

Nota-se que a compreensão não é uma atividade que tenha regras precisas ou exatas, pois, ela é um processo. Por outro lado, se compreender não é uma atividade de precisão, ao mesmo tempo não se pode afirmar que seja uma atividade de adivinhação. Para Marcuschi (2008, p. 256), a compreensão é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. Por isso, ela é uma atividade que se relaciona com o outro.

Contudo, um texto permite várias leituras, mas, não infinitas não conseguimos enumerar quantas leituras são possíveis, porém, podemos dizer que

algumas não são possíveis por isso, podemos afirmar que há leituras que são incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto. Contudo, não podemos fazer uma compreensão ao contrário do que está no texto. Marcuschi (2008) diz que compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade.

2.6 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Muitos alunos apresentam dificuldades em compreensão, isso é muito notável em conversas de professores. Os comentários são diversos e de uma maneira geral, não é somente os professores de Língua Portuguesa que comentam. Professores de matérias distintas costumam relatar que muitas vezes a resposta estava no texto, mas, o aluno não conseguiu compreender o texto e às vezes até mesmo a pergunta.

Mesmo sabendo que a dificuldade dos alunos em compreender acontece praticamente em todas as matérias, o foco aqui será a maneira que os exercícios dos dois livros didáticos de português escolhidos para essa pesquisa tratam a compreensão com os alunos.

Se observarmos os dois livros didáticos de português, em um determinado momento do capítulo trabalham com textos e os exercícios propostos são nomeados de forma interessante, como: *Dialogando com o texto*, *Entendimento*, *Interpretação ou Compreensão* do texto no próximo capítulo analisaremos qual o tratamento dos livros nessa parte de compreensão.

Fica entendido para a pessoa que lê enunciados ou propostas de exercícios com nomes, como os citados acima, que essa parte do livro trabalhará as habilidades de compreensão do aluno, como Marcuschi (2008, p. 266) diz: “esta parte do trabalho deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada”.

Nós professores, trabalhamos com perguntas que não levam o aluno a fazer uma análise crítica, nem mesmo o faz refletir sobre o texto, em nosso cotidiano de sala de aula encontramos perguntas que pedem para os alunos retirarem informações dos textos, em alguns casos as perguntas são de extração e as informações que precisam ser encontradas estão na ordem, ou seja, o aluno não

precisa pensar, é como se o texto fosse um container e precisasse ir até ele para captar as informações. Marcuschi (2008, p. 266), diz que:

- (1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos [...]
- (2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.
- (3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- (4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Com isso, baseando-nos na citação acima, podemos afirmar que falta clareza nos processos envolvidos. Quando se diz em compreender o texto ou até mesmo dialogar com o texto fica entendido que nesse momento o aluno está treinando o raciocínio, melhorando o pensamento crítico e mostrando suas habilidades argumentativas, assim sendo, os exercícios ajudariam a incentivar a formação de opinião.

Há aqueles exercícios que são considerados como “perguntas e respostas” sendo que geralmente são feitos na sequência dos textos e são também padronizados e repetitivos.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 267) essas perguntas quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: “*O que? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?*” Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva...* partes do texto”.

Esses exercícios são importantes, mas eles não deveriam ser abordados como são, na parte de compreensão e interpretação afinal não fazem o aluno pensar e refletir em nada.

Ainda para Marcuschi (2008), há também aquelas perguntas que indagam sobre aspectos formais, sem necessidade de análise. Tais como:

- Qual o título do texto?
- Quantos versos tem o poema?
- Em quantos parágrafos apareceu a fala da personagem?
- Quantos parágrafos tem o texto?
- Numere os parágrafos do texto.

Essas perguntas são voltadas a conhecimentos formais interessantes, porém não trabalham a compreensão, elas abordam muito a cópia de informações.

Já vimos que existe compreensões corretas e incorretas mas, diante dos modelos de perguntas que acabamos de ver, espera-se uma única resposta é como se o aluno fosse somente em busca de extração de informações.

Marcuschi (2008, p. 269) ainda afirma que é fácil perceber que os livros didáticos costumam falhar em pelo menos três aspectos centrais:

- (1) Supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como conduto;
- (2) Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
- (3) Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Percebe-se que os livros didáticos não são constituídos somente por falhas ou somente por acertos sendo assim, no próximo capítulo faremos as análises dos exercícios para descobrir se os livros estão preparados para produzir questões que façam os alunos compreenderem o que leram de fato.

3 ANÁLISES

3.1 O MOTIVO DA ESCOLHA

Sou formada em Letras e trabalhei durante alguns anos em escolas públicas e privadas como professora de Língua Inglesa. O motivo principal da minha escolha foi porque me despertou um interesse em descobrir o motivo que causava os alunos apresentarem dificuldade diante de exercícios de compreensão já que esse era um assunto muito discutido por diversos professores nas mais variadas disciplinas.

Os professores sempre comentavam que essas dificuldades eram notadas em exercícios em sala de aula, posteriormente em questões de prova e muitas vezes essa dificuldade de compreensão acabava sendo refletida em provas como ENEM e vestibulares.

Quando o assunto era discutido, sempre surgiam alguns questionamentos sobre possíveis causas para essa dificuldade de compreensão. Alguns professores achavam que era por falta de atenção, outros achavam que os textos poderiam ser muito longos, tinham aqueles professores que achavam que o assunto abordado não atraía a atenção dos alunos e alguns professores diziam que diante de um mundo tecnológico e prático, os alunos gostavam de respostas prontas e quando enfrentavam exercícios de pensar eles apresentavam dificuldades de concentração e por algumas vezes até certa “preguiça” de ir até o texto e compreender.

Eu sempre me perguntava sobre as possíveis causas para essa dificuldade de compreensão. Por um lado, eu concordava com os motivos que os professores acreditavam que poderiam ser possíveis, mas, por outro lado, eu achava que havia ainda outras razões.

Foi quando um dia, assistindo uma aula do Prof. Dr. Juscelino Pernambuco na qual ele falava sobre os processos de compreensão de acordo com as teorias de Marcuschi (2008), que pensei em investigar se as dificuldades de compreensão que os alunos apresentam poderiam estar vinculadas na maneira como os livros didáticos propõem os exercícios.

A partir dessa aula decidi verificar quais são os tipos de questões que contém em dois livros didáticos. Tendo a Linguística Textual como embasamento

teórico, desde o seu surgimento até os dias atuais, decidimos que adotaríamos Koch (2009) e Marcuschi (2008) como suporte principal para nossa pesquisa.

Como a problemática apresentada não atingia um único nível escolar pensei que a causa pudesse estar nas séries iniciais, sendo assim, decidi que escolheria livros de 6º ano por ser a série inicial do Ensino Fundamental II.

Com isso, analisaremos, nesse capítulo, os exercícios propostos na parte de leitura e compreensão de seis textos em dois livros didáticos de Ensino Fundamental destinados ao 6º ano, intitulados: *Diálogo* de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho e *Vontade de Saber Português* de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto.

Quando comecei o estudo, escolhi dois livros que eram utilizados em uma escola municipal na cidade de Altinópolis-SP, na qual eu trabalhava. Nós, professores, sabemos que a escolha do livro didático nem sempre é feita pelo professor e que também existem vários fatores para escolher um livro didático, mas, nem sempre os fatores que são envolvidos resultam na escolha do que é melhor para o aluno.

Podemos adiantar que os livros didáticos apresentam diferentes tipos de perguntas na parte dos “Exercícios de Compreensão”. Assim sendo, investigaremos se a dificuldade de compreensão que os alunos apresentam pode estar vinculada a maneira que os livros didáticos propõem os exercícios.

Os livros didáticos, em sua grande maioria, apresentam no manual do professor uma única resposta possível de entendimento sendo que há vários fatores que levam os alunos a diferentes tipos de compreensão, lembrando que não são todos os tipos de respostas que são possíveis, mas também, não podemos considerar uma resposta como única correta como veremos ao longo das análises.

Um texto pode ser analisado de maneiras diferentes, além disso, não podemos dizer que a leitura realizada somente no texto é um ato completo e ao mesmo tempo não podemos considerar a retirada de informações como um método suficiente para a compreensão.

Para que uma compreensão aconteça, é necessário que o aluno faça inferências, que ele use diferentes tipos de conhecimentos como: o linguístico, o enciclopédico, o interacional, ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural e use também os processos estratégico, flexível, interativo e inferencial sendo que o processo inferencial é muito importante para nossa

pesquisa, pois, para ele a compreensão não acontece pela identificação e nem pela retirada de informações.

Diante da perspectiva de sujeitos, texto e língua, Koch nos diz:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. Desse modo, há lugar, em todo e qualquer texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nesta perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (KOCH, 2014, p. 202).

Portanto, a compreensão sendo vista como uma atividade inferencial o sentido será encontrado no texto, no leitor e no autor e não de uma maneira isolada.

3.2 TÍTULOS DOS LIVROS DIDÁTICOS E CONTEÚDOS

De acordo com Pernambuco (2010), O título de um livro ou de um texto, por si mesmo, já é uma pista para interpretação. Por isso, os títulos podem antecipar o que e como será discutido, assim como para Marcuschi (2002, p. 58), “o título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto”.

No livro “*Diálogo*”, a escolha da palavra “diálogo” nos permite entender que os exercícios do livro irão dialogar com os alunos, pensando em todas as reflexões que os alunos poderão fazer e das diferentes maneiras que poderão expressar suas opiniões sobre diferentes assuntos. E esse “diálogo” poderia acontecer pelos conhecimentos estudados por Koch (2009) e de acordo com Marcuschi (2008) o diálogo entre o texto, o leitor e o autor.

De acordo com (BAKTIN, 2011, p.301):

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc. [...]

Os diálogos presentes no dia a dia são exemplos de que o destinatário coincide com quem responde o enunciado, ou seja, o destinatário é o locutor que direciona o enunciado a um destinatário seguinte, que por sua vez assume uma atitude responsiva.

A compreensão não acontece de forma isolada, e também não acontece fora de uma situação de interação, portanto, o ato de compreender se dá pelo envolvimento do diálogo com o enunciado e com seu destinatário.

A concepção de diálogo proposta por Bakhtin abrange desde o diálogo face a face até as relações dialógicas que se dão entre enunciados mais elaborados, como uma obra literária, por exemplo.

Já no segundo livro "*Vontade de Saber Português*", vemos que o uso da palavra "vontade" pode se relacionar com a palavra instigar, que sugere que os alunos irão além do que está no livro, que eles irão além do que está no texto. A expressão "Vontade de saber" nos faz pensar que a sugestão do livro é que será trabalhada essa questão do aluno querer saber mais e com isso imaginamos que encontraremos nesse livro questões que exijam que o aluno pense, reflita e queira saber mais.

Sendo assim, analisaremos os exercícios de seis textos para verificar se acontece o que foi sugerido pelos títulos dos livros, ou seja, vamos buscar nos exercícios esse diálogo e também procuraremos essa interação que deve acontecer entre o leitor, o texto e o autor. Vamos descobrir se os exercícios permitem o aluno formar uma opinião crítica e reflexiva e dialogar com o texto.

Começaremos as análises discorrendo um pouco sobre o layout das páginas e sobre os textos, tentamos observar todas as informações nos textos, afinal, as informações que levam a compreensão não estão somente nas palavras, nem nos textos, as imagens e outras informações também contribuem para o processo de compreensão. Antes de serem solicitados os objetivos da leitura, o leitor começa a construir um sentido para o que ele está lendo perante as primeiras informações que ele tem contato.

Buscando possíveis explicações para dificuldades que os alunos apresentam diante de compreensão de textos, buscaremos nas análises quais os tipos de perguntas encontrados nos livros didáticos.

Com isso, discutiremos o modo como as autoras apresentam os exercícios de compreensão nos dois livros didáticos escolhidos, lembrando que,

todos os textos e os exercícios na íntegra, se encontram em anexo no final dessa dissertação.

Os textos escolhidos foram: “O mistério da casa abandonada”; “Engano”; “O frio que fazia em Riga”; “Uma página de um diário”; “Mens@gem p/ vc” e “A leitura de um e-mail” que não tiveram um específico critério de escolha mas, podemos dizer que achamos que os títulos fossem interessantes e que pudessem instigar a leitura dos alunos, sendo que, nosso foco principal é descobrir como os livros trabalham os exercícios desses textos. Apresentaremos alguns questionamentos feitos antes das análises: Será que os exercícios fazem com que o aluno se interaja com texto? Os exercícios incentivam mais a leitura? Será que os exercícios abordam algumas questões como as que foram apresentadas por Marcuschi (2008), exigindo do aluno uma busca e retirada de informações?

Na seção seguinte verificaremos como os “exercícios de compreensão” foram explorados.

3.2.1 Análises de atividades do texto “O mistério da casa abandonada”.

O texto e as questões da nossa primeira análise (anexo 1) encontram-se a partir da página 8 do livro *Diálogo*.

Fazendo uma análise inicial do layout, percebe-se que no lado esquerdo da página, tem um desenho, em cores pastel. Esse desenho deixa a marca de um mistério, pois possui sombras que indicam animais e pessoas. Todos os parágrafos do texto são enumerados. Os números aparecem na cor azul.

A página seguinte possui um grande desenho no topo da folha. Ele segue os mesmos padrões da gravura da página anterior. Logo abaixo há uma representação de um pedaço de folha de caderno, com alguns dizeres escritos em letras maiúsculas.

Na folha dez, o desenho volta a ser no lado esquerdo da página. Sempre com as mesmas características, essa gravura dá uma sequencialidade na história. A penúltima página do texto também possui um desenho. Dessa vez, ele se encontra ao lado direito.

Todo o texto ocupa cinco páginas do livro e conta com trinta parágrafos. Logo após a história, o livro traz para os alunos um tópico intitulado de “vocabulário”, com sete vocábulos explicados. Nessa mesma página, do lado direito,

o livro traz uma tira na vertical com as informações do autor (com foto) e a capa do livro o qual o texto foi retirado.

As questões escolhidas para serem analisadas, deste texto, são: questão 2 letra “A – Escreva no caderno os termos usados pelo narrador-personagem para referir-se: ao grupo de amigos; a Odnanref, Anairam, Hidemburgo e Patoff; à casa abandonada”; essa questão pede para o aluno escrever no caderno os termos usados, quando lemos a questão fica claro que o aluno somente irá no texto retirar os termos usados e escrever, a questão não exercita no aluno a compreensão, não permite que o aluno use algum dos seus conhecimentos e essa mesma questão não trabalha nenhum dos processos usados para a compreensão pois, a resposta é um resultado automático que exige do aluno uma identificação e extração de informações.

A questão 8 letra “A – Releia o trecho em que o casarão, tido como mal-assombrado, é descrito e escreva as características de cada parte destacada a seguir: as paredes; as janelas; o telhado; a varanda; o portão; a fachada” pede para o aluno escrever as características de cada parte destacada mais uma vez fica claro que o aluno deverá ir ao texto para identificar e extrair informações. Essas duas questões apenas pedem aos alunos que vão ao texto e retirem informações, não permitindo que o aluno use os seus tipos de conhecimento, esse tipo de questão vê como resultado final um resultado automático, não exigindo do aluno uma reflexão do texto, nem dos seus conhecimentos, conseqüentemente, não ensina o aluno fazer uma compreensão do texto. Não se trata de uma questão com cunho reflexivo.

Nas questões propostas pelo livro, poder-se-ia utilizar os conhecimentos propostos por Koch. Nesse caso, o conhecimento de mundo, seria (é) o ideal.

Até mesmo a maneira como as perguntas estão dispostas no livro é bem semelhante entre uma e outra. Outro detalhe encontrado no material é um balão com os dizeres “Dialogando com o texto”.

Essas duas questões escolhidas para este primeiro momento, refletem o que já foi discutido nesse trabalho. Elas não fazem os alunos pensarem. Elas apenas criam um mecanismo de busca no texto.

Esse mecanismo de busca no texto, não é uma forma didática que faça o aluno interagir e pensar sobre o que está lendo e pode ser considerado como uma forma de indução ao pensamento, limitando o aluno de opinar ou argumentar sobre

o assunto. Entretanto, os estudos feitos neste trabalho, mostram que apenas a retirada de informações não causa incentivo algum para reflexão ou posicionamento do leitor e também não é o suficiente para levar os alunos a uma possível interpretação do texto lido.

3.2.2 Análises de atividades do texto Engano.

O texto e as questões da segunda análise (anexo 2) encontram-se a partir da página 16 do livro *Vontade de saber português*.

Fazendo uma análise inicial do layout, fica claro que a conversa acontece por meio do telefone. Percebemos isso, devido ao fio telefônico entre os dois aparelhos telefônicos. Observa-se também que eles estão em lugares diferentes e que eles estão bem à vontade na conversa, mostrando ser uma conversa informal. Ela está no quarto, deitada e ele na janela segurando o fio do telefone. Todo o texto ocupa duas páginas do livro e conta com travessões, dando pistas que aquele texto se trata de um diálogo.

Na página 17 aparece a definição das palavras “Comunicação” e “República”. Na página 18, antes de começar os exercícios de compreensão, o livro traz uma foto e informações sobre Alexandre Azevedo, o autor do texto.

Quando começam os exercícios de compreensão, o livro intitula “Estudo do texto” e em seguida encontramos “Conversando sobre o texto” o que sugere a ideia de que o aluno falará sobre o texto de acordo com o que ele entendeu e que ele será motivado a refletir criticamente podendo assim, formar opinião, desenvolver habilidades relacionadas à interpretação de textos, mas, quando lemos as perguntas descobrimos que isso não acontece com todas as questões.

As questões escolhidas para serem analisadas, desta parte do texto (Conversando sobre o texto), são as questões 1 e 2.

Na primeira questão, “RÊ e FÊ conversam por um bom tempo. O que permitiu que isso acontecesse? O aluno não encontra a resposta pronta, ele precisa pensar que o fato das personagens usarem apelidos para se referir a outras pessoas. Coincidentemente, são chamados pelas iniciais dos seus nomes, sendo assim, essa questão é do tipo inferencial induzindo o leitor a se posicionar diante do texto, fazendo com que o aluno use principalmente seu conhecimento enciclopédico para a busca da resposta, o aluno vai usar o que está na sua memória, ele irá fazer

inferências e essa questão também usa os processos usados para compreensão, pois, não vê a resposta como resultado automático.

Já na questão 2, “Os personagens citam os nomes de seus possíveis conhecidos de forma abreviada: TÊ, PÊ, GÊ, RÔ, LU, GU, DÊ, JU, ZÉ, SÔ, VI. Para você, geralmente com que intenção as pessoas costumam abreviar os nomes de conhecidos em suas conversas?” Apesar do manual do professor trazer na resposta “resposta esperada”, os alunos podem apresentar respostas diferentes uns dos outros e até mesmo da resposta sugerida no livro. O aluno não precisa do texto para responder, ele usaria seu conhecimento de mundo, explicado na parte teórica deste trabalho sendo assim, fica fácil de entender que a compreensão não encontra somente no texto, o texto mostrou para o aluno uma situação para usar apelidos, mas, a resposta da pergunta não encontra diretamente no texto enfatizando que a compreensão é uma atividade inferencial cujo sentido é encontrado no texto, no leitor e no autor.

Nessas questões, a teoria que aborda os processos de compreensão é de suma importância. Como demonstrado no item 2.4 desta dissertação, existem quatro processos que constituem a interpretação/ compreensão do texto por parte do aluno.

Essas estratégias fazem com que o leitor (no caso, o aluno) chegue a uma possível resposta para o que lhe foi questionado.

A segunda parte dos exercícios de compreensão é intitulada como “Escrevendo sobre o texto” que transmite a ideia que o aluno escreverá sobre o texto, e não, irá extrair e copiar informações do texto, e antes que o aluno escreva sobre o texto ele precisa compreender, inferir ou interpretar.

Os exercícios escolhidos para essa parte foram: 1, 2, 4 e 5.

A questão número 1 “O título ‘Engano’ refere-se a um fato ocorrido no texto. Que fato é esse?” Essa pergunta faz com que o aluno pense um pouco mais, o aluno tem “pistas” que facilitam a compreensão, tendo o título “Engano” e sabendo que é uma conversa telefônica, imagina-se que foi um engano (alguém ligou enganado para outra pessoa) mas, esse fato é apenas comprovado no final, pois, durante a conversa parecia que as personagens se conheciam (mesmo em alguns momentos tendo evidências de que era engano) e que tinham amigos em comum. É uma pergunta cuja resposta não se encontra exclusivamente centrada no texto, faz com que o aluno pense um pouco mais, sendo considerada uma questão positiva,

pois, não exige que o aluno identifique e extraia informações. O aluno precisa usar seus conhecimentos e compreender para poder responder afinal, para que a compreensão aconteça é preciso realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contexto mais amplo.

Na questão número 2, “O texto é construído por meio de uma conversa entre duas pessoas, RÊ e FÊ, via telefone fixo. Que trecho do texto sugere que a conversa ocorreu por meio de uma ligação para um telefone fixo? Explique.” O aluno facilmente encontra a resposta, pois, fica claro que FÊ fez uma ligação para um telefone fixo quando ele pergunta se a RÊ estava no local e ela responde que é a RÊ quem está falando. Usando o conhecimento de mundo, o aluno saberia que caso tivesse ligado para um telefone móvel, possivelmente já a trataria pelo nome, pois em geral ligamos para o celular da pessoa que conhecemos. Hoje em dia é muito mais comum as pessoas usarem celular a telefone fixo então, com o conhecimento de mundo de um aluno de 6º ano fica bem claro o entendimento dessa pergunta.

A questão número 4, “No decorrer da história, há alguns diálogos que indicam que a conversa se trata de um engano. Transcreva do texto um desses diálogos e explique que elementos presentes nele caracterizam como um engano”. O uso da palavra “transcreva” no enunciado já é um indício de que o aluno não precisa compreender, ele precisa ir ao texto e transcrever, sendo assim, o aluno não usa nenhum de seus conhecimentos e mais uma vez os processos para compreensão não são usados, pois, a resposta é um resultado automático e o aluno identifica e extrai informação. Logo após, o enunciado continua com a palavra “explique”, o que faz o aluno pensar para poder explicar, e nesse momento o aluno faz inferências e o sentido acontece pela união do texto, do leitor e do autor. Então, nessa questão metade faz com que o aluno pense e pratique a compreensão e metade com que ele vá até o texto somente para retirar informações.

A questão número 5 “A primeira frase do texto indica como ocorreu o início da conversa entre os personagens. Indique-a e diga quem você acha que a pronunciou: alguém que participa ou não da história?”, ou seja, já falou para o aluno que é a primeira frase, o aluno já sabe exatamente onde procurar no texto, sem precisar compreender e depois, usa a palavra “Identifique-a”, mais uma vez o aluno vai ao texto para retirar informação. Sendo assim, estamos diante de mais uma pergunta que não faz com que o aluno faça uma compreensão, levando o aluno apenas identificar no texto informações explícitas. O aluno não faz inferências, não

usa seus conhecimentos e como já vimos anteriormente, somente a retirada de informações não é suficiente para a compreensão.

Novamente, esta questão não faz com que o aluno pense e reflita sobre o que acabou de ler. Esse tipo de questão, não condiz com o que se espera de livros didáticos, ou seja, que consigam fazer com que o aluno realmente aprenda.

3.2.3 Análises de atividades do texto O frio que fazia em Riga.

O texto e as questões da nossa terceira análise (anexo 3) são encontrados nas páginas 35 a 38 do livro *Diálogo* e foi escolhido pelo fato de não termos um inverno rigoroso no Brasil e por poder explorar outros conhecimentos com os alunos e analisar quais tipos de exercícios são encontrados para essa leitura.

Antes de o texto ser iniciado, há um quadrado em tons de cinza. Dentro dele há um texto que faz um questionamento e diz de onde o fragmento que está a seguir foi retirado.

Do lado esquerdo da página, existem algumas imagens em tons pastel, que lembram árvores e flores. Riga, de acordo com as informações presentes no quadro anterior ao texto, afirma ser a capital da Letônia, poderia explorar aqui os conhecimentos geográficos dos alunos.

Nas páginas seguintes, encontram-se duas fotos da cidade tratada no texto. Também, nas duas páginas, ao lado direito, existem duas caixas de diálogo. Uma explica o que é Riga. A outra fala sobre a boneca Emília, uma das personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, da obra de Monteiro Lobato, escritor brasileiro. Esse texto tem um diferencial, ele possui um título, um nome.

Aqui, o conhecimento de mundo trazido por Koch, novamente se torna imprescindível para a compreensão do aluno. Caso ele não consiga inferir e compreender de que país se trata, ele corre o risco de não conseguir interpretar corretamente o texto.

Na última página do texto, encontramos o final da história, a referência de onde ele foi tirado e o vocabulário utilizado no texto. E, ao lado direito, uma caixa de texto falando sobre Tatiana Belinky, autora da história.

O layout e o esquema de distribuição do texto e das informações são muito semelhantes ao primeiro texto analisado. Como ocorreu com o primeiro texto

analisado do livro já referenciado anteriormente, os primeiros exercícios começam com um balão de fala escrito “Dialogando com o texto”.

A questão 1 traz o seguinte texto: “No texto, a escritora Tatiana Belinky conta sobre o que viu e viveu em Riga, num período específico de inverno”. Na questão “a”, a pergunta é: “O que mudava, nessa época do ano, na vida das crianças da região em que ela vivia?”.

Quando o livro traz essa questão, ele simplesmente faz com que o aluno extraia as informações do texto, sem que precisem pensar e refletir para responder. Mais uma vez não treina a compreensão do aluno e elabora um exercício no qual se espera uma resposta automática e novamente o aluno está diante de um tipo de pergunta na qual ele não usa seus conhecimentos já adquiridos, o aluno está diante de um exercício que se refere à compreensão como decodificação, aqui encontramos um leitor que é visto como sujeito passivo, a língua é tida como um simples instrumento de comunicação, e o texto de acordo com Marcuschi (2008, p.241), “como um produto acabado funcionando como um container, onde se ‘entra’ para pegar coisas”, ou seja, a resposta é automática e está pronta, ele apenas precisa identificá-la e extraí-la”.

Já a questão 2, tem como texto inicial: “Os fatos relatados no texto revelam experiências da autora na infância e nos dão pistas da época e do clima da região em que ela viveu”. Esse texto inicial traz uma ideia do que será pedido nas questões.

A questão “2 a” faz a seguinte pergunta: “Que aspecto indica que os fatos relatados aconteceram em uma época diferente da atual?”. Esse questionamento faz com que o aluno reflita antes de responder. Dependendo do tipo de leitura que o aluno teve e fez, será necessário que releia o texto, para que possa responder com categoria e propriedade o que lhe foi questionado. Sendo uma pergunta positiva, pois, o aluno precisa buscar conhecimentos prévios que o auxiliem a chegar à resposta sendo assim, será necessário processar outras informações e fazer uma leitura atenciosa do texto. A pergunta faz com que o aluno trabalhe as habilidades compreensão, pois, não encontrará a resposta pronta, fazendo com que provavelmente o aluno leia o texto mais de uma vez, com que ele faça inferências e use seus conhecimentos para poder responder, portanto, um tipo de questão que treina o aluno para a compreensão.

Esse texto traz questões com níveis diferentes de entendimento. Em

um primeiro momento, ele apenas faz com que o aluno extraia informações do texto, sem precisar “pensar”. Na questão seguinte, a questão faz com que o aluno tenha que refletir para que possa responder.

Sendo assim, observamos que alguns exercícios exigem do aluno a identificação e extração de informação, percebendo que não há lugar no texto para a constituição e interação de sujeitos sociais segundo Koch (2002, 2012) não havendo a mobilização de conhecimento no interior do evento comunicativo, não desenvolvendo as habilidades de compreensão. Mas, não podemos afirmar que somente esse tipo de questão é trabalhado, notamos também que alguns exercícios não esperam que os alunos respondam de forma automática exigindo deles a observação do cotexto, do contexto e o uso de alguns tipos de conhecimento.

3.2.4 Análises de atividades de uma página de um diário.

O texto e as questões da nossa quarta análise (anexo 4) encontram-se a partir da página 22 do livro *Diálogo*.

Uma página de um diário é o texto da quarta análise que também é iniciado com uma caixa de texto em tons de cinza, com dizeres breves sobre o que são os diários, e sobre a jovem que escreveu o texto.

O texto todo vem escrito em uma representação de folhas de caderno, um pouco mais velhas. Existe também uma pena (um tipo de caneta usado antigamente) e pingos de tinta preta caídos na folha.

Esse texto traz uma peculiaridade muito importante. Se o aluno (leitor) não conhecer e não souber o que é um diário, ele não conseguirá trazer informações importantes para a sua interpretação, a pena usada como caneta indica também que não é algo atual afinal, nos dias de hoje não se usa mais a pena para escrever, não podemos deixar de falar o quanto essas características estão distantes da realidade de um aluno de 6º ano afinal, com o uso intenso da tecnologia o diário em papel, provavelmente não faz parte do cotidiano dos alunos, mas, não podemos deixar de citar que alguns blogs são diários e esses sim os alunos provavelmente já tiveram contato e a pena como caneta, essa com certeza não se encontra presente na vida dos alunos. Novamente, o conhecimento de mundo, é fato importantíssimo na interpretação desse texto, o auxílio do professor também, para aquelas informações necessárias além do texto pois, os alunos não conseguiriam responder usando

somente as informações do texto.

Na última página do texto existe uma caixa de diálogo com as informações sobre a escritora (autora) do texto. A letra das folhas de papel lembra uma letra cursiva, fazendo com que a ideia de se tratar de um diário seja ainda mais reforçada. Portanto, cabe ao professor, explicar bem como o diário era/é usado, pois, se o aluno não tem “o diário” no seu conhecimento de mundo, não compreenderá o fato da letra cursiva ser uma característica marcante de um diário pois, atualmente, é bem provável que alunos de 6ºa no usam mais a tecnologia.

A questão 1 reforça toda a explicação que demos sobre o layout. Porém, é uma questão que não faz com que o aluno precise refletir muito para responder o que foi pedido. A seguir a transcrição da pergunta: “No texto vemos representados elementos característicos de uma página de diário pessoal. Que elementos presentes em sua forma confirmam isso?”.

Essa pergunta reforça o que foi dito anteriormente neste trabalho. Todos os desenhos, as imagens, as cores, e tudo o que compõe o layout, é um atrativo para que o aluno consiga entender e inferir um pouco melhor sobre o texto que está lendo.

Já a questão “2b – No seu caderno, relacione as duas colunas para identificar o que Helena pensa ou sente sobre...” é um modelo típico de pergunta que não faz o aluno refletir. Ela pede que o leitor apenas faça uma ligação/relação entre duas colunas. Pode-se afirmar que, as duas questões escolhidas para a análise, deste texto, não fazem o aluno refletir.

Portanto, as perguntas selecionadas mostram que os exercícios esperavam dos alunos respostas prontas e automáticas mais uma vez a compreensão de texto não foi trabalhada.

Não houve solicitação de reflexão ou um incentivo á formação de opinião sobre o assunto tratado. As perguntas e respostas têm uma tendência a não permitir várias leituras, considerando uma interpretação única.

Os exercícios não podem ser considerados como exercícios de reflexão, uma vez que não abordaram a compreensão como uma atividade de reflexão crítica, não foi induzida uma produção de sentido, uma análise.

Como o aluno precisa do auxílio do professor para responder a primeira pergunta selecionada, acreditamos que da maneira que o exercício foi proposto era de se esperar que o aluno conseguisse responder sozinho usando

todos os detalhes e características apresentados pelo texto, porém, enfrentamos a realidade de um texto antigo trabalhado nos dias atuais, um texto fora da realidade dos nossos alunos fazendo com que o texto se torne menos atrativo e depois os exercícios não são trabalhados da maneira que deveriam afinal, sem auxílio os alunos não conseguem responder.

3.2.5 Análise de atividades do texto Mens@gem p/ vc.

O texto “Mens@gem p/ vc” e as questões (anexo 5) da nossa quinta análise encontram-se a partir da página 31 do livro *Vontade de saber português*.

Para a interpretação deste texto o conhecimento superestrutural trazido por Koch, é de suma importância. A forma como o título é escrito, faz com que o leitor tenha que conhecer esse tipo de linguagem. Essa linguagem é a forma como se escrevem hoje nas ditas mídias sociais.

Essa leitura é de uma carta, que analisando o layout fica fácil de observar a folha de caderno, a escrita foi feita a mão, a folha tem um desenho embaixo, todas essas são características de uma carta.

Não podemos deixar de atentar que esse livro didático era usado no ano de 2013 para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Sendo que, crianças dessa idade têm muito acesso a tecnologia e muitas crianças dessa idade não têm conhecimento de uma carta pelo fato do contato maior ser com a tecnologia. Não conseguem ter a mesma sensação das crianças de algumas décadas atrás que escolhiam o papel de carta para poder escrever suas cartas, as cores do papel, o formato, os desenhos e algumas vezes até o cheiro que os papéis de carta possuíam.

Todo o processo da carta precisa ser explicado, como a carta era escrita, para quem, quanto tempo demorava para a carta ser entregue e depois, o processo de ficar esperando a carta de volta. O professor deveria explicar quanto tempo em média levava para uma pessoa escrever uma carta e ter sua carta respondida, os alunos que ainda não tem esse conhecimento de carta provavelmente ficarão surpresos afinal, hoje em dia eles conversam de maneira instantânea através da tecnologia.

Analisando o título, notamos que há influência da tecnologia. Quando lemos a palavra “Mens@gem” o uso do símbolo “@” em substituição da letra “a”, “p/”

em substituição da palavra “para” e “vc” em substituição da palavra “você”, sabemos que a maneira que o título foi escrito é como as pessoas se comunicam na internet.

Antes de iniciar a carta vem uma introdução dizendo que “Apesar da invenção do computador, a prática de enviar cartas ainda é uma atividade utilizada como forma de comunicação”. Mas, será que crianças de 6º ano no ano de 2013 realmente usavam a carta como forma de comunicação? Observamos que o objetivo do texto não condiz muito com a realidade dos alunos.

Ao ler a carta percebemos que a linguagem usada é adequada para alunos de 6º ano e que eles não teriam dificuldades em compreender a carta, mas, quando chegamos ao final da carta, notamos a data é do ano de 1988 e notamos que há um espaço muito grande até 2013 e que muitas coisas mudaram nesse período.

Com tantos meios de comunicação nos dias de hoje, talvez fosse melhor o livro abordar um meio de comunicação mais atual.

Logo após a carta no início da página 32 encontram-se as fotos e um pouco da biografia dos autores.

Nos exercícios de compreensão percebemos que o livro didático mantém a mesma estrutura dos exercícios do texto analisado anteriormente.

Na primeira parte do exercício “Conversando sobre o texto”, nota-se que a pergunta “1 – Ana enviou uma carta a Pedro sem conhecê-lo pessoalmente. Alguma vez você fez algo parecido com a atitude de Ana? Comente.” É uma resposta pessoal, o texto serve superficialmente de apoio pois, não tem como validar a resposta e os alunos dessa idade provavelmente responderiam que já haviam conversado com pessoas que não conheciam através do celular, notebook mas, dificilmente através de uma carta. Porém, a pergunta não está treinando o aluno para compreensão, o aluno irá responder essa pergunta de acordo com sua experiência de vida, mas, apesar de ser uma pergunta que não espera uma resposta pronta e automática e também não exige que o aluno vá ao texto para identificar e extrair a resposta, não exige do aluno também fazer inferências, é necessário que o aluno relate sua experiência pessoal e pode ser também que o aluno escreva “não” como resposta, não tendo a experiência de conversar com alguém que não conhecesse pessoalmente e o exercício, por sua vez, não explorou nada que se esperava ser explorado, nada do que vimos de acordo com Koch, não levando o aluno a treinar a compreensão.

A pergunta “2 – Você acha que Pedro interessou-se em responder a carta de Ana? Por quê?”, também é uma pergunta pessoal e o livro didático sugere na resposta que após deixar os alunos expressarem suas ideias, para comentar que o personagem Pedro enviou uma resposta à carta de Ana e que eles trocaram várias correspondências, essa pergunta leva o aluno a mostrar sua opinião e o texto pode ajudar nos argumentos que os alunos usarão para justificar sua opinião. É uma pergunta que incentiva os alunos a mostrarem seu ponto de vista, porém, não treina a compreensão e também não se espera uma resposta pronta e automática. E diante dessa pergunta seria interessante também o professor explicar para os alunos como aconteciam essas trocas de carta sendo assim, os alunos ampliariam mais seus conhecimentos e poderiam ter mais ideias para poder opinar na resposta.

A pergunta “3 – De que outras maneiras é possível se comunicar por escrito com um amigo?” Não precisa do texto para responder afinal, o texto não fala diretamente sobre meios de comunicação, o livro, por meio da carta, quer mostrar para os alunos como se comunicar por escrito. E os alunos usando seu conhecimento de mundo responderiam essa pergunta. É um tipo de pergunta que está relacionada com o texto, mas, não depende do texto para ser respondida e também não treina o aluno para a compreensão.

Na segunda parte dos exercícios “Escrevendo sobre o texto” a resposta para a pergunta “1 – A carta lida foi escrita pela personagem Ana, que é a remetente. Quem é o destinatário?” está logo no início da carta então, é preciso que o aluno vá até o texto e retire a informação. Essa pergunta espera uma resposta pronta e automática do aluno, não trabalha a compreensão e não exige que o aluno use seus conhecimentos, espera-se que o aluno vá ao texto identifique e extraia informação, sendo que, o processo do aluno fazer a busca e retirada de informações não garante que o texto foi compreendido.

A pergunta “2 – Ana indica a data e o local onde a carta foi escrita. Qual é a importância dessas informações em textos como esse?”. O aluno precisa de informações além da carta para responder, principalmente nos dias de hoje que conversando com amigos através de eletrônicos já aparece onde você está e não há necessidade de falar o dia mas, seria necessário os alunos entenderem melhor antes como as pessoas se comunicavam por cartas e o motivo de colocar onde e quando a carta foi escrita e também que essa informação pode aparecer tanto no início quanto no final. E notamos que essa pergunta também não treina a

compreensão do aluno. Estamos diante de um texto antigo que, provavelmente, não instigará o aluno e além do texto ser antigo, os exercícios não treinam o aluno para compreensão.

A pergunta “3 – Ana inicia seu texto com uma frase (“Oi, Pedro”) e se despede com outra (“A ‘amiga’ desconhecida”). Com que objetivo essas frases foram incluídas na carta?” O aluno também não encontra a resposta na carta e a carta não faz ele refletir sobre isso, o professor também precisa passar essas informações para o aluno que estão diretamente relacionadas com a carta mas, não leva o aluno a uma reflexão.

A pergunta “4 – Em que posição do texto aparece a assinatura da Ana?” O aluno precisa ir ao texto, localizar e responder, não precisa de nenhuma compreensão. Provavelmente o professor comentou sobre a estrutura de uma carta e se o aluno já sabe que a assinatura vem no final da carta, com seu conhecimento de mundo ele responde a pergunta sem precisar do texto, e esse tipo de exercício além de não treinar o aluno a compreensão, não assegura que o aluno compreendeu o texto.

A pergunta “5 – Quando uma pessoa escreve uma carta, ela tem algumas intenções. Qual foi o objetivo de Ana ao escrever a carta a Pedro?”. Essa é uma pergunta positiva pois, Ana tinha o objetivo de se apresentar para uma pessoa para começar uma amizade e o aluno não encontra a resposta diretamente na carta.

Após analisar o texto e as perguntas selecionadas, observamos que o texto não condiz muito com a realidade de um aluno de 6º ano e que a maioria das perguntas selecionadas não levou o aluno a uma reflexão, não treinando a compreensão. A maioria das perguntas selecionadas exige que o aluno tivesse consigo um conhecimento enciclopédico, ou seja, um conhecimento que ele tem na memória, mas, considerando que alunos de 6º ano no ano de 2013 não tiveram muito contato com carta dificultaria mais ainda os alunos chegarem à resposta, mas, não esquecendo que nosso objetivo é verificar como os livros didáticos trabalham a compreensão dos alunos, esse texto e os exercícios selecionados deixam claro que muito pouco foi trabalhado a compreensão.

3.2.6 Análises de atividades da leitura de um e-mail.

O texto e as questões da sexta análise (anexo 6) encontram-se a partir

da página 36 do livro *Vontade de saber português*.

O livro didático continua falando sobre meios de comunicação e agora fala sobre a troca de correspondência via e-mail, que por sua vez é mais a realidade dos alunos apesar de existir outros meios de comunicação tecnológicos mais usados, o e-mail, ainda é bastante usado.

O aluno se identifica bem com o layout, pois, tem muita familiaridade com o computador.

O livro didático permanece a mesma estrutura dos exercícios de compreensão dos outros dois textos analisados anteriormente.

No início dos exercícios de compreensão – “Conversando sobre o texto”, analisando as questões “1A – Além de se corresponder com as pessoas, que outras atividades você pode realizar na internet?” e “1B – Além do e-mail, de que outras formas a internet permite a comunicação entre as pessoas?”, percebemos que há várias respostas possíveis, mas, lembrando que não é um “jogo de valeduto” e que nem todos os tipos de respostas são possíveis e o aluno não precisa do texto para responder, esse tipo de questão é uma questão informativa e não uma questão de compreensão. Essa questão exige que o aluno coloque em prática seu conhecimento enciclopédico e sua vivência e o fato do texto se aproximar mais da realidade do aluno, o interesse, a familiaridade do aluno com o texto é maior em comparação a um texto que está distante do cotidiano do aluno. Quando a pergunta exige como resposta a vivência do aluno, mesmo que a pergunta não treine o aluno para a compreensão, ele responderá com clareza se ele tiver uma familiaridade com o texto, não sendo necessário tanto o auxílio do professor.

A questão 2 quando diz: “Por meio das mensagens, é possível identificar a idade de Rachel e de Tati? Explique”. Na própria questão já diz “identificar” o que já observa que o aluno não precisa compreender e muitas pessoas quando criam seus e-mails usam o ano de nascimento no usuário e nos dois e-mails aparecem os anos que provavelmente, são as indicações do ano em que nasceram e mais uma vez não foi trabalhado exercício de compreensão. É um tipo de pergunta que se espera uma única resposta como se fosse uma resposta pronta e automática e já vimos anteriormente que para haver a compreensão mais de uma leitura pode ser feita e diferentes respostas podem ser consideradas, mas, não podemos considerar infinitas respostas.

Indo para a segunda parte do texto “Escrevendo sobre o texto”, a

questão “1 – Observe o horário em que Tati enviou seu e-mail e o horário em que Rachel o respondeu. Com base nisso, qual é a vantagem da comunicação via e-mail? Explique.” O aluno precisa do texto para observar as informações como o próprio enunciado sugeriu, mas, o texto e a pergunta não levam o aluno a fazer uma compreensão. A intenção do exercício é fazer que o aluno perceba a diferença da rapidez das comunicações mas, o aluno dos dias de hoje não tem o hábito da carta para ter uma noção de quanto tempo demora, e o e-mail para essa idade já não é tão usado afinal, eles usam muito os meios de comunicação de mensagem instantânea. O que o material didático espera como resposta é algo que dificilmente um aluno de 6º ano nos dias atuais conseguiria responder sem a ajuda do professor, e mesmo o professor explicando, esses alunos que são da geração da tecnologia dificilmente conseguem imaginar uma comunicação levando dias para acontecer.

A pergunta “2 Uma página de e-mail apresenta alguns elementos que fazem parte da sua estrutura e organização. Esses elementos aparecem destacados na parte superior da mensagem. Pergunta A – Qual é a importância desses elementos?”. O aluno nem precisa ir ao texto pois, a própria questão trouxe as informações assim sendo, o aluno só observa e analisa que esses elementos são importantes porque apresentam informações necessárias que possibilitam saber quem enviou e quem vai receber a mensagem e qual foi a data e o horário de envio. Não treina o aluno para a compreensão, o aluno não precisa fazer inferências e nem usar seus conhecimentos. Estamos diante de mais uma questão na qual o aluno apenas observa para responder, notamos que muitas perguntas não trabalham a compreensão como ela deveria ser trabalhada, e talvez esse seja um forte motivo pelo qual os alunos apresentam dificuldades de compreensão.

A pergunta “3 – Observe novamente os e-mails. Identifique na página 36, os elementos que geralmente são usados em um e-mail para representar sentimentos, gestos, saudações, tons de voz, etc e transcreva-os”. É um tipo de pergunta que pelo enunciado fica claro que não trabalhará a compreensão afinal, a pergunta tem duas palavras “identifique e transcreva-os” que deixam claro que o aluno irá ao texto somente para retirar informações sendo assim, mais uma vez a pergunta espera uma resposta pronta e automática, o aluno precisa identificar e extrair as informações. Sendo assim, a compreensão de um texto não é o simples fato de extrair conteúdos, de esperar respostas prontas e automáticas por isso, é necessário que o aluno faça inferência de vários conhecimentos, mas, infelizmente

não é isso que a maioria dos exercícios exige dos seus alunos.

Após as análises dos seis textos percebe-se que a maioria das questões não privilegia o sujeito leitor ouvinte, conseqüentemente as questões não colaboram para a compreensão e nem para o aprendizado das habilidades de compreensão. Várias respostas foram encontradas no texto e cabia ao aluno somente a identificação. Encontramos então, questões que não favorecem o desenvolvimento das habilidades de compreensão no aluno.

Muitos exercícios equivalem a uma atividade de decodificação pois, as perguntas apontavam para respostas dentro do texto não sendo necessário que o leitor agisse, expressasse seu pensamento de alguma forma e a linguagem não assumiu seu papel social. Esse tipo de pergunta desmotiva o aluno, a pensar pois, não oferece a chance de refletir ou de formar opinião, não desafia o aluno a participar e raciocinar.

O que percebemos foi que não podemos dizer que o livro em momento algum trabalha a compreensão ativa do aluno, pois, vimos com as análises que encontramos questões positivas, ou seja, questões que trabalham a compreensão. Mas, o que mais encontramos foram questões que não levam os alunos a praticarem a compreensão de textos e essas perguntas foram consideradas negativas para nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de português é visto como um suporte para o professor durante as aulas. A maioria das leituras de textos acontece no livro, destacando assim sua importância na aprendizagem de leitura e compreensão. Dessa maneira, é relevante a reflexão diante das bases teóricas de leitura e compreensão que fundamentam os livros didáticos de português, considerando as habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa.

Os intitulados “exercícios de compreensão” que encontramos nos livros didáticos deveriam fazer com que o aluno desenvolvesse, praticasse e ampliasse as habilidades de compreensão, sendo assim seria necessário o aluno refletir sobre o texto, formar opinião, argumentar, aumentar a reflexão crítica e o entendimento. Contudo, as análises dessa pesquisa mostraram que a maioria dos exercícios de compreensão dos livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental encontrada nos livros *Diálogo* e *Vontade de Saber Português* não contribui como deveriam para que tais habilidades fossem desenvolvidas.

Após as análises, podemos perceber que a compreensão não acontece somente por meio de palavras, outros fatores tais como: as imagens, o layout, as cores, os conhecimentos que os alunos já possuem principalmente o conhecimento de mundo são importantes para que um aluno compreenda textos.

Mostramos ainda a maneira conservadora que acontece no ensino de compreensão de textos, sendo que a maioria dos exercícios é de decodificação e exige que o aluno localize e retire informações dos textos. Podemos dizer que os exercícios que encontramos pouco incentivam ao raciocínio, exercitam a reflexão e as perguntas acabam não permitindo que haja uma interação do aluno com texto e seu autor sendo que também não incentivam a ativação dos conhecimentos.

Constatamos que o texto não foi utilizado como interação entre os sujeitos sociais mostrando que poucos exercícios exigiam do aluno uma reflexão, a construção de sentido, certificando que o modo como o livro didático trata a compreensão, ainda é visto como uma atividade de decodificação de conteúdo ou uma cópia de informações.

Observamos que nos dois livros didáticos encontramos diferentes tipos de perguntas, algumas esperavam que os alunos respondessem de uma maneira pronta e automática, outras exigiam do aluno uma resposta pessoal sendo que eram necessários relatos de suas experiências, encontramos também perguntas que o aluno não precisava do texto para responder, observamos poucas perguntas positivas, as quais, realmente faziam com que o aluno refletisse e compreendesse e o tipo de pergunta que mais observamos foi àquela pergunta que exigia que o aluno fizesse somente uma busca e retirada de informações.

Juntamente com a teoria estudada, é possível notar que os conhecimentos que Koch (2009) estuda, realmente são fundamentais no momento da interpretação e do entendimento de um texto afinal, a leitura é um difícil processo de construção de sentido, sendo que são necessárias várias estratégias de leitura e exige do leitor os conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, enciclopédicos, interacionais, lógicos e culturais. A leitura é muito mais do que a decifração dos signos linguísticos.

Quando os alunos não são desafiados da maneira que deveriam ser, estudar e ler tornam-se tarefas fúteis e sem nenhuma razão. Em nosso ponto de vista, acreditamos que, todos os estudantes, independentemente da série em que eles estejam, precisam ser constantemente estimulados. Hoje, lê-se pouco. Isso porque, por mais que os jovens estejam conectados a vários tipos de plataformas, a leitura deles é muito superficial.

Essa superficialidade acaba sendo ainda mais atrapalhada pelo fato de os textos hoje serem muito cortados e resumidos. Cabe aos professores incentivar o gosto pela leitura. Não apenas uma leitura superficial, mas uma leitura onde os estudantes sejam capazes de realmente dialogar com o que estão lendo, de maneira crítica.

A proposta de retirada de informações do texto não faz com que os alunos interajam com o que leram. Essa tarefa apenas faz com eles se desinteressem mais e mais pela leitura.

Na teoria, discutimos sobre os conhecimentos trazidos por Koch (2009). Esses conhecimentos não são utilizados e muito menos requeridos em todas as questões como as analisadas nesse momento.

Através da pesquisa notamos que os textos deveriam ser melhores explorados através de propostas de leitura reflexiva e de leitura crítica.

Os exercícios de compreensão poderiam ser elaborados de uma maneira na qual as respostas não fossem encontradas explicitamente dentro do texto. Poderiam ser abordadas perguntas do tipo inferencial, exigindo que o aluno fizesse inferências de informações textuais explícitas ou implícitas.

Nesse trabalho os resultados obtidos permitem compreender que o modo que os livros didáticos abordam os exercícios de compreensão de texto pode interferir de forma negativa nos resultados que os alunos apresentam quando se trata de leitura e compreensão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. **Diálogo**: língua portuguesa. São Paulo: FDT, 2009.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; _____. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 245-287.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa/Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos metodológicos da linguística**. v. 1. São Paulo: Global, 1978.

FÁVERO, L. P.; KOCH, I. G. V.; **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. **Linguística textual, retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). **Estado de leitura**. Campinas, SP:

Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 95 – 122.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1989.

PERNAMBUCO, J. **A redação escolar: análise dos efeitos da escolaridade**. 1993. 388f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F. O ensino do texto da gramática a partir de contribuições bakhtinianas. In: PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F.; SALVIATO-SILVA, A. C. (Org.). **Nas trilhas do texto**. v. 5. Franca/SP:Universidade de Franca, 2010. p. 138-139. (Coleção Mestrado em Linguística, 5).

SCHMIDT, S. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.