



Um recorte longitudinal do processo inferencial nas tarefas de compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa

Jessica Colvara Chacon
UFRGS – PPG Letras¹

Resumo: Pretendemos ilustrar como o processo inferencial aparece nas atividades de interpretação textual contidas em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) de épocas distintas. Foram analisados livros das décadas de 70, 80, 90 e 2000 a partir do referencial teórico sobre leitura e inferência, tomando por base uma tipologia para perguntas de compreensão (Marcuschi, 2001), reelaborada a fim de abarcar os diferentes níveis que compõem uma tarefa interpretativa: ação, conteúdo e enunciado. A partir dessa divisão, são propostos escalas de 3 pontos com critérios específicos para cada ângulo de abordagem. Foi possível identificar que, nos exemplares investigados, não há um aumento gradativo em relação às inferências e sugerir a influência do cenário político na elaboração dos LDLPs.

Palavras-chave: inferências, livro didático de Língua Portuguesa, tarefa interpretativa

ABSTRACT: *We intend to illustrate how the inferential process appears in the tasks of textual interpretation contained in Portuguese Language Textbooks (LDLPs) for different times. We analyzed books of the 70, 80, 90 and 2000 from about reading and theoretical inference, based on a typology for understanding questions (Marcuschi, 2001), reworked to encompass the different levels that make up a task interpretation, action, content and wording. From this division, are proposed 3-point scale with specific criteria for each angle of approach. It was possible to identify that in the investigated samples, there is a gradual increase in relation to the inferences and suggest the influence of the political scene in the preparation of LDLPs.*

Keywords: inference, Portuguese textbook, interpretive task

1. Introdução

Sabemos que o livro didático possui um importante papel nas atividades de leitura em sala de aula de língua materna, pois ele é um instrumento de apoio ao professor, um suporte de diferentes textos.

¹ jcolvara@yahoo.com.br



Atualmente é possível perceber que há uma forte tendência de que os livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDLPs) apresentem atividades que, para além das tradicionais abordagens gramático-normativas, priorizam o conteúdo, e não tão somente a forma. Há também um grande esforço para ampliar o espaço de reflexão nesses materiais didáticos a partir de atividades que envolvam interpretações e processos inferenciais a partir do material oferecido nas seções referentes às tarefas de leitura.

Acreditamos que este panorama atual é o resultado dos avanços conquistados com o passar dos anos a respeito da produção acadêmica sobre o uso da língua, ou seja, é a contraparte prática/didática sendo diretamente influenciada pelos desenvolvimentos teóricos/linguísticos. E é justamente esse mútuo influxo de teoria e prática o objeto do presente artigo.

Entre as iniciativas que mais contribuíram para tais mudanças estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que apresentaram uma visão de ensino de língua mais afinada com os avanços na área dos estudos linguísticos, não mais se limitando à prática de sala de aula que se pautava apenas por repetições de paradigmas gramaticais, cuja aplicação descontextualizada excluía entre outras, questões de ordem interpretativa/textual.

O livro didático é um suporte muito utilizado pelos professores de língua portuguesa, constituindo verdadeiro facilitador para o contato entre alunos e textos – pois se sabe que, muitas vezes, os LDLPs são o único meio de que muitos alunos dispõem para entrar em contato com alguma forma de textualidade.

Tendo os LDLPs tal papel nas aulas de português, cabe observarmos como tais tarefas vêm sendo elaboradas. Não objetivamos discutir o conceito de livro didático, nem mesmo se ele vem a ser uma política ou programa educacional. Nosso critério investigativo é a presença do processo inferencial nas questões interpretativas², porque acreditamos que esse processo é um grande aliado do professor para afastar o aluno de uma leitura superficial e apenas decodificante. Sendo assim, o objetivo deste estudo é contribuir para a seguinte pergunta

² Ressaltamos que neste artigo as questões de compreensão e interpretação estão sendo consideradas como sinônimos de atividades a respeito de um texto lido.



norteadora: Como, com o passar do tempo, as inferências têm sido solicitadas aos alunos após a leitura de um texto?

Para tanto, analisaremos quatro LDLP de décadas diferentes a fim de corroborarmos se realmente têm sido introduzidas mudanças substanciais nas atividades didáticas que focalizam o trabalho textual.

Como ferramenta, utilizaremos referencial teórico concernente a livro didático, leitura, interpretação e inferência e aplicaremos ao *corpus* uma tipologia adaptada do modelo de Marcuschi (2001), sempre visando aos três níveis que compõem as atividades didáticas: *enunciado* (comando linguístico verbal), que pode exigir conhecimento, linguístico ou extralinguístico, prévio do aluno; *ação* (componente didático do enunciado), veiculada no verbo principal do enunciado e que visa a solicitar a realização de uma tarefa específica (com comandos como *copiar, desenhar, relacionar, transcrever*); e *conteúdo* (tema da pergunta), que remete à materialidade do texto em seus vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

2. LDLP, leitura, interpretação e inferência: caracterizações e relações

Como referencial teórico deste estudo, traçaremos aqui alguns paralelos e relações entre os diversos componentes das tarefas didáticas em estudo, notadamente, o material textual que constitui os LDLP, as estratégias de leitura, a estrutura da tarefa didática no que tange às questões de interpretação e os processos de produção de sentido, sobretudo aqueles de natureza inferencial.

2.1. O histórico do Livro Didático

O Livro Didático (doravante LD) já esteve sob a responsabilidade de diferentes instituições, tendo sido a primeira delas o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1929, que só recebeu suas primeiras atribuições cinco anos após sua criação. Na sequência a



responsabilidade de tal tarefa passou a ser da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída a partir do Decreto-Lei n.º 1.006, de 30/12/38, e consolidada em 1945, Decreto-Lei n.º 8.460 . Este órgão foi extremamente criticado por seu poder controlador e censurador, com ênfase político-ideológica, carecendo de uma preocupação didática propriamente dita.

Em meados da década de 60, um acordo ocorreu entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que, segundo Freitag (1997, p.14), “propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas”. A COLTED veio a ser extinta em 1971, após denúncias e protestos contra o controle americano do mercado livreiro. No referido ano, foi desenvolvido o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

No ano de 1976 ocorre o fechamento do INL; então, a partir do Decreto-Lei n.º 77.107, a responsabilidade acerca dos livros didáticos passa a ser da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) era o recurso utilizado pelo governo para a aquisição dos livros, além de algumas contribuições estaduais. É nessa época que, além dos programas governamentais de assistência social referentes à merenda escolar, por exemplo, o livro didático passa a ser distribuído em todo o território nacional, pois esse era um dos deveres da FENAME.

Entretanto, a FENAME foi retirada da maioria das escolas municipais e, em 1983, ainda segundo Freitag (1997), foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passou a ser a responsável pelo PLIDEF. Embora, nessa etapa, já fosse proposta a realização da escolha do livro didático pelos próprios professores, a nova Fundação não estava cumprindo os prazos previstos para a entrega dos livros didáticos.

Em 1985 o Decreto-Lei nº 91.542 substitui o PLIDEF pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, assim, fixaram-se algumas normas, tais como: distribuição das obras a todos os estudantes do Ensino Fundamental; escolha sob a responsabilidade os professores; reutilização dos livros didáticos; a implantação de banco de livros, etc.



Cerca de onze anos mais tarde, uma vez extinta a FAE, o FNDE acaba assumindo PNLD, dando-se, assim, início à produção e à distribuição ininterrupta e massiva dos livros didáticos. Muitos aperfeiçoamentos ocorreram, principalmente no que diz respeito à avaliação da qualidade pedagógica dos livros. Em consequência, foi estabelecida a criação do Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e disponível em rede *online*, para auxiliar a escolha das obras.

Outros programas envolvendo as demais etapas da educação foram estabelecidos: em 2004, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM); em 2007, foi a vez do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e, em 2008, os portadores de necessidades especiais foram atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático em braille.

Em relação à organização do LD, podemos dizer que a expansão da educação no Brasil, por volta dos anos 60/70, e as transformações no sistema educacional no intuito de atender a uma grande demanda contribuíram para que o LD fosse uma ferramenta estruturada para suprir possíveis insuficiências dos professores.

Os cursos rápidos para formar os profissionais necessários para tal demanda, a falta de embasamento teórico do docente, bem como a formação profissional deficiente e professores desprovidos do acesso à leitura e aos bens culturais, são exemplos do que provocou tal insuficiência e das mudanças no contexto da educação que estimularam o uso do LD como sinônimo de plano de aula.

Dessa forma, a facilidade de encontrar roteiros prontos, textos com interpretações automáticas, aulas e conteúdos preestabelecidos, era muito econômica para o professor que, muitas vezes, também só tinha nos LD os seus momentos de leitura, sem maiores reflexões. Pois, segundo Freitag (1997, p. 111) o livro didático funciona “como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade”.

Sendo o LD praticamente fonte exclusiva de transmissão de conhecimento na escola, com textos pré-selecionados para as “devidas” tarefas, bem como ostentando respostas “corretas” para cada exercício no manual do professor, não haveria motivo para o profissional “perder” tempo refletindo sobre a qualidade do material didático. Consequentemente, o professor também não esperava nem oportunizava que os alunos exercessem um papel ativo



ao refletir e criticar os textos lidos, por exemplo. Vejamos algumas observações sobre o LD de Língua Portuguesa.

2.1.1. O Livro Didático de Língua Portuguesa

Em 1942, a Portaria Ministerial n.º 170 estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em 1951, após a reforma educacional, os professores do Colégio Pedro II passaram a elaborar a programação oficial nacional com a incumbência de indicar os textos e exercícios, além da metodologia mais adequada para a concepção de ensino de língua da época, focada na teoria gramatical. O governo passa a ser o responsável por recomendar atividades de acordo com a gramática expositiva, que apresenta os mecanismos da língua num determinado momento (sincrônica), em 1961, com a Lei n.º 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Diante do cenário de democratização do ensino – descrito na seção anterior –, os LDLP eram adotados pelo docente mal preparado e simplesmente assimilados pelos discentes que apenas repetiam respostas idênticas às do manual do professor. As próprias questões interpretativas já induziam o aluno a localizar, em uma determinada parte do texto, a resposta explícita, pronta para ser copiada – até porque a teoria behaviorista conduzia a maioria das propostas da educação nesta época.

Os LDLP eram, de certa forma, adequados ao discurso que vigorava no momento e estavam conformes aos fins comerciais a que se prestavam. O ensino de língua materna passava por mudanças de concepções, e as editoras buscavam aperfeiçoamento para manter o espaço dos LD nas escolas.

O atual modelo dos LDLP (em um volume único, envolvendo textos, interpretações, gramática, redação, etc.) consolida-se na década de 70, segundo Bezerra (2001). Nos anos 60, ainda segundo a autora, o único tipo textual que existia nos LDLP era o de cunho literário, sendo que cabia ao aluno imitar os modelos dos grandes escritores quando de sua produção textual. Foi nos anos 70, sob influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, que textos jornalísticos e histórias em quadrinhos também foram inseridos nas obras didáticas, sendo que havia uma ênfase excessiva em relação aos elementos comunicativos. A autora



ainda destaca que, em 1971, entra em vigor a Lei n.º 5692 e a disciplina de Língua Portuguesa recebe o nome de *Comunicação e Expressão*. Nessa época, a orientação era a de que cada Estado elaborasse a sua proposta de ensino.

A década de 80 destaca-se pela revisão dos objetivos do ensino de língua portuguesa, afastando a gramática descontextualizada e incluindo uma concepção pragmática do texto, a qual considerava a situacionalidade, aceitabilidade, coerência, etc., decorrente dos estudos bakhtinianos.

A sociolinguística também contribui para as mudanças dos LDLP incluindo a função social do texto e destacando as características próprias de cada gênero. Entretanto, mesmo após as contribuições de diferentes teorias, a quantidade de gêneros textuais prevalecia em relação à construção da textualidade e dos sentidos, assim, a ênfase comunicativa deu lugar à estrutura textual sem, muitas vezes, haver uma reflexão sobre intenções, inferências, enfim, significações.

Sendo assim, as questões interpretativas não avançavam muito além da compreensão literal do texto, com respostas previamente direcionadas para que o aluno não confrontasse o texto, apenas aceitasse as informações explicitamente reveladas, sendo a leitura crítica, muitas vezes, afastada dos processos de aprendizagem. Então, houve a necessidade de serem elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais para que os avanços dos estudos linguísticos fossem amplamente divulgados e colocados em prática.

2.1.1.1. Após PCNs

Com o intuito de apoiar a escola na elaboração do seu programa curricular, surge, em 1998, um documento constituído para ser referência nacional dos objetivos e pressupostos que devem nortear a atividade em sala de aula e que, em razão disso, também estabelece o que um determinado LD deve conter: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dividido em ciclos e por disciplinas, interessa-nos analisar em que medida os PCN de Língua Portuguesa (PCNLP) influenciaram as concepções de língua, principalmente no que se refere à leitura.



Nos PCNLP há um enfoque nas atividades de produção e compreensão a partir das habilidades básicas do ensino de língua: ler, escrever, falar e ouvir. Os autores organizaram itens sobre as habilidades que os alunos precisam desenvolver, tais como escutar um texto oral, ler um texto escrito, produzir um texto escrito, produzir um texto oral. Destacamos, dentre os itens referentes à leitura, as seguintes habilidades que envolvem o leitor proficiente e seu processo inferencial:

Espera-se que o aluno:

- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: (...)
 - confirmando antecipações ou inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a: a) utilizar inferências pragmáticas e dar sentido a expressões que não perfaçam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; (BRASIL, 1998, p. 50)

Percebemos que existe uma preocupação em dissociar a leitura da antiga ideia de um leitor passivo diante do texto. Ressalta-se a autonomia do aluno ao ler e interagir com um texto a partir da confirmação ou não das suas hipóteses e inferências, por exemplo. A construção dos sentidos por parte do leitor e o seu papel ativo durante a leitura ficam evidentes na passagem acima.

O aluno deve ser capaz de interpretar textos em diferentes contextos e situações, mas, para estimular a leitura crítica, a seleção dos textos que irão compor as obras deve ser criteriosa. Isso tudo não significa dizer que não há lugar para estudos gramaticais em sala de aula, pelo contrário, conforme Cayser (2001, p. 23) “os conteúdos gramaticais devem, assim, ser tematizados em função da produção e recepção textuais, e não como um fim em si mesmos”.

Dessa forma, pode-se esperar que os LDLP não preservem a valorização demasiada de questões interpretativas literais, que não fazem o aluno raciocinar e inferir. Cabe ressaltar que os avaliadores do PNLD utilizam o PCN como critério de aprovação das obras, ou seja, a



concepção interacionista da linguagem (a linguagem como interlocução, e não como objeto) precisa estar presente para que o LD seja aprovado pelo MEC.

O fato de existir uma avaliação seguida da indicação dos LD para as escolas sugere que, com o passar das décadas, os LDLP foram priorizando o processo inferencial e deixando de valorizar em demasia as questões objetivas e literais. Vejamos, além do que as observações sobre os PCNLP já anteciparam, a relação entre inferência e leitura com um enfoque na interpretação textual escolar.

2.2. Leitura, Interpretação e Inferência

Como pudemos perceber nas subseções anteriores, a concepção de ensino de língua e de leitura foi se modificando ao passar dos anos por influência de diferentes teorias. Entretanto, a idéia tradicional de repetição herdada do behaviorismo ficou enraizada por muito tempo na prática escolar.

Dessa forma, o papel do sujeito interpretante, o aluno, era reduzido ao ato de copiar, reproduzir, localizar informações explícitas no texto. Alguns esforços para distanciar o aluno desta ficção de leitor passivo fizeram com que as questões interpretativas enfocassem a opinião do aluno-leitor, o que foi um avanço, mas, por admitir qualquer tipo de resposta, não desenvolvia plenamente suas potencialidades de leitor crítico.

Os PCNLP destacaram — conforme citação apresentada — a importância de os alunos reconhecerem a sua autonomia enquanto leitores, capazes de questionar as informações recebidas e identificar as marcas deixadas pelo autor para realizar inferências.

A construção de sentidos deve prevalecer diante da simples decodificação. Obviamente, decodificar, encontrar os aspectos referenciais do texto, compreender a sequencialidade das ações, tudo isso faz parte de uma etapa importante da atividade de interpretação textual. Contudo, para formar um leitor crítico, conforme os PCN sugerem, entender apenas a literalidade das informações é insuficiente. É preciso saber que a mesma informação em uma determinada situação possui um significado diferente daquele que deve ser interpretado em outro contexto. Ou seja, a dimensão denotativa da leitura e sua



objetividade não devem desempenhar um papel central nas atividades de leitura e interpretação nas salas de aula.

O texto não é um objeto neutro: Cayser (2001, p.32) diz que as práticas correntes que não aceitam, para as atividades de interpretação de textos, a divergência e o conflito entre interlocutores, acabam resumindo os exercícios interpretativos à mera apreensão de aspectos superficiais do texto. Assim, um texto possui intenções a serem reveladas pelo leitor. Nos termos de Cayser:

Seguindo os textos, aparecem as perguntas de interpretação, que, através de exercícios de preenchimento de lacunas, de questões de múltipla escolha ou de perguntas que solicitam uma mera transcrição do texto, dão uma impressão ao aluno de um trabalho exaustivo, trabalho esse que pode ser caracterizado muito mais como “braçal” do que intelectual. O resultado é que os alunos acabam por interiorizar que o trabalho com a língua se constitui numa espécie de imitação, sem um caráter de reflexão e transformação. (2001, p. 29)

Sabemos que a interpretação de textos é muito mais do que um trabalho braçal. E que, se as atividades de compreensão solicitarem reflexão, ocorrerá a transformação ou a confirmação do conhecimento de mundo do sujeito interpretante.

Essa concepção interacionista da linguagem precisa estar presente nos livros didáticos, já que, como vimos anteriormente, esse material é um suporte muito utilizado nas atividades de leitura. E foi analisando mais de 20 LDLP que Marcuschi (2001) elaborou uma tipologia para categorizar as questões interpretativas que acompanham os textos, a saber:

1. Perguntas do cavalo branco de Napoleão: contêm a resposta na própria pergunta.

2. Cópias: solicitam transcrições mecânicas.

3. Objetivas: requerem atividades de decodificação.

4. Inferenciais: envolvem conhecimentos diversos, regras inferenciais e análise crítica.

5. Globais: aspectos extra-textual e inferências complexas.



6. Subjetivas: aceitam respostas pessoais superficiais.

7. Vale-tudo: admitem qualquer resposta

8. Impossíveis: exigem conhecimentos enciclopédicos extratextuais

9. Metalinguísticas: indagam questões formais.

O autor, no estudo intitulado *Compreensão de texto: algumas reflexões*³, aplica sua tipologia e conclui que há um predomínio (70%) de questões objetivas e literais, sendo que o que realmente o impressiona é a quantidade referente às questões que exigem uma reflexão inferencial e crítica do leitor, apenas 10%.

Para Cayser, no processo de leitura

são desencadeados processos cognitivos através dos quais são acionados conhecimentos de mundo distintos, cada texto pode suscitar diferentes — mas não infinitas — inferências, ou seja: entender um texto implica criação de sentidos, e não passividade. (2001, p.34)

Novamente a idéia de processo inferencial está intimamente ligada a não passividade do aluno-leitor, por isso acreditamos que este é um instrumento importante a ser explorado nas aulas de interpretação textual. A leitura além das palavras é a leitura dos significados inscritos nas entrelinhas do texto, aquelas que oportunizam conclusões a partir das inferências feitas sobre o texto, sejam elas lógicas, semânticas ou pragmáticas.

Ainda segundo a autora, a compreensão textual envolve a relação de vários elementos, e o sujeito interpretante terá que utilizar como fonte não só o texto, mas o contexto, o seu conhecimento de mundo, etc., por isso as inferências são relevantes para o processo de leitura, pois “é dessa forma, acionando tais fontes, que se torna possível interagir com o texto, ou seja, inferir” (CAYSER, 2001, p.37).

³ Artigo recomendado para adquirir maiores informações a respeito da tipologia desenvolvida pelo autor.



A concepção de Cayser de que o processo inferencial é um facilitador da interação entre leitor/texto/autor subjaz também à concepção que defendemos em um estudo (Chacon, 2010) que apresentou a aplicação da tipologia de Marcuschi (2001) em uma coleção de LDLP destinada às séries finais do Ensino Fundamental. A partir dos dados desta pesquisa, concluímos que, pelo menos em relação aos volumes analisados, há praticamente uma inversão das porcentagens encontradas em 2001 quase uma década após seu estudo: apenas 9% das questões interpretativas foram classificadas como objetivas.

No referido estudo, entretanto, a tipologia de questões de compreensão textual de Marcuschi mostrou-se insuficiente para tratar da complexidade do processo inferencial. Sendo assim, para fins de análise, foi proposto que uma determinada tarefa didática de cunho interpretativo deveria ser analisada em três níveis: 1) *ação* (componente didático do enunciado), veiculado no verbo principal de forma a solicitar a realização de uma tarefa específica (com comandos como copiar, desenhar, relacionar, transcrever) 2) *objeto* (tema da pergunta), que remete à materialidade do texto em seus vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático; e 3) *conteúdo* (comando linguístico verbal), que pode exigir conhecimento prévio do aluno, linguístico ou extralinguístico.

Somente cindindo a análise em etapas foi possível chegar ao resultado de que mais de 67% das questões analisadas continham processo inferencial, independentemente de em que nível composicional da atividade interpretativa. Posteriormente, propusemos que a referida análise deveria se pautar pela classificação dos dados em três *continua* inferenciais, ou seja, em três grupos de características similares: a) *continuum* inferencial da ação didática – que pode conter ações simples, como transcrever, ou ações que exijam reflexão, como desenhar; b) *continuum* inferencial do objeto – que pode envolver desde questões metalinguísticas até questões impossíveis, conforme Marcuschi (2001); c) *continuum* inferencial do enunciado – que pode conter vocabulário familiar ou vocábulos que exigem inferência.

Pudemos observar, na presente revisão teórica, que o LD passou por diferentes etapas, acompanhadas pelos LDLP, especificamente. Vimos que existe uma tendência atual para mudanças significativas no que diz respeito à prática da leitura escolar. Observamos também que o processo inferencial é um aliado contra a leitura puramente literal, e, por isso, ele nos guiará – através dos *continua* da tarefa didático-interpretativa – na busca pela resposta da



seguinte questão: Como, com o passar do tempo, as inferências têm sido solicitadas aos alunos após a leitura de um texto em livros didáticos de Língua Portuguesa?

Para tanto, analisaremos as questões de compreensão textual de quatro LDLP de épocas diferentes, a saber: 70, 80, 90 e 2000 conforme a metodologia descrita a seguir.

3. Metodologia

Para o *corpus* da presente pesquisa, foram selecionados quatro LDLP: *Comunicação e Expressão em Português* (1974), *Português dinâmico: comunicação & expressão* (1982), *Português: palavras e idéias* (1997) e *Português: projeto Araribá*, (2006), recobrando, assim, um largo período na história dos LDLP brasileiros. A pesquisa bibliográfica, realizada na biblioteca municipal da cidade de Guaíba, revelou ser menos frequentes os exemplares da década de 80, tendo sido localizado, no material de que dispúnhamos, somente um volume da 7ª série, que acabou servindo de parâmetro para a constituição do *corpus*.

Os livros pertencem a autores, coleções e editoras diferentes, e, acreditamos que, assim, o material analisado ficou mais rico e não seguiu um único estilo de trabalho e de concepções teóricas.

O *corpus* revelou conter 416 questões, relativas a 36 textos investigados. Estas foram classificadas qualitativamente, conforme a adaptação da tipologia de Marcuschi (2001) citada na última seção. Contudo, a contribuição do trabalho atual foi a elaboração de uma escala de 3 pontos para cada eixo da tarefa de interpretação de texto, pois a aplicação dos *continua* realizada no estudo anterior⁴ fornecia apenas a classificação *inferencial* ou *não-inferencial*.

Para tanto, novos critérios foram estabelecidos, conforme explicitado a seguir:

⁴ Ver a seção *proposta de uma nova tipologia* do artigo *O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa* da mesma autora deste estudo.



1	2	3
Descrever	Criar	Explicar

a)

Eixo da ação didática:

b) Eixo do conteúdo:

1	2	3
Literal	Inferencial	Psicossocial

c) Eixo do enunciado:

1	2	3
Vocabulário e sintaxe simples	Inferências automáticas e retomadas sintáticas	Vocabulário e inferências complexas

Com base nos critérios acima, uma pergunta de interpretação textual ganha 1 ponto no eixo da ação didática se o aluno precisa apenas descrever a resposta, demonstrando se compreendeu ou não o texto, como caracterizar os personagens ou dar a sua opinião sobre a atitude do personagem, por exemplo. Ganha 2 pontos se o aluno precisa criar algo a partir do texto, além de ser avaliadora da compreensão como a anterior, essas questões são mais abstratas e requerem uma produção, como um resumo ou um desenho, por exemplo. E ganha 3 pontos se ele precisa explicar os sentidos do texto, analisando as informações após descrevê-las, como o que fez o pai concluir que o filho estava mentindo, por exemplo. Ou seja, primeiro é necessário descrever, para depois criar a partir da descrição e, por último, a tarefa mais complexa, metalinguística.

No eixo do conteúdo, uma pergunta interpretativa ganha 1 ponto se a resposta estiver inscrita no texto, como a cor da roupa que o personagem estava usando, por exemplo. Ganha 2 pontos se o aluno precisa refletir e inferir informações para chegar a uma conclusão, como dizer a moral de uma fábula, por exemplo. E ganha 3 pontos se o aluno precisa opinar sobre algo, como qual seria a reação dele se estivesse no lugar da personagem, por exemplo.



O eixo do enunciado, como podemos ver acima, é o mais híbrido de todos, pois envolve a complexidade do vocabulário, da sintaxe e das inferências textuais. Neste eixo, a pergunta de interpretação ganha 1 ponto se os três critérios base forem simples, como “Qual era o nome do personagem principal da história?”, por exemplo. Ganha 2 pontos se houve inferências automáticas e retomadas sintáticas, como “Como ela (a história) termina?”, por exemplo. E ganha 3 pontos se houve vocabulário e inferências exigentes, como “O ladrão (sem conter esse termo no texto) agiu com imparcialidade?”, por exemplo.

A soma da pontuação de cada eixo é o que vai classificá-la como pouco inferencial (entre 3 e 4 pontos); inferencial (entre 5 e 7 pontos); ou muito inferencial (entre 8 e 9 pontos).

4. Análise das obras

Para realizar a análise das questões interpretativas, as escalas citadas anteriormente foram aplicadas à primeira tarefa de interpretação de texto de cada capítulo dos 4 LDLP selecionados, pois o primeiro texto é aquele que apresenta o tema da unidade didática. Atribuímos uma pontuação com base em uma escala de 3 pontos estabelecida previamente para cada eixo da tarefa de interpretação (ação, conteúdo, enunciado), conforme descrito na metodologia deste estudo.

Vejamos um exemplo retirado dos livros analisados.

1. O que o professor estava ensinando aos alunos?

Essa questão recebe 1 ponto no eixo da ação didática por solicitar a descrição do assunto da aula; 1 ponto no eixo do conteúdo porque a resposta está escrita explicitamente no texto e 1 ponto no eixo do enunciado devido ao vocabulário ser familiar ao aluno. Por somar 3 pontos no total, essa questão foi classificada como *pouco inferencial*.

Após atribuir as três pontuações de cada questão do LDLP e somá-las, fizemos um levantamento da ocorrência de questões classificadas como: ***pouco inferencial*** (abaixo de 4 pontos), ***inferencial*** (entre 5 e 7 pontos) e ***muito inferencial*** (acima de 8 pontos) em cada livro didático analisado. Encontramos o seguinte resultado:



	1974	1982	1997	2006
Pouco Inferencial	66%	45%	68%	44%
Inferencial	34%	54%	31%	53%
Muito Inferencial	0%	0%	0%	3%

Quadro1. Exploração do processo inferencial como um todo

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo

Observando o quadro resumo acima, percebemos que as questões **pouco inferenciais** predominam nos livros de 1974 e 1997 com índices percentuais bastante similares. Uma possível explicação seria o contexto político, pois a preocupação maior do Governo dessas épocas, guardadas as proporções, era o desenvolvimento econômico e não programas sociais como os relacionados à educação.

Os outros dois livros são classificados como **inferenciais** e somente o de 2006 contém, de forma singela, questões **muito inferenciais**. A proximidade entre os livros de 1982 e 2006 talvez seja explicada porque, na década de 80, a redemocratização do país exigia novos paradigmas educacionais e, em 2006, o Brasil já estava vivendo uma nova proposta de Governo, voltada a aspectos sociais.

Em alguns livros, questões gramaticais apareceram dentre as questões de compreensão textual e foram consideradas como **pouco inferenciais**. A porcentagem da presença desse tipo de questão numa seção de interpretação de texto é uma informação interessante de se observar:



1974	1982	1997	2006
0%	5,5%	22%	0%

Quadro 2. Ocorrência de questões gramaticais

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste estudo.

Neste segundo quadro, notamos que o livro de 1997 destaca-se por ter 22% das questões não interpretativas, mas perguntas que exploravam aspectos gramaticais do texto. Outro destaque é a ausência de questões gramaticais no LDLP mais antigo dentre os analisados.

Os dois quadros apresentados nessa seção indicam que não há uma homogeneidade no que diz respeito à exploração de inferências textuais em uma seção de interpretação de texto contida em LDLP, nem mesmo em relação a existência de questões gramaticais misturadas a questões de compreensão.

5. Considerações finais

Após traçarmos uma breve linha do tempo contendo a trajetória dos livros didáticos em relação aos programas e instituições aos quais fizeram parte, vemos alguns momentos importantes no desenvolvimento do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) e, por fim, revisarmos questões teóricas sobre leitura, interpretação de texto e inferência foi possível reelaborar os critérios de análise de um estudo anterior para aperfeiçoar os resultados referentes aos processos inferenciais contidos nas tarefas de compreensão textual.

Vimos, neste recorte longitudinal, que o processo inferencial não foi sendo explorado de uma forma crescente ao passar dos anos, visto que os exemplares de 1974 (66%) e 1997(68%) são classificados como **pouco inferenciais**. Contudo, o LDLP mais atual (2006) é o



único que apresenta questões *muito inferenciais*, além das *inferenciais* (56%), mesmo com baixa ocorrência (3%).

Em relação ao quanto um livro didático estimula a reflexão, vimos que dois dos quatro LDLP incluíam questões gramaticais na seção de interpretação de texto. Por mais que programas e concepções de ensino solicitem exercícios para formar um leitor crítico, notamos indícios que, nem sempre ocorre, na prática, o que as teorias linguísticas predizem. Isso porque, “teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais” (BOBBIO, 1992). Muitas vezes há influência de crenças e/ou interesses pessoais, sejam dos autores das obras, sejam das editoras, etc., nos conceitos que servem de sustentação aos LDLP.

Ainda não é possível responder categoricamente se os LDLP mais atuais contribuem de forma mais eficaz para a formação de um leitor crítico com base na existência de uma gradação inferencial. Faz-se necessário analisar mais exemplares de cada década para aprofundar o recorte realizado neste estudo. Entretanto, esta pesquisa contribui para a reflexão a respeito das mudanças a que as atividades didáticas em foco estão sujeitas. Mudanças essas que indicam o aumento da presença do processo inferencial nas atividades de interpretação textual conforme os índices do LDLP de 2006.

Referências

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**: tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília :MEC/SEF, 1998.



CANÇADO, M. **Manual de Semântica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAYSER, Elisane R. **Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CHACON, Jessica C. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: **Anais do Seminário Internacional Linguagem, Interação e Aprendizagem**. PPGL- UniRitter, 2010.

FREITAG B.et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.5, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.