

LDLP: UMA PERSPECTIVA LONGITUDINAL DO PROCESSO INFERENCIAL NAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Jessica Colvara CHACON
UFRGS – PPG Letras

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 representantes 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 atividade interpretativa: *enunciado, ação e objeto*. A partir dessa divisão, são propostos *continua inferenciais* para cada ângulo de abordagem. Esse referencial teórico serviu de suporte para identificar que, nos exemplares investigados, não há um aumento gradativo em relação às inferências.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente percebe-se que, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), há uma forte tendência de atividades textuais para além da gramática, atividades que priorizam o conteúdo e não a forma. Há também um grande esforço para ampliar o espaço de reflexão nesses materiais a partir de atividades que envolvem interpretações e processos inferenciais pertencentes à leitura.

Acreditamos que este panorama atual é o resultado dos avanços acadêmicos, conquistados com o passar dos anos, sobre o uso da língua. Aos poucos, o caráter descritivo foi sendo valorizado em detrimento do normativo.

Um dos documentos que mais contribuíram para tais mudanças foi o intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentou uma visão acerca do ensino da língua diferente daquela efetuada nas práticas desenvolvidas em sala de aula, como, por exemplo, a questão da interpretação textual.

O livro didático (LD) é um suporte muito utilizado pelos professores de língua portuguesa. Podemos até dizer que ele é um facilitador do contato entre alunos e textos — pois se sabe que, muitas vezes, o LDLP é o único meio de alguns alunos estarem diante de um livro.

Tendo o LDLP um papel importante nas aulas de português, inclusive no que se refere às atividades de leitura, cabe investigar como tais atividades vêm sendo elaboradas. Por acreditarmos que o processo inferencial é uma das tarefas cognitivas que auxiliam o aluno a ir além de uma leitura superficial e apenas decodificante, nosso objetivo é investigar como, com o passar do tempo, as inferências têm sido solicitadas aos alunos após a leitura de um texto. Será que os livros didáticos contribuem para o desenvolvimento de um leitor crítico e reflexivo?

Nossa hipótese é a de que LDLPs mais antigos, ainda não influenciados pelos estudos linguísticos e pelos documentos que ressaltam a importância dos processos inferências nas atividades de leitura, sejam centrados em questões interpretativas¹ puramente objetivas, literais, e que, com o passar das décadas, aspectos inferenciais foram sendo gradativamente mais valorizados.

Para tanto, analisaremos quatro LDLPs de décadas diferentes a fim de ilustrar a ocorrência ou não de mudanças inferenciais em questões interpretativas.

A análise foi feita levando em consideração alguns estudos: Freitag (1997) sobre a parte histórica do LD, Bezerra (2001) sobre o LDLP, Cayser (2001), sobre PCNLP e sobre leitura e interpretação escolar e, também, Marcuschi (2001) sobre

¹ Ressaltamos que neste artigo as questões de compreensão e interpretação estão sendo consideradas como sinônimos de atividades a respeito de um texto lido.

inferências. Aplicamos a tipologia para perguntas de compreensão adaptada deste último autor com a finalidade de abarcar os três diferentes níveis que compõem uma atividade, quais sejam: *enunciado* (comando lingüístico verbal); *ação* (componente didático do enunciado); e *objeto* (tema da pergunta).

2 RELAÇÃO ENTRE LDLP, LEITURA, INTERPRETAÇÃO E INFERÊNCIA

Como referencial teórico deste estudo, iremos nos valer da relação, já explicitada na introdução, existente entre LDLP, leitura, interpretação e um dos processos de produção de sentidos (o inferencial).

2.1 A História do Livro Didático

Faz-se necessário, inicialmente, compreender um pouco da trajetória histórica por que passaram os livros didáticos devido a sua influência na abordagem do estudo da língua na escola.

O Livro Didático (doravante LD) já esteve sob a responsabilidade de diferentes instituições. A primeira delas foi o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1929, que recebeu suas primeiras atribuições 5 anos após sua criação. Depois foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída a partir do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, e consolidada em 1945 via Decreto-Lei nº 8.460. Este órgão foi extremamente criticado por seu poder controlador, com ênfase político-ideológica, sem ter 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 foi extinta logo depois (1971), após

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 nº 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, os recursos da FENAME foram retirados da maioria das escolas municipais e a entidade, 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.

Foi em 1985 que o governo, pelo Decreto-Lei nº 91.542, substituiu o PLIDEF pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, assim, garantiu-se a distribuição das obras a todos os estudantes do Ensino Fundamental, a realização da escolha pelo professor, a reutilização dos livros didáticos, a implantação de banco de livros, dentre outros benefícios.

Cerca de onze anos depois, é extinta a FAE. O PNLD passa ao FNDE e dá-se início à produção e à distribuição ininterrupta e massiva dos LDs. Muitos aperfeiçoamentos ocorreram, principalmente no que diz respeito à avaliação da qualidade pedagógica dos livros. Também foi estabelecida a criação do Guia do Livro Didático para auxiliar a escolha das obras.

Outros programas envolvendo as demais etapas da educação foram estabelecidos: 2004 - Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM); 2007 - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de

Jovens e Adultos (PNLA) e, 2008 - Programa Nacional do Livro Didático em Braille, para os portadores de necessidades especiais também serem atendidos.

Em relação à organização interna do LD, podemos dizer que a expansão da educação no Brasil, nos anos 60, e as transformações no sistema educacional no intuito de atender a uma grande demanda de alunos contribuíram para que o LD fosse uma ferramenta estruturada para suprir a formação docente insuficiente.

Os cursos rápidos para formar os profissionais necessários para tal demanda; a falta de embasamento teórico do docente, a formação profissional deficiente e professores sem acesso à leitura e aos bens culturais são exemplos do que provocou tal insuficiência, exigindo 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 pré-estabelecidos era muito econômica para o professor. Conforme Freitag (1997, p.111) o livro didático funciona “como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade”.

Sendo o LD uma fonte praticamente exclusiva de transmissão de conhecimento na escola, a qual já vinha com as 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.

2.1 O lugar do Livro Didático de Língua Portuguesa

O Brasil passou por vários períodos políticos e cada um teve suas características. As teorias acerca dos estudos lingüísticos, bem como as mudanças nas concepções de linguagem e suas influências no ensino de Língua Portuguesa também sofreram modificações com o passar do tempo.

2.1.1.1 LDLP da década de 40 até a década de 90

Em 1942, a Portaria Ministerial nº 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 em 1961, com a lei nº 4024.

Diante do cenário de democratização do ensino, descrito na seção anterior, os LDLPs eram adotados pelo docente mal preparado e eram 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 — pois a teoria behaviorista conduzia a maioria das propostas da educação nesta época.

O LDLP, pelo menos teoricamente, simulava estar adequado ao discurso que vigorava no momento para mostrar-se atual e consumível. O ensino de língua materna passava por mudanças de concepções e as editoras buscavam aperfeiçoamento para manter o espaço do LD nas escolas.

O atual modelo de 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 texto que existia no LDLP era o texto literário e cabia ao aluno imitar os modelos dos grandes escritores na hora da sua produção. Foi nos anos 70, sob influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, que textos jornalísticos e as histórias em quadrinhos também foram inseridos nas obras, sendo que havia uma ênfase excessiva em relação aos elementos comunicativos. Em 1971, entra em vigor a Lei nº 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 da 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 contribuiu para as mudanças dos LDLPs incluindo a função social do texto e destacando características próprias de cada gênero. Entretanto, mesmo após as contribuições de diferentes teorias e a inserção de uma maior quantidade de gêneros textuais, pouco se explorava 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.

Dessa forma, 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, o que, durante o período de ditadura militar, foi uma forma de impedir o surgimento de opiniões contrárias ao regime, pois a leitura crítica era eliminada dos processos de aprendizagem.

Posteriormente, houve a necessidade de serem elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais para que os avanços dos estudos linguísticos fossem amplamente divulgados e colocados em prática.

2.1.1.2 LDLP após PCNs

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

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

Nos PCNLPs 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 ao escutar um texto oral, ao ler um texto escrito, ao produzir um texto escrito, ao 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 um texto e sua interação com o mesmo 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 LDLPs 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 como interlocução e não como objeto precisa estar presente para que o LD seja aprovado pelo MEC.

O fato de existir uma avaliação dos LDs fundamentada nos critérios dos PCNs, seguida da indicação dos livros para as escolas, seria, em princípio, uma renovação das concepções de ensino de língua. Contudo, essa renovação alimenta o comércio mercadológico das editoras. Alguns livros, aparentemente, adequavam-se às teorias em voga no momento apenas para transformar o LD em um produto mais vendável. Assim, não havia uma preocupação com os benefícios pedagógicos e as mudanças realizadas não revelavam uma boa qualidade.

3 LEITURA, INTERPRETAÇÃO E INFERÊNCIA

Como pudemos perceber nas subseções anteriores, a concepção de ensino de língua e de leitura foi se modificando com o 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 da ficção de leitor passivo fizeram com que as questões interpretativas enfocassem a opinião do aluno-leitor, o que foi um avanço, mas, a admissão de qualquer tipo de resposta não desenvolvia plenamente o olhar crítico.

Os PCNLPs destacaram — conforme citação apresentada — a importância do aluno reconhecer a sua autonomia diante do texto. Só assim será capaz 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 PCNs sugerem, entender apenas a literalidade das informações do texto 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 leitura denotativa e sua objetividade não devem desempenhar um papel central nas atividades de interpretação.

O texto não é um objeto neutro, por isso a tendência da leitura única deve ser evitada. 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 retomada de aspectos superficiais do texto.

Um texto possui intenções a serem reveladas pelo leitor. Por isso o aluno precisa estar envolvido com o texto e com as questões interpretativas que o acompanham. Sobre tais atividades Cayser diz:

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 leitor.

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. Marcuschi (2001), por exemplo, analisa mais de 20 LDLPs através de uma tipologia elaborada para categorizar as questões interpretativas que acompanham os textos. O quadro a seguir apresenta a tipologia do autor.

<p>1.Perguntas do cavalo branco de Napoleão: em que a resposta já se encontra na própria formulação. “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”</p>
--

- 2. Cópias:** solicitam atividades de transcrição mecânica: copie, retire, etc.: “Copie a fala do trabalhador”
- 3. Objetivas:** sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (decodificação). “Quem comprou a meia azul?”
- 4. Inferenciais:** exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica. “Há uma contradição sobre uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?”
- 5. Globais:** consideram o texto como um todo e aspectos extra-textuais, com processos inferenciais complexos. “Que outro título você daria?”
- 6. Subjetivas:** consideram a superfície do texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-la em sua avaliação. “Qual a sua opinião?”
- 7. Vale-tudo:** admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro. “De que passagem do texto você gostou mais?”
- 8. Impossíveis:** exigem conhecimentos extra-textuais e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos. “Caxambú fica onde? (o texto não falava de Caxambú)”
- 9. Metalinguísticas:** sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: “Qual o título do texto?”.

O autor, no seu estudo, aplica sua tipologia e conclui que há um predomínio (70%) de questões objetivas, 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%.

Marcuschi entende que a inferência é "uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas" (1985, p.6), para ele, as proposições dadas devem manter relação com as proposições inferidas. No seu *Esquema Geral das Inferências*, Marcuschi (1985, p.7) classifica três tipos:

- a) **Inferências lógicas** – com base nas relações lógicas e nos valores de verdade das proposições;

- b) **Inferências analógico-semânticas** – com base no *input* do texto, no conhecimento dos itens lexicais e suas relações semânticas;
- c) **Inferências pragmático-culturais** – com base no conhecimento de mundo, crenças, experiências, ideologias individuais.

Esses tipos de inferências são aqueles que normalmente são reconhecidos nos processos interpretativos.

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).

Por concordarmos com as palavras de Cayser de que o processo inferencial é um facilitador da interação entre leitor/texto/autor, fizemos um estudo (Chacon, 2010), anterior a este artigo, aplicando a tipologia de Marcuschi (2001) em uma coleção de LDLP destinada às séries finais do Ensino Fundamental que estará em sala de aula em 2011 (ou seja, aprovada pelo último PNLD). Concluimos 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.

Entretanto, a tipologia de questões de compreensão textual de Marcuschi mostrou-se insuficiente para tratar da complexidade do processo inferencial. Sendo assim, foram considerados os três níveis de uma atividade de interpretação: 1) *enunciado* — (comando linguístico verbal), que pode exigir conhecimento prévio do aluno, linguístico ou extralinguístico; 2) *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); e 3) *objeto* — (tema da pergunta), que remete à materialidade do texto em seus vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Somente cindindo a análise em etapas foi possível chegar ao resultado de que mais de 67% das questões analisadas continham processo inferencial, independentemente do nível composicional da atividade interpretativa em que está presente. Posteriormente, criamos três *continua* inferenciais para abarcar os ângulos encontrados, quais sejam: a) *Continuum* inferencial do enunciado – que pode conter vocabulário familiar ou vocábulos que exigem inferência; b) *Continuum* inferencial da ação didática – que pode conter ações simples, como transcrever, ou ações que exijam reflexão, como desenhar; c) *Continuum* inferencial do objeto – que pode envolver desde questões metalinguísticas até questões impossíveis, conforme Marcuschi (2001).

Vimos, então, com essa revisão teórica que o LD passou por diferentes etapas, acompanhadas pelos LDLPs, especificamente. Vimos que existe uma tendência atual para mudanças significativas no que diz respeito à prática da leitura escolar. Vimos também que o processo inferencial é um aliado contra a leitura puramente literal, e, por isso, ele nos guiará — através dos *continua* da atividade interpretativa — na busca pela resposta da seguinte questão: Será que os livros didáticos contribuem para o desenvolvimento de um leitor crítico e reflexivo? Para tanto, analisaremos as questões de compreensão textual dos LDLPs que representam as décadas de 70, 80, 90 e 2000.

4 METODOLOGIA

Foram selecionados quatro LDLPs de épocas distintas, encontrados no acervo da Biblioteca Municipal de Guaíba: um representando a década de 70 (*Comunicação e Expressão em Português*, 1974), um representando a década de 80 (*Português hoje: a comunicação viva*, 1989), um representando a década de 90 (*Português: palavras e idéias*, 1997) e um representando os anos 2000 (*Português: projeto Araribá*, 2006).

Como só foi possível encontrar um exemplar da década de 80 da 7ª série, essa foi a série escolhida para o estudo. Embora os autores, coleções e editoras sejam diferentes, optou-se pela escolha de livros de uma única série.

Foram investigadas as seções de interpretação textual somente dos textos que iniciavam a unidade didática dos LDLPs, pois esses introduziam o tema a ser trabalhado no capítulo. Sendo assim, foi analisado um conjunto de 46 textos, o que totalizou 471 questões distribuídas da seguinte maneira: 105 perguntas nos 14 textos do livro de 1974; 137 perguntas nos 12 textos do livro de 1989; 129 perguntas nos 12 textos do livro de 1997 e 100 perguntas nos 8 textos do livro de 2006.

As questões foram classificadas qualitativamente conforme a adaptação da tipologia de Marcuschi (2001) — citada na seção anterior —, pois o autor tomava a atividade interpretativa como um todo, sem considerar os três níveis que a compõem. Sendo assim, um *continuum* de inferências serviu de norteador para todos os tipos de perguntas, destacando o nível inferencial encontrado no *enunciado*, na *ação* didática e no *objeto* da questão interpretativa, conforme explicitado abaixo:

a) <i>Continuum</i> inferencial do enunciado:		
- inferencial		+ inferencial
vocabulário simples	entendimento razoável com	vocabulário complexo
	alguma reflexão	exigindo reflexão para entender

b) *Continuum* inferencial da ação didática:

- **inferencial** + **inferencial**

copiar responder justificar, exemplificar inferir, deduzir sugerir, criar

c) *Continuum* inferencial do objeto:

- **inferencial** + **inferencial**

MATERIALIDADE

TEXTO EM SI

FORA DO TEXTO

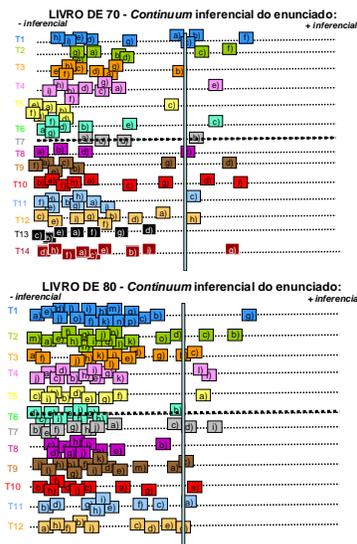
5 ANÁLISE DAS OBRAS

Para realizar a análise das questões interpretativas, as distribuímos em *continua* inferenciais² para cada etapa da atividade interpretativa e traçamos uma linha imaginária cortando o centro dos *continua*. A letra referente às questões aparece no *continuum* do texto a que pertence e com a cor que representa tal texto.

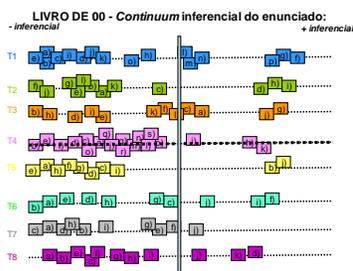
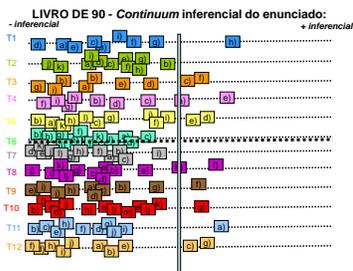
Classificaremos, primeiramente, os LDLPs em relação ao extremo – *inferencial* e + *inferencial*, com o objetivo de destacar se trata-se de um livro que explora o processo inferencial, em seu enunciado, sua ação didática e seu objeto. Em seguida, mostraremos um gráfico comparativo entre os LDLPs representantes de cada década dando enfoque aos extremos + *inferencial*

3.2 Continuum inferencial do enunciado:

Em relação ao nível do enunciado, podemos perceber que os LDLPs de 1974, 1989 e 1997 possuem o enunciado de suas perguntas de compreensão mais direcionados ao extremo – *inferencial*, o que significa dizer que o vocabulário utilizado na elaboração das questões é familiar ao aluno.



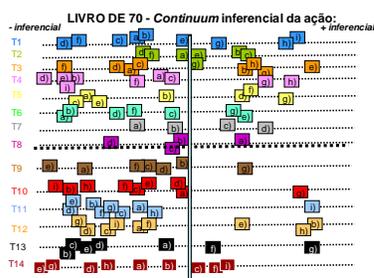
Gráficos elaborados pela autora do artigo para esse estudo específico.



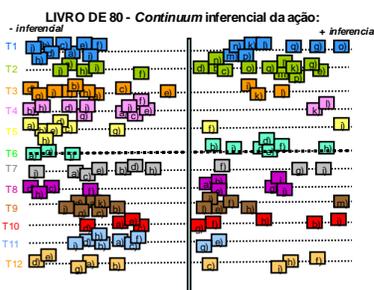
Cabe ressaltar que a análise precisa se dar de forma vertical, pois na horizontal o número de questões de cada texto e o número de textos por LDLP— que nem sempre são equivalentes — influenciarão negativamente na conclusão.

O LDLP de 2006 também é considerado – *inferencial*; contudo, pode-se dizer que o processo inferencial, neste livro, ocorre de forma um pouco mais distribuída.

5.1 Continuum da ação didática:

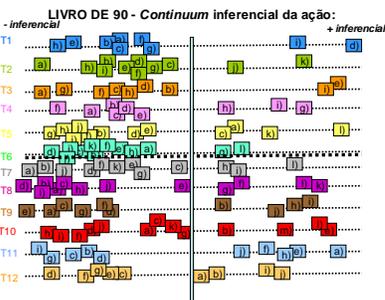


Analisando a distribuição dos tipos de tarefas que o aluno precisa realizar para responder às questões de interpretação, vemos que o LDLP de 1974 está mais para o extremo – *inferencial* do que o oposto.

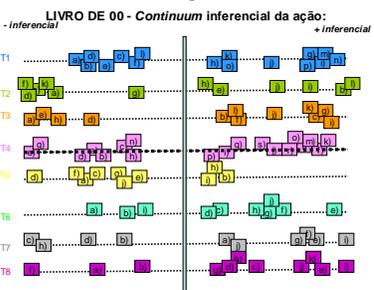


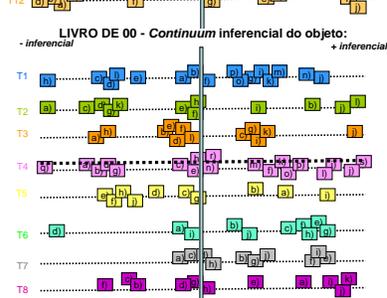
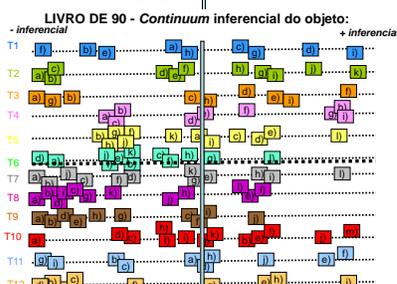
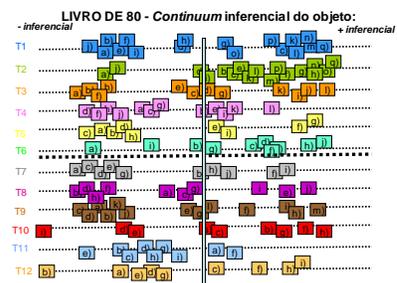
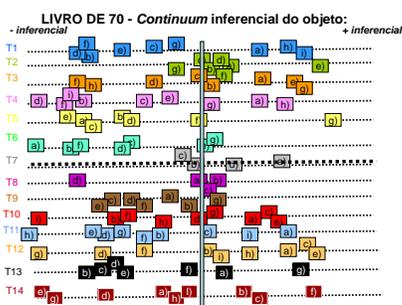
De acordo com o *continuum* do LDLP de 1997, percebemos que ele também pode ser categorizado como – *inferencial*, pois há uma tendência de suas questões seguirem a direção do extremo menos criativo do *continuum*.

Já o exemplar de 1989 possui uma distribuição praticamente uniforme entre as perguntas consideradas – *inferenciais* e aquelas consideradas + *inferenciais*.



Essa uniformidade também ocorre na ação didática solicitada aos alunos que realizarão as tarefas do LDLP de 2006. Porém, este envolve questões um pouco mais próximas do extremo + *inferencial*. Ou seja, o livro representante desta época contém perguntas criativas, que exploram o raciocínio do aluno, como concluir, imaginar, criar, etc.





5.2 Continuum do objeto:

Considerando o tema das perguntas de compreensão, o LDLP de 1974 pode ser considerado – *inferencial*, pois as questões que se remetem à materialidade do texto direcionaram o continuum para o seu extremo esquerdo.

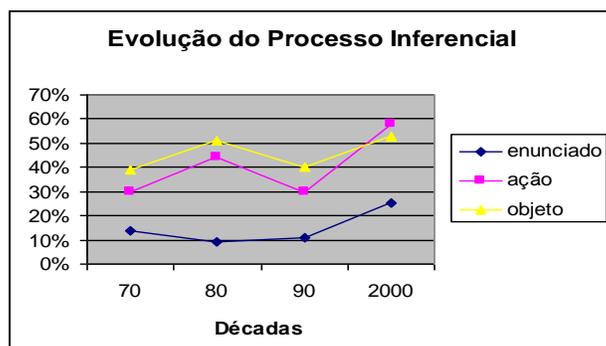
Já no continuum do objeto do livro de 1989, notamos que os limites, tanto da direita quanto da esquerda, não são contemplados pelas questões. Isto é, o segundo *continuum* está mais centralizado.

O que se destaca no continuum inferencial do objeto do LDLP de 1997 é a presença expressiva de questões metalingüísticas (conforme Marcuschi 2001). Tal constatação categoriza esse exemplar como – *inferencial*.

Contrapondo-se aos anteriores, o quarto *continuum* possui questões mais direcionadas ao extremo + *inferencial*. O lado esquerdo do *continuum* que retrata o LDLP de 2006 não é muito explorado; ou seja, esse livro não prioriza questões muito fundadas à literalidade dos seus textos.

Vejamos agora uma comparação cruzando os resultados pertencentes ao lado esquerdo dos *continua* (\pm inf. \rightarrow + inf.)

referentes aos três níveis de uma atividade de compreensão aqui analisados:



Fonte: gráfico elaborado pela autora do artigo.

No que diz respeito ao *continuum* do enunciado, ao comparar os quatro LDLPs, notamos que há pouca diferença entre os três primeiros (14%, 9%

e 11%, respectivamente), de acordo com os critérios desta análise descritos na metodologia acima. Sendo assim, concluímos que a presença do processo inferencial no nível do enunciado é um pouco mais presente no exemplar de 2006 (25%).

Em se tratando dos resultados acerca da ação didática, entendemos que os *continua* de 1974 e de 1997 são os menos *inferenciais* dos quatro. Os dois com apenas 30% das questões inferenciais. Entendemos também que o LDLP de 1989 é um pouco mais inferencial do que os anteriores, aumentando o índice para 44% de questões; já o LDLP de 2006 é o *continuum* mais inferencial dos quatro, por possuir quase 60% de questões inferenciais.

A comparação inferencial no nível do objeto entre esses quatro *continua*, mostra que os exemplares de 1974 (39%) e 1997 (40%) são os categorizados como menos *inferenciais*, sendo que o primeiro possui questões saindo do centro em direção ao lado esquerdo do *continuum*. A representação do processo inferencial do LDLP de 2006 (53%) destaca-se um pouco em relação ao de 1989 (51%) devido ao fato de conter uma distribuição gradativa, pois as questões vão do limite inferior do extremo + *inferencial* até o limite superior do mesmo extremo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa, notamos, após investigarmos 471 questões, que, considerando o processo inferencial, as atividades de leitura dos quatro LDLPs analisados vêm sendo desenvolvidas da seguinte forma:

O nível da atividade interpretativa menos explorado inferencialmente é o do enunciado. Percebemos no gráfico da seção anterior que o maior índice é de apenas 25%, no LDLP de 2006.

Notamos que tanto o nível da ação didática, quanto o nível do objeto possuem picos de processo inferencial nos exemplares de 1989 e 2006. Esse fato

revela que a ilustração do desenvolvimento do processo inferencial, realizada neste estudo, não corrobora a nossa hipótese inicial de que os documentos ligados ao ensino de Português influenciariam os LDLPs e promoveriam um aumento gradativo da reflexão e da criticidade do aluno com o passar do tempo.

Isso não significa dizer que a hipótese foi comprovadamente refutada, pois apenas um exemplar de cada década foi investigado. Contudo, é possível sugerir que mesmo após a instauração do atual Programa Nacional do Livro Didático (1985), nem sempre ocorre na prática o que as teorias lingüísticas predizem.

Em outras palavras, percebemos que não há uma determinação temporal no que diz respeito às exigências inferenciais. Sendo assim, não será porque um livro é da década de 80 que, necessariamente, ele explorará menos a capacidade inferencial do aluno do que um livro de 1990. Por exemplo, de todos os LDLPs pesquisados neste estudo, destacamos o fato de o livro de 1997 não apresentar nenhuma das etapas da atividade de compreensão acima dos 50% em relação à presença de processo inferencial. Perdendo até para o de 1974 no nível do enunciado (11% contra 14%).

Constatamos que, realmente, o livro mais atual dentre os investigados neste estudo, mostra a tendência da presença de atividades textuais que ampliam o espaço de reflexão por parte do aluno. Isso porque o LDLP de 2006 obteve os índices inferenciais referentes às tarefas didáticas e ao tema das perguntas de compreensão acima dos 50%.

Ainda não é possível responder categoricamente se os LDLPs mais atuais contribuem melhor 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 a breve ilustração realizada neste estudo. Entretanto, esta pesquisa contribui para a reflexão a respeito das mudanças ao longo do tempo. Essas mudanças indicam o aumento da presença do processo inferencial nas atividades de interpretação textual conforme os índices do LDLP de 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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.
- CARVALHO. A. F. *et al. Português hoje: a comunicação viva, 7ª série*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1989.
- CAYSER, E. R. *Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CHACON, J. C. *O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2010, no prelo.
- DE NICOLA, J. INFANTE, U. *Português: palavras e idéias, 7ª série*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREITAG B. *et al. O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KANASHIRO, A. R. (org.). *Projeto Araribá: português, 7ª série*. SP: Moderna, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.5, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. 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.
- MARTINS, J. F. *Comunicação e expressão em português: 7ª série, 1º grau*. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1974.