

## REFLEXÕES EM TORNO DO DISCURSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Viviane Netto Silva<sup>i</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada no âmbito do programa de Mestrado em Estudos Linguísticos na UFMG. Buscaremos refletir sobre como se dá o trabalho de leitura e interpretação de textos em manuais didáticos de língua portuguesa, tendo como foco específico a análise das perguntas sobre os textos para leitura. A pesquisa tem como objetivo investigar por que os alunos brasileiros têm dificuldades em ler e interpretar textos. Como teoria de base, temos a Análise do Discurso de linha francesa acrescida da contribuição de autores como Authier-Revuz e Oswald Ducrot, que enriqueceram o estudo.

**Palavras-chave:** Livro didático. Leitura. Ensino. Análise do Discurso.

**Abstract:** This article presents results of the research which was conducted under the auspices of the Master Program in Linguistics at UFMG. The work intends to reflect about the study with reading and interpretation of texts in Portuguese textbooks focusing in the analysis of the questions about reading texts. The aim of this study is to investigate the reasons why Brazilian students experience difficulty in reading and interpreting texts. This study is based upon the French Discourse Analysis complemented with the contributions of authors such as Authier-Revuz and Oswald Ducrot, that enriched the study.

**Keywords:** Textbook. Reading. Teaching. Discourse Analysis.

---

<sup>i</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. E-mail: vivianetto@gmail.com.

## Introdução

O período correspondente aos anos 1950 e 1960 foi muito importante no cenário educacional brasileiro, pois a partir daí deu-se a democratização do ensino. Nessa época o acesso à educação foi ampliado para todas as classes sociais, aumentando conseqüentemente o número de escolas e de professores para atender a tal demanda. Atualmente, oferecer um ensino de qualidade a um número tão amplo de alunos tem sido um dos grandes desafios dos gestores da educação. Com esse escopo, muitas têm sido as iniciativas para aperfeiçoar o modelo de ensino vigente em escala nacional.

Uma das iniciativas criadas foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Instituído em 1995, este tem como papel fundamental assegurar a distribuição gratuita dos livros nas escolas e gerir sua qualidade por meio de mecanismos de avaliação. Outra iniciativa importante foi a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil. Esse documento tem como objetivo instituir diretrizes mais claras para as políticas educativas voltadas para o ensino fundamental. Os PCNs também buscam: estabelecer uma referência para o currículo das escolas; servir de apoio para o planejamento das aulas; e auxiliar na elaboração de projetos educativos.

Apesar de todos esses esforços, uma dura realidade com a qual nos defrontamos é o baixo nível educacional dos nossos aprendizes. Avaliações criadas com o objetivo de fornecer informações sobre a qualidade e eficiência da educação brasileira confirmam essa situação. Por exemplo, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup> (SAEB) de 2001 comprovam que a grande maioria dos alunos de nível fundamental conclui essa etapa

sem as habilidades mínimas esperadas, em várias das disciplinas cursadas, dentre elas Língua Portuguesa.

No que diz respeito às provas que avaliam a performance dos alunos em análise de textos, o SAEB explicita que em itens como: 1) identificar os elementos que constroem as narrativas; 2) compreender a estrutura argumentativa de textos; e 3) reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos sobre o mesmo tema; os índices de acertos obtidos foram muito abaixo do esperado (inferiores a 60 %). A partir dos resultados do SAEB, a hipótese de nossa pesquisa é a de que as competências requeridas dos alunos, durante os trabalhos com a leitura na escola, são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. A nosso ver, essa falha existente no ensino de língua portuguesa apresenta-se como uma das razões para a deficiência dos aprendizes em ler e interpretar textos.

A nossa hipótese segue a mesma direção das pesquisas de Matêncio (2001) e Marcuschi (2002), que apontam para a necessidade de uma revisão dos procedimentos adotados nas atividades de leitura em sala de aula, as quais esteiam-se, principalmente, no livro didático. Matêncio (2001, p. 33), ao realizar um levantamento dos diversos trabalhos sobre o ensino de Língua Materna no Brasil, assinala que alguns deles “sugerem que as atividades de leitura em situação escolar se restringem com muita frequência a extrair as informações explícitas na superfície textual”, sem que o aluno reflita profundamente sobre o texto dado e realize uma análise crítica do que lhe é apresentado.

Marcuschi (2002), por sua vez, constata que, nos livros didáticos, “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”. Para ele, “é até fácil perceber que os exercícios de

<sup>1</sup> Os dados apresentados podem ser encontrados no portal do INEP, órgão ligado ao MEC, no site: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf). Acesso em 15/09/2012.

compreensão de textos nos manuais falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos” (MARCUSCHI, 2002, p. 51).

Em uma investigação realizada com aproximadamente 25 livros do ensino fundamental e médio Marcuschi (2002) constatou vários problemas no que diz respeito ao formato dos exercícios de compreensão de texto. Segundo o autor:

[...] os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos* [...]. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola (2002, p. 50) (grifo do autor).

Nessa pesquisa, Marcuschi (2002 p. 52) elaborou uma tipologia de questões encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual com o objetivo de “indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar”. Em seu trabalho uma triste realidade ficou explícita: a porcentagem de perguntas denominadas inferenciais, que “exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” corresponde apenas a 10% do total de perguntas analisadas, o que segundo o autor reflete uma situação “preocupante” e que “parece indicar falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 52 -53).

As constatações feitas por esses autores levam-nos a crer que, a partir da observação do modo como a leitura é trabalhada nos manuais, podemos identificar que tipo de formação está sendo oferecida pela instituição escolar. Para problematizar a questão da leitura selecionamos um manual didático de

língua portuguesa voltado para alunos de 7ª série (atual 8º ano) do ensino fundamental. Esse manual tem sido amplamente utilizado em escolas públicas de todo o Brasil. Nosso primeiro objetivo é examinar as perguntas sobre os textos dados para leitura nesse manual a fim de determinar as competências requeridas do aluno-leitor no decorrer das atividades. Nosso segundo objetivo é examinar o modelo de ensino de leitura adotado em nossas escolas e o perfil do aluno-leitor que subjaz a esse modelo.

Esse artigo se subdivide em três partes: a primeira tem como objetivo analisar as propostas dos PCNs para o trabalho com a leitura e interpretação de textos, no âmbito da segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Na segunda parte apresentaremos as contribuições teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa, acrescida da contribuição de autores como Authier-Revuz e Oswald Ducrot, que enriqueceram o estudo. Já na terceira parte examinaremos as perguntas sobre os textos dados para leitura no manual, buscando identificar se as atividades propostas estimulam ou não o desenvolvimento de um raciocínio crítico nos estudantes. Nessa parte analisaremos: a) o perfil do aluno-leitor projetado no discurso do manual; e b) se a hipótese lançada pode ser comprovada. Explicitaremos, no item seguinte, as propostas dos PCNs relacionadas à leitura em sala de aula.

## 1 Os PCNs e o trabalho com a leitura

Formar alunos capazes de ler e interpretar criticamente textos significa formar cidadãos opinantes e ativos no processo de construção de sua própria cultura. A importância dessa formação é destacada nos PCNs de Língua Portuguesa no item “leitura e interpretação de textos”.

Segundo os PCNs, a sala de aula seria:

[...] o espaço de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva, a qual lhes daria condições de reconhecer e explicitar pontos de vista e posicionamentos (1998, p. 30).

No item “leitura de textos escritos” os PCNs sugerem que se realize, junto aos alunos, um “levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto, para identificar as várias vozes no discurso e o ponto de vista (...) dado ao conteúdo” (1998, p. 56-57). Um segundo item interessante dos PCNs, denominado “valores e atitudes adjacentes às práticas de linguagem”, recomenda que seja realizado um trabalho voltado para o desenvolvimento de um:

[...] posicionamento crítico diante de textos por parte dos alunos, de modo que reconheçam a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados (1998, p. 54).

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas nos alunos em sala de aula, o documento destaca a importância da “prática de compreensão de textos não limitada apenas à decodificação” e também do “desenvolvimento de uma atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais os alunos são destinatários diretos ou indiretos” (1998, p. 70).

Esses tópicos nos permitem notar que nos PCNs há uma tendência à valorização das atividades de leitura não somente como uma simples atividade de extração de informações da superfície textual, mas como uma ferramenta para a formação de leitores proficientes. Observamos que as recomendações dadas têm a característica de enfatizar a formação de leitores realmente competentes em leitura, ou seja, capazes de ler e compreender textos simples e complexos, em seus diversos contextos de produção. Veremos, em seguida, o quadro teórico de que nos serviremos para a realização da pesquisa.

## 2 As marcas de heterogeneidade nos discursos

Conforme Maingueneau (1998, p. 78), “um discurso quase nunca é homogêneo: mistura diversos tipos de sequência, passa do plano embreado ao plano não-embreado, deixa transparecer de maneira bastante variável a subjetividade do enunciador etc.”. Essa afirmação remete a Authier-Revuz (1998, p. 183) para quem a enunciação, a manifestação dos discursos, deve ser pensada “como um lugar de uma inevitável heterogeneidade”. Seguindo essa direção, Possenti (*apud* LARA, 1999, p. 76) ressalta que a Análise do Discurso, nos últimos tempos, tem estudado a enunciação “sob o signo da heterogeneidade”, tomando a polifonia como uma “marca característica dos discursos”. Para o autor, nessa perspectiva:

[...] ser leitor não é apenas ser um decodificador dos sinais de uma cadeia linguística, mas um perspicaz “caçador” de pistas de interdiscursividade: daí porque ler um texto é, em grande parte, dar-se conta de como ele é construído, de que materiais ele é feito, isto é, de como outros textos estão no texto (POSSENTI, 1994, p. 76).

Possenti (1994, p. 76) ainda acrescenta que:

A palavra-chave relativa ao discurso ou à língua é a heterogeneidade (ou a polifonia, ou dialogismo) e ela representa uma posição teórica, um posto de observação, um mirante do qual os materiais discursivos serão analisados.

Dentre os pesquisadores que vêm utilizando a noção de heterogeneidade em seus trabalhos, destaca-se Maingueneau (1997, p. 75) que, na esteira de Authier-Revuz (1998), reconhece que há dois planos distintos, mas complementares, de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. O autor afirma que a heterogeneidade mostrada “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes da enunciação” e corresponde “à presença localizável de um

discurso outro no fio do discurso” (MAINGUENEAU, 2004, p. 261). Os fenômenos relacionados à heterogeneidade mostrada ultrapassam a noção tradicional de citação e de discurso relatado, abrangendo também os conceitos de parafraseagem, de negação, de pressuposição, etc.

A heterogeneidade mostrada pode ser marcada (por meio de elementos linguísticos ou tipográficos) ou não (em fenômenos como a ironia ou o discurso indireto livre). Podemos dizer que ela representa o encontro do enunciador com um dizer externo ao seu discurso. Esse discurso “outro” pode se manifestar de diferentes formas, ora articulando-se, ora opondo-se, ora mostrando-se indiferente ao discurso do locutor etc. Cabe, pois, a esse locutor uma atitude de constante negociação, de ajustamento aos dizeres que perpassam seu discurso. Já a heterogeneidade constitutiva “aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva”.

Nesse trabalho, examinaremos um fenômeno da heterogeneidade mostrada (marcada) que nos pareceu relevante no livro didático selecionado: a pressuposição. A nosso ver, esse fenômeno responde pela forma como as perguntas sobre os textos lidos são construídas pelo locutor e, com isso, se apresenta como uma ferramenta útil para identificarmos o perfil esperado do aluno-leitor no manual didático.

## 2.1 Os pressupostos

Estudaremos o fenômeno da pressuposição a partir da proposta de Ducrot (1987) e de outros autores que nele se baseiam. Buscaremos 1) conceituar o fenômeno; 2) analisar suas principais propriedades; 3) explicitar suas funções em meio ao universo discursivo.

No âmbito da teoria polifônica da enunciação, Ducrot toma o pressuposto como:

[...] uma evidência, como um quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma ideia sob forma de um pressuposto, procedo como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo (DUCROT, 1987, p. 20).

Seguindo essa direção, Maingueneau (1996, p. 101) afirma que os pressupostos são pré-construídos por se caracterizarem como proposições já admitidas, não apenas pelo interlocutor (aquele a quem o locutor se dirige na interação verbal), mas pela comunidade discursiva como um todo. Sob a ótica de Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 404), eles correspondem a realidades supostamente já conhecidas do sujeito destinatário, a “evidências partilhadas ou fatos decorrentes de seus saberes prévios”. Fiorin (*apud* LARA, 2009, p. 6), por sua vez, caracteriza o pressuposto como um valioso recurso argumentativo, pois o locutor torna o interlocutor cúmplice de um dado posicionamento.

A partir dos dizeres desses autores, notamos que os pressupostos não permitem ao destinatário do discurso a recusa, a negação e nem mesmo a dúvida sobre os dados que lhe foram, implicitamente, apresentados. Assim, ao co-enunciador não é dada qualquer possibilidade de escolha no decorrer da troca comunicativa: ele é colocado em situação de falta de liberdade, pois, se nega os pressupostos, impede a própria continuação do diálogo.

Por serem autônomos e se manifestarem independentemente do contexto enunciativo, os pressupostos se distinguem de um segundo tipo de conteúdo implícito: os subentendidos. Conforme Ducrot (1987, p. 41), enquanto os pressupostos são conteúdos internos aos enunciados, que constroem o destinatário a assimilar um sentido que lhe é imposto como

único, os subentendidos são relacionados à atividade de decodificação e interpretação dos sujeitos.

Comentando as funções dos pressupostos no universo discursivo, Koch (2000) constata a existência de uma “retórica da pressuposição”. Trata-se, segundo ela, de um recurso argumentativo bastante comum em nosso cotidiano, que consiste em apresentar “*como se fosse pressuposto* justamente aquilo que se está querendo veicular como informação nova” (KOCH, 2000, p. 45) (grifo da autora). Desse modo, enunciados do tipo “lamentamos não aceitar cheques”, ou “lamentamos não poder atender à sua solicitação” – encontrados em estabelecimentos comerciais, postos de gasolina etc. – podem servir como uma forma de “atenuação”, como uma ferramenta para veicular, de maneira cordial ou branda, uma informação que não é de interesse do receptor.

Antes de passarmos ao item seguinte, acreditamos ser importante apresentar, mesmo que de forma rápida, a abordagem mais recente de Ducrot sobre a pressuposição. Na sua terceira versão sobre o fenômeno, apresentada no âmbito de sua teoria polifônica da enunciação (vide Capítulo VIII do livro *O dizer e o Dito*, 1987), o autor propõe uma revisão das propostas anteriores e reformula a noção a partir das noções de conteúdos postos e pressupostos.

Conforme destaca Lara (2009, p. 4), nessa nova perspectiva assumida por Ducrot, “a diferença entre a asserção posta e pressuposta reside no fato de que, embora realizadas ambas por um único locutor, cada ato de afirmar deve ser atribuído a um enunciador diferente”. Dessa forma numa asserção como “Jacques continua fumando”, existem dois enunciadores E1 e E2. O enunciador E1 seria responsável pelo conteúdo pressuposto (implícito = Jacques fumava antigamente) e o enunciador E2 pelo conteúdo posto (explícito = Jacques fuma atualmente). O enunciador E2 é assimilado pelo locutor,

enquanto E1 é assimilado por uma voz coletiva, no interior da qual o locutor está localizado.

Como aponta Maingueneau (1996, p. 101), no escopo da teoria ducrotiana, o locutor que faz uso dos pressupostos tem em vista, no mínimo, a aceitação por parte do seu interlocutor. O autor ressalta que esse locutor pode, por outro lado, manifestar, em seu discurso, uma crença com a qual não se solidariza, mas que a opinião pública toma como verdadeira. Essa perspectiva permite concluir que a enunciação surge “como uma encenação” onde a palavra é concedida, é permitida, a diversos personagens (MAINGUENEAU, 1997, p. 80). Passaremos, a seguir, à análise do manual didático selecionado.

### **3 Análise do fenômeno da pressuposição no manual *Português: Linguagens, 7ª série (PL)***

Conforme observamos anteriormente “embora os pressupostos possam ser questionados e mesmo negados, eles são feitos para não o serem” (LARA, 2009, p. 6). A partir de tal afirmação, podemos perceber que o locutor que veicula conteúdos pressupostos em seu discurso mostra, de antemão, sua posição de superioridade em relação ao interlocutor, instaurando o “quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se”, como postula Ducrot (1987, p. 20). Na análise do *corpus*, notamos que o autor do manual faz uso desse recurso sobretudo para conferir aos enunciados um efeito de objetividade. Observamos que as perguntas são sempre orientadas para um tipo de resposta desejado. Esse modelo segue a contramão das indicações dos PCNs que sugerem o desenvolvimento, nos aprendizes, de “uma atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais os alunos são destinatários diretos ou indiretos” (1998, p. 70).

Vejam os a seguir alguns exemplos de perguntas que veiculam pressupostos para, em seguida, refletirmos sobre suas características e funções:

Quadro 1: Exemplos de perguntas que veiculam pressupostos

Ex.1) Q.3- O que podemos fazer para não sermos manipulados pelos anúncios publicitários? (PL, 2002, p.146).
Ex.2) Q.3- Você acha válido e justo haver um único padrão de beleza para todas as pessoas? Por quê? (PL, 2002, p.233).
Ex.3) Q.3- Se a competição social é inevitável, como devemos lidar com ela para não sofrermos tanto? (PL, 2002, p.102).
Ex.4) Q.1- Como conciliar os estudos sem que se percam as fases naturais do desenvolvimento humano, como a infância e a adolescência? (PL, 2002, p.167).

No exemplo 1 notamos que o enunciado deixa implícito que somos manipulados pelos anúncios publicitários (pressuposto), devendo o aluno/leitor concordar necessariamente com isso para poder dar continuidade à tarefa (responder à questão). Os exemplos 2 e 3 também veiculam os conteúdos pressupostos a) existe um único padrão de beleza para todos, e b) a competição social é inevitável. Em todas essas situações, coloca-se o aluno/leitor em situação de falta de liberdade, já que não lhe são permitidas nem a recusa nem mesmo a dúvida sobre os conteúdos apresentados implicitamente.

Esses exemplos retratam claramente que os pressupostos se prestam a uma forma de manipulação. Eles são empregados para fazer com que o interlocutor torne-se cúmplice de um dado posicionamento, sem permitir-lhe a recusa, conforme assevera Fiorin (*apud* LARA, 2009, p. 6). Acreditamos que a opção do manual pelo uso da pressuposição no discurso que veicula teria como objetivo induzir o aluno-leitor a realizar a interpretação

desejada pela escola, o que vai de encontro à formação de um leitor crítico, capaz de contestar, de discordar do que leu. As informações implícitas (pressupostas) nas perguntas não deixam margem ao questionamento ou à discussão – são tidas como aceitas pelo locutor e pelo interlocutor –, o que leva este interlocutor a raciocinar de acordo com um modelo pré-estabelecido.

A análise do fenômeno da pressuposição nos permitiu identificar o perfil do aluno-leitor que o manual projeta em seu discurso. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 2: O fenômeno pressuposição e o perfil projetado do aluno-leitor

Marca de heterogeneidade do discurso	Pressuposição
Principal função no livro didático	Fazem com que o interlocutor aceite as informações que lhe são passadas de forma implícita pelo locutor, sem questioná-las.
Exemplo	O que podemos fazer para não sermos manipulados pelos anúncios publicitários? (PL, 2002, p. 146)
Perfil projetado do aluno-leitor	Aluno cúmplice

A leitura do quadro 2 revela que as perguntas sobre os textos dados para leitura em *Português: Linguagens* criam o perfil de um aluno cúmplice, que segue comandos e que se limita a encontrar no texto as informações solicitadas. Ele se configura, portanto, como um “aluno repetidor”, “dependente” ou, então, meramente “identificador” do que se pede.

Conforme observamos, a análise realizada nos permitiu identificar a projeção do perfil de um aluno cúmplice, seguidor de instruções. É importante ressaltar que, por outro lado, notamos uma grande recorrência de perguntas do tipo inferenciais, correspondentes

a mais da metade das perguntas do manual. Esse fato indica, a nosso ver, a projeção de um segundo perfil de aluno-leitor: um aluno problematizador, que é questionador e crítico. É interessante observar que as perguntas inferenciais situam-se, conforme Marcuschi (2002, p. 53), na classe de perguntas que “exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico” e, desse modo, demandam um raciocínio mais complexo do aprendiz. Vejamos alguns exemplos no quadro abaixo:

### Quadro 3: Exemplos de perguntas inferenciais

Ex.1) Q.4 - Que importância tem para a significação geral do texto o fato de em nenhum momento aparecer a voz do protagonista? (PL, 2002, p. 52)

Ex.2) Q.8 - Em sua trajetória de vida, o ser humano sofre profundas mudanças. De acordo com o texto, essas mudanças fazem com que ele deixe de valorizar a liberdade? Justifique sua resposta. (PL, 2002, p. 115)

Ex.3) Q.8 - O conto é um gênero literário que tem algumas semelhanças com a crônica: é curto e apresenta tempo, espaço e número de personagens limitados. O conto, porém, costuma ser mais denso e profundo, com personagens trabalhados psicologicamente. Tais características se verificam no conto lido? Justifique. (PL, 2002, p. 248)

Ex.4) Q.4 - Pode-se dizer que o texto critica a influência dos meios de comunicação sobre o comportamento das pessoas? Por quê? (PL, 2002, p. 145)

Ex.5) Q.3 - Compare as ocasiões em que o interlocutor é a mãe ou a esposa: a) Em que a mãe e a esposa se assemelham? b) Que papel cabe à mulher, na visão do texto? (PL, 2002, p. 52)

Ex.6) Q.8 - Pelo que se vê no texto, a libertação feminina, nesse momento, era um problema do passado? (PL, 2002, p. 18)

Ex.7) Q.5- Além dos moradores da região em que aconteceu o acidente, outras pessoas se aproximam da vaca e também tentam tirar proveito da situação. Levante hipóteses: Por que o motorista é o único que nada diz ao açougueiro? (PL, 2002, p. 247)

Ex.8) Q.2- No confronto de interesses entre os dois, o casal acaba discutindo sobre a vida profissional de cada um. Para rebater o argumento do marido, Sílvia cita o exemplo da mãe dele. O que você acha que pode ter ocorrido com os pais de Lúcio? (PL, 2002, p. 17)

A partir da análise das perguntas, podemos notar que, em muitos momentos, o aprendiz é levado a posicionar-se criticamente diante do texto a ele apresentado. Veja-se o exemplo 4, que solicita do aprendiz a capacidade de identificar o ponto de vista do texto sobre os meios de comunicação, desenvolvendo, assim, sua competência de questionamento e argumentação. Nesse modelo o aluno-leitor deve utilizar não apenas as informações contidas nos textos, mas também seus conhecimentos extratextuais para responder às questões. No exemplo 8, por exemplo, cabe ao aluno inferir sobre a situação da família de Lúcio para que possa problematizar a questão com os demais colegas e professor.

Observamos que essa modalidade de pergunta tem como característica desenvolver o raciocínio crítico do aprendiz, pois implica a assunção de um posicionamento em relação aos conteúdos que lhe são apresentados. É um tipo de questão mais complexa, que exige que o aprendiz reflita sobre o que leu. O quadro abaixo explicita algumas características das perguntas do tipo inferenciais e apresenta o perfil projetado do aluno-leitor.

Vejamos:



Quadro 4: As perguntas inferenciais e o perfil projetado do aluno-leitor

Modelo de pergunta:	Inferenciais
O que solicitam do aprendiz	O aprendiz deve posicionar-se de forma crítica em relação às perguntas apresentadas.
Exemplo	Pode-se dizer que o texto critica a influência dos meios de comunicação sobre o comportamento das pessoas? Por quê? (PL, 2002, p. 145)
Perfil projetado do aluno-leitor	Projeção de um aluno problematizador

A partir da leitura dos quadros 2 e 4 acima, notamos que as perguntas sobre os textos dados para leitura parecem apontar para a existência de dois perfis antagônicos de aprendizes: por um lado, as atividades projetam o perfil de um aprendiz contestador, crítico, que reflete sobre o que lê e que opina sobre assuntos atuais e/ou polêmicos – ou seja, um aluno problematizador. Por outro, elas constroem a representação de um aprendiz cúmplice, que segue comandos e que se limita a encontrar no texto as informações solicitadas e a raciocinar de acordo com um modelo pré-estabelecido, portanto, um aluno repetidor, dependente ou, então, meramente identificador do que se pede.

Após as constatações acima chegamos à seguinte conclusão: a hipótese de que as competências requeridas dos alunos durante os trabalhos com leitura são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico não pode ser comprovada, dado que as perguntas inferenciais correspondem a mais da metade do total das questões sobre leitura no manual. A predominância dessas perguntas parece indicar que um esforço tem sido feito para formar alunos capazes de refletir e de posicionar-se criticamente diante dos textos

que lhes são apresentados. Passaremos, portanto, às considerações finais de nossa pesquisa.

### Considerações finais

Acreditamos que a investigação aqui proposta tenha contribuído para problematizar a questão da forma como a leitura é trabalhada em manuais didáticos de ensino fundamental. Finalizamos esse artigo propondo uma reflexão possível, dentre o amplo leque de questionamentos que podem ser feitos acerca desse tema tão complexo, e tão permeado de possibilidades investigativas:

- se as estratégias de ensino e atividades de leitura propostas pelos manuais didáticos se apresentam como meios eficazes para o desenvolvimento do raciocínio críticos dos aprendizes, no que se refere às atividades de interpretação de textos, quais serão as razões para o baixo desempenho dos nossos alunos em avaliações em massa?

### Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental – PCN/1998. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português**: linguagens, 7ª série. São Paulo: Atual, 2002.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. Pressuposto/ Pressuposição. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Org.). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

LARA, Glaucia M. P. **A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não-escolarizados**. (Tese de Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Examinando a pressuposição. In: SARAIVA, Maria Elizabeth F.; MARINHO, Janice Helena C. (Org.). **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Org.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, Sírio. **A heterogeneidade e a noção de interdiscurso**, 1994. Xerox.

Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB), 2001. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf). Acesso em: 15/09/2012.