



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Najla Fouad Saghié

Os Novos Géneros Discursivos como Instrumentos para a Promoção de Competências de Leitura: um Estudo em Contexto de Preparação para o Acesso ao Ensino Superior no Brasil



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Najla Fouad Saghié

**Os Novos Géneros Discursivos como
Instrumentos para a Promoção de
Competências de Leitura: um Estudo
em Contexto de Preparação para o
Acesso ao Ensino Superior no Brasil**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus. Agradeço ao meu orientador, Doutor José António Brandão de Carvalho, pela paciência, empenho e sabedoria nos direcionamentos, mesmo com as limitações geográficas entre nós. Agradeço também aos professores que fizeram parte dessa trajetória, contribuindo com seus conhecimentos e olhares, cada um sobre o seu objeto: professoras doutoras Beatriz Oliveira Pereira, Maria Emília Pinto Vilarinho e Zélia Ferreira Caçador Anastácio.

Agradeço ao meu pai, que está em outro plano, orgulhoso, torcendo por mim. Agradeço ainda: meu marido e minha filha por me suportarem, muitas vezes ansiosa e estressada, ao longo desses anos de dedicação a este trabalho. Ao meu marido, Cairo, minha inspiração, meu companheiro, pelo amor e carinho e tempo de qualidade desde o início desse projeto. À minha filha Eduarda, por me estimular a ser melhor e maior, minha motivação diária para vencer os desafios. À minha mãe por nunca desistir de mim, por sempre confiar em mim e me dar tanto apoio com as suas palavras de paz e de otimismo. Aos meus irmãos Ricardo e Hanna pelo companheirismo.

À minha sogra Neusa e a meu sogro Aloísio por serem como pais para mim, carinho esse fundamental para quem passa por um momento de produção de uma tese. À minha amiga Daniela, que sempre esteve comigo me dando bons e sábios conselhos. À minha amiga Núbia pelo apoio emocional. À minha psicóloga Hayssa, obrigada por me ouvir atentamente. À minha amiga Naira, que desde o mestrado está em sintonia comigo.

Ao Instituto Federal de Brasília pelo apoio institucional. Aos queridos alunos do ensino médio que contribuíram diretamente para o nascimento deste trabalho, que eu agradeço mentalmente e internamente por não poder mencioná-los aqui, registro minha gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Os Novos Gêneros Discursivos como Instrumentos para a Promoção de Competências de Leitura: Um Estudo em Contexto de Preparação para o Acesso ao Ensino Superior no Brasil

Resumo

Idealizado no final do século passado, o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – representa uma modalidade avaliativa cujo objetivo é universalizar e padronizar os meios de avaliação do ensino médio nacional para ingresso nas universidades.

Esta prova exige do candidato competências e habilidades complexas nem sempre esgotadas pelas escolas que os preparam para a mesma. Diante desse cenário, faz-se necessário um maior entendimento da matriz do Enem, dos seus eixos cognitivos, suas competências e suas habilidades, como instrumento de práticas sociais que permita aos candidatos, com menos condições, compreender melhor os conteúdos, dentro de um ambiente menos sistematizado, mais social e ideologicamente contextualizado.

Para se chegar ao desenho do problema de pesquisa, levantou-se uma hipótese: o mau rendimento dos alunos nas provas de língua portuguesa é sintoma de falta de desenvolvimento de competências e de habilidades de leitura

A partir dessa hipótese, procurou-se: i) identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura; ii) caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos, relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva; iii) avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva.

Recorrendo ao inquérito por questionário e entrevista e à análise do desempenho dos alunos em múltiplas tarefas de leitura, o presente trabalho de investigação permitiu caracterizar a relação dos jovens estudantes com a leitura, identificar as dificuldades com que se debatem quando confrontados com tarefas de leitura mais complexas e, em última instância, definir e avaliar estratégias de ensino e aprendizagem que, pelo recurso a gêneros discursivos de natureza multimodal, visavam a promoção de competências de leitura relevantes para a realização do Enem.

Palavras-chave: Competências Leitoras; Compreensão e Interpretação; Gêneros Multimodais; Leitura.

The New Discursive Genres as Tools for the Promotion of Reading Competences: A Study on the Context of Preparation for the Access to Higher Education in Brazil

Abstract

Designed at the end of the last century, the Enem – National Secondary Education Examination – represents an assessment modality whose objective is to universalize and standardize the means of assessment of national secondary education for admission to universities.

This test requires complex skills and abilities; these abilities are often poorly developed at secondary level. In this scenario, and considering the Enem as an instrument of social practices that allows candidates, with less conditions, to better understand the contents, within a less systematized but more socially and ideologically contextualized environment, it is important to get a greater understanding of the Enem matrix, its cognitive axis, its competencies and its abilities.

In order to define the research problem, a hypothesis was raised: the poor performance of students in Portuguese language tests is a symptom of lack of reading skills.

Based on this hypothesis, we sought to: i) identify students' practices and conceptions about reading; ii) characterize the performance of students in reading different textual genres, regarding the understanding of argumentative procedures and discursive manipulation strategies; iii) evaluate teaching and learning strategies that, through the use of digital and multimodal text genres, aim at developing the ability to understand argumentative procedures and discursive manipulation strategies.

By the use of questionnaires and interviews and the analysis of student performance in multiple reading tasks, this research work allowed to characterize the relationship of young students with reading, to identify the difficulties they face when they have to deal with more complex reading tasks, and, ultimately, to define and evaluate teaching and learning strategies that, by using multimodal and digital text genres, aimed at promoting reading skills that are relevant to the realization of the Enem.

Keywords: Reading Skills; Comprehension and Interpretation; Multimodal Text Genres; Reading.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Tabelas	x
Lista de Gráficos	xii
Lista de Figuras	xiii
Introdução	1
CAPÍTULO I	10
Enquadramento teórico	10
1.1. Competências de leitura	10
1.2. Gêneros textuais.....	11
1.2.1. Gêneros multimodais.....	13
1.2.2. Novos gêneros e habilidades: competências necessárias na sua leitura	14
1.2.3. Um exemplo prático: habilidades aplicadas ao gênero história em quadrinhos	16
1.3. Pressupostos e subentendidos.....	17
1.4. A Perspectiva da Análise do Discurso	18
1.5. Interdiscursividade: onde fica o leitor?	19
1.6. O papel da cultura visual	21
1.7. Teoria e estética da recepção	23
1.8. A leitura e o leitor	24
1.9. Fatores de textualidade: bastidores da compreensão.....	26
1.9.1. Conhecimento de mundo.....	27
1.9.2. Inferências.....	27
1.9.3. Intencionalidade	27
1.9.4. Situacionalidade	28
1.9.5. Informatividade.....	28
1.9.6. Intertextualidade	29
1.10. Capacidade leitora: como ela é avaliada em exames	30
CAPÍTULO II	33
Metodologia de investigação	33

2.1. Análise: material e métodos.....	33
2.2. Os sujeitos	34
2.3. Considerações com base em uma experimentação	35
2.4. Pesquisa mista: qualitativa e quantitativa	37
2.5. Técnicas de recolha de dados.....	37
2.5.1. Inquirir	38
2.5.1.1. Inquérito por questionário	38
2.5.1.2. Inquérito por entrevista	40
2.6. Pesquisa-ação	45
2.7. As dezoito atividades	47
2.7.1. Atividade 1: intencionalidade discursiva.....	48
2.7.2. Atividade 2: paralelismo.....	49
2.7.3. Atividade 3: relação professor-aluno	51
2.7.4. Atividade 4: gêneros textuais e classes de palavras	52
2.7.5. Atividade 5: compreensão textual e músicas de contextos diferentes	53
2.7.6. Atividades 6 e 7: narrativas e as impressões do texto do outro com interações	55
2.7.7. Atividade 8: preguiça ou laconismo	57
2.7.8. Atividade 9: gêneros, ambiguidades e as figuras de linguagem	57
2.7.9. Atividade 10: leitura e conotação	59
2.7.10. Atividade 11: os gêneros e a informação mista, verbal e não verbal.....	60
2.7.11. Atividade 12: tecituras	62
2.7.12. Atividade 13: leitura e conotação	63
2.7.13. Atividade 14: aplicação de um gênero conforme demanda	64
2.7.14. Atividade 15: imagem e sua finalidade	66
2.7.15. Atividade 16: os não ditos.....	68
2.7.16. Atividade 17: leitura e conotação	69
2.7.17. Atividade 18: leitura e conotação	71
2.8. Considerações do trabalho metodológico	72
CAPÍTULO III	73
3.1. Identificar as práticas e concepções dos alunos sobre a leitura.....	73
3.1.1. Práticas de leitura.....	73
3.1.2. Percepções dos estudantes sobre as suas dificuldades de leitura	86

3.2. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva	90
3.2.1 Aspectos captados nas entrevistas	91
3.2.2. Aspectos identificados no decurso das atividades realizadas.....	103
3.3. Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva	159
CONCLUSÕES	162
Referências Bibliográficas	167

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dados compilados pelo Saeb.....	30
Tabela 2: Lista de questões elaboradas para a entrevista	43
Tabela 3: Atividade 1 do caderno de tarefas do curso.....	49
Tabela 4: Atividade 2 do caderno de tarefas do curso.....	50
Tabela 5: Atividade 3 do caderno de tarefas do curso.....	51
Tabela 6: Atividade 4 do caderno de tarefas do curso.....	52
Tabela 7: Atividade 5 do caderno de tarefas do curso.....	54
Tabela 8: Atividades 6 e 7 do caderno de tarefas do curso	55
Tabela 9: Atividade 8 do caderno de tarefas do curso.....	57
Tabela 10: Atividade 9 do caderno de tarefas do curso	58
Tabela 11: Atividade 10 do caderno de tarefas do curso	59
Tabela 12: Atividade 11 do caderno de tarefas do curso	61
Tabela 13: Atividade 12 do caderno de tarefas do curso	62
Tabela 14: Atividade 13 do caderno de tarefas do curso	64
Tabela 15: Atividade 14 do caderno de tarefas do curso	65
Tabela 16: Atividade 15 do caderno de tarefas do curso	67
Tabela 17: Atividade 16 do caderno de tarefas do curso	69
Tabela 18: Atividade 17 do caderno de tarefas do curso	70
Tabela 19: Atividade 18 do caderno de tarefas do curso	72
Tabela 20: Compilação de respostas de alunos acerca da concepção de leitura.....	87
Tabela 21: Resultado da Atividade 4 e análises das respostas e do retrabalho.....	107
Tabela 22: Respostas dos alunos acerca do texto de R. B.	116
Tabela 23: Respostas dos alunos acerca do texto de J. V. T. B.....	117
Tabela 24: Respostas dos alunos acerca do texto de S. S. S.	118
Tabela 25: Respostas dos alunos acerca do texto Y. M.	119
Tabela 26: Respostas dos alunos acerca do texto de H. M.....	122
Tabela 27: Respostas dos alunos acerca do texto de G. V.	123
Tabela 28: Respostas dos alunos acerca do texto de W. M.....	124
Tabela 29: Respostas dos alunos acerca do texto de J. J.	126

Tabela 30: Respostas dos alunos acerca do texto de S. S. A.	127
Tabela 31: Respostas dos alunos compiladas	129
Tabela 32: Compilação das respostas dos alunos na Atividade 13	142
Tabela 33: Compilação das respostas dos alunos na Atividade 14	146
Tabela 34: Compilação de dados retirados do <i>Google Forms</i> em dezembro de 2020	150
Tabela 35: Comparação entre os resultados dos alunos e o do grupo de respondentes em “qconcursos.com.br”	155

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Tempo dedicado à leitura de jornal	73
Gráfico 2: Tempo dedicado à leitura de revistas.....	74
Gráfico 3: Tempo dedicado à leitura livros literários	74
Gráfico 4: Gêneros textuais preferidos	75
Gráfico 5: Tempo dedicado ao acesso ao e-mail	76
Gráfico 6: Tempo dedicado à participação em redes sociais.....	76
Gráfico 7: Respostas dos alunos na atividade 1	103
Gráfico 8: Reação ao erro	106
Gráfico 9: Identificação de gênero textual	107
Gráfico 10: Conhecimento da música I	113
Gráfico 11: Conhecimento da música II.....	113
Gráfico 12: Apreciação das músicas	114
Gráfico 13: Respostas dos alunos à questão da Atividade 11.....	136
Gráfico 14: Respostas dos alunos à questão da Atividade 12.....	140
Gráfico 15: Respostas dos alunos à questão da Atividade 13.....	141
Gráfico 16: Respostas dos alunos à questão da Atividade 14.....	145
Gráfico 17: Respostas dos alunos à questão da Atividade 15.....	149
Gráfico 18: Respostas dos alunos à questão 2 da Atividade 16, “Afirmar que o macaco tem outros planos para o feriado seria um:”	153
Gráfico 19: Respostas dos alunos à questão 3 da Atividade 16, “A informação ‘ele não vai viajar’ é”	153
Gráfico 20: Respostas dos alunos à questão 4 da Atividade 16, “Afirmar que ele vai viajar seria:”. 154	
Gráfico 21: Respostas dos alunos à Atividade 17.....	155
Gráfico 22: Retirado de QConcursos	156

Lista de Figuras

Figura 1: Questão 15 do caderno azul de prova do Enem 2020	4
Figura 2: Questão 29 do caderno azul de prova do Enem 2020	5
Figura 3: Disponível em Politize	16
Figura 4: Imagens captadas dos alunos do grupo focal de estudos na dissertação de mestrado defendida em 2008 pela autora desta tese	22
Figura 5: Imagem retirada da prova do Enem de 2019	48
Figura 6: Imagem da questão de prova da Unicamp	58
Figura 7: Imagem retirada da prova do Enem 2017	61
Figura 8: Imagem retirada da prova do Enem, PPL 2019	64
Figura 9: Imagem retirada da prova do Enem, PPL 2019	67
Figura 10: Retirada de Pinterest	68
Figura 11: Imagem retirara da prova do Enem 2019	70

Introdução

Esta tese se insere no universo da investigação em Educação, uma vez que procura preencher os requisitos que caracterizam uma pesquisa nessa área: a precisão, a objetividade, a verificação, a explicação parcimoniosa, o empirismo, o raciocínio dedutivo, o ceticismo e a generalização limitada ao contexto de estudo, segundo postulados de McMillan e Schumacher (2010). Todos esses requisitos estiveram subjacentes a um processo de investigação sobre estratégias de ensino-aprendizagem que foram aplicadas para que se chegasse a uma reflexão produtiva para a educação no que diz respeito, mais especificamente, às competências de leitura dos jovens em idade escolar em uma abordagem perrenoudiana que entende as competências como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

A avaliação de candidato a uma vaga na universidade depende da sua comprovação por meio dos resultados obtidos na prova do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. A prova é constituída por cinco eixos cognitivos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Esses eixos são segmentados por quatro principais assuntos com 45 questões de cinco alternativas cada, além da redação: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e a redação. Cada uma delas apresenta suas próprias competências que se desdobram habilidades (entre três e cinco) referentes a cada competência. O conteúdo de linguagens, códigos e suas tecnologias, que contemplam língua portuguesa – com a maioria de questões de interpretação e de compreensão de texto em detrimento de gramática e de literatura brasileira, inglesa, espanhola, artes e educação física, apresenta nove competências, a competência 7 é a abordada nesta tese.

Idealizado no final do século passado, em 1998, o Enem representa uma modalidade avaliativa cujo objetivo é universalizar e padronizar os meios de avaliação do ensino médio nacional para ingresso nas universidades brasileiras e em algumas universidades portuguesas. A princípio, essa prova surgiu como um instrumento governamental para obter uma estimativa da qualidade do ensino médio brasileiro. Com o tempo, esse exame se sofisticou e passou a assumir o que antes tínhamos como vestibulares espalhados pelos estados e municípios.

Com o passar dos anos, o referido exame foi incorporando um modelo mais experiente e inovador na medida em que permite ao candidato que pretende cursar uma universidade a possibilidade de concorrer a vagas no ensino superior mesmo fora de seu local de domicílio (o que foi possível com a criação do SISU). Essa prova também é fruto de estudos embasados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), procedimento de avaliação utilizado pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa metodologia foi inspirada na Teoria Clássica dos Testes (GULLIKSEN, 1950), teoria estatística para medida de comportamentos humanos em provas e testes.

De acordo com a TRI, o “como” ocorrem os acertos e erros das questões também representa uma informação relevante que torna a avaliação mais criteriosa, entre outras estratégias da elaboração desse exame que o diferencia da estrutura dos demais testes vestibulares do país.

Essa prova, regularmente, passa por mudanças. A mais recente foi a versão digital, aplicada pela primeira vez no início de 2021. Para os anos seguintes, a promessa é a alteração para que esse exame passe a ser seriado, isso significa que os estudantes passarão a ter suas competências e habilidades avaliadas de forma fracionada, se essa modalidade for de fato concretizada.

Percebe-se, portanto, o avanço na conquista da igualdade nas condições de realização da prova. Em contrapartida, essa nova proposta de acesso aos cursos superiores ainda não resolve algumas demandas sociais decorrentes de um ensino não tão isonômico relativamente à forma de aplicação do Enem. É uma prova que exige do candidato competências e habilidades complexas nem sempre tão bem esgotadas pelas escolas.

Diante desse cenário, faz-se necessário um maior entendimento da matriz do Enem¹, dos seus eixos cognitivos, de suas competências e de suas habilidades, como instrumento de práticas sociais que permita aos candidatos, com menos condições, compreender melhor os conteúdos, dentro de um ambiente menos sistematizado, mais social e ideologicamente contextualizado. Muitos jovens estão acostumados com o ensino conteudista e passam dessa proposta de acúmulo de conteúdo para acúmulo de competências (COSTA, 2003). Exemplo disso, em língua portuguesa, é a substituição de questões de gramática por itens de interpretação de texto. Na prova regular do Enem² de 2020, das 45 questões de linguagens, houve explicitamente apenas uma questão de gramática.

¹ Matiz de referência acessível pelo link: <download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

² Prova do Enem 2020 acessível pelo link: <download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Objetivos do estudo

Para se chegar ao desenho do problema de pesquisa, levantou-se uma hipótese: o mau rendimento dos alunos nas provas de língua portuguesa é sintoma de falta de desenvolvimento de competências e de habilidades de leitura. Existe um viés do trabalho de desenvolvimento de competências que vai de encontro à proposta emancipadora de Paulo Freire (2008), uma vez que esse modelo de competências considera diferentes pontos de partida, mas não garante o ponto de chegada igualitário (MACHADO, 1998).

Para subsidiar a investigação dessa hipótese de promoção de competências de leitura na escola, foram traçados três objetivos primordiais.

- i. Identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura;
- ii. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva;
- iii. Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva;

Nesse sentido, compreender os fatores que geram as dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura pode auxiliar no processo de resolução de algumas falhas na aprendizagem. Este trabalho se dedicou a investigar os bastidores da realização de atividades de compreensão de texto no universo escolar com base na análise de informações implícitas.

Os subentendidos são destacados por Sírio Possenti (2014) como uma ferramenta de produção de humor. Buscaram-se respostas para a hipótese de que a maioria dos “risos” provocados pela quebra de expectativa decorra de crenças e de valores da sociedade muitas vezes enraizados em visões machistas e/ou preconceituosas. Percebeu-se que essa visão acontece com frequência no dia a dia dos alunos, e os textos explorados pelo Enem permitem esse tipo de abordagem.

Um exemplo aleatório desse tipo de pergunta que pressupõe a consideração de algo implícito está na figura 1. Nela se vê a questão 15 do caderno azul da prova regular de 2020³. Ai fica evidente o questionamento acerca do desequilíbrio do salário dos jogadores homens em relação ao das mulheres em um mesmo esporte, o futebol neste caso. O gabarito da questão é a letra b) “se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil, conferindo maior remuneração aos jogadores”. Na segunda

³ Prova acessível pelo link: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

imagem (figura 2), temos a questão 29, claramente cômica, com gabarito para o item b) “reforçar o humor da situação apresentada”.

Figura 1: Questão 15 do caderno azul de prova do Enem 2020⁴

Questão 15 

O suor para estar em competições nacionais e internacionais de alto nível é o mesmo para homens e mulheres, mas não raramente as remunerações são menores para elas. Se no tênis, um dos esportes mais equânimes em termos de gênero, todos os principais torneios oferecem prêmios idênticos nas disputas femininas e masculinas, no futebol a desigualdade atinge seu ápice. Neymar e Marta são dois expoentes dessa paixão nacional. Ela já foi eleita cinco vezes a melhor jogadora do mundo pela Fifa. Ele conquistou o terceiro lugar na última votação para melhor do mundo. Mas é na conta bancária que a diferença entre os dois se sobressai.



Disponível em: <http://apublica.org>. Acesso em: 9 ago. 2017 (adaptado).

O esporte é uma manifestação cultural na qual se estabelecem relações sociais. Considerando o texto, o futebol é uma modalidade que

- A** apresenta proximidades com o tênis, no que tange às relações de gênero entre homens e mulheres.
- B** se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil, conferindo maior remuneração aos jogadores.
- C** traz remunerações, aos jogadores e jogadoras, proporcionais aos seus esforços no treinamento esportivo.
- D** resulta em melhor eficiência para as mulheres e, conseqüentemente, em remuneração mais alta às jogadoras.
- E** possui jogadores e jogadoras com a mesma visibilidade, apesar de haver expoentes femininas de destaque, como Marta.

Fonte: Enem 2020

⁴ Figuras 1 e 2 acessíveis pelo endereço eletrônico: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Figura 2: Questão 29 do caderno azul de prova do Enem 2020⁵

Questão 29 

Seu delegado

Eu sou viúvo e tenho um filho homem
Arrumei uma viúva e fui me casar
A minha sogra era muito teimosa
Com o meu filho foi se matrimoniar
Desse matrimônio nasceu um garoto
Desde esse dia que eu ando é louco
Esse garoto é filho do meu filho
E o filho da minha sogra é irmão da minha mulher
Ele é meu neto e eu sou cunhado dele
A minha nora é minha sogra
Meu filho meu sogro é
Nessa confusão já nem sei quem sou
Acaba esse garoto sendo meu avô.

TRIO FORROZÃO. *Agitando a rapaziada*.
Rio de Janeiro: Natasha Records, 2009.

Nessa letra da canção, a suposição do último verso sinaliza a intenção do autor de

- A** ironizar as relações familiares modernas.
- B** reforçar o humor da situação representada.
- C** expressar perplexidade em relação ao parente.
- D** atribuir à criança a causa da dúvida existencial.
- E** questionar os lugares predeterminados da família.

Fonte: Enem 2020

Ainda, de acordo com Possenti (2014), um tema precisa cumprir duas condições para que se efetive como humorístico, o assunto deve ser polêmico e bem difundido na sociedade. Dessa forma, o conhecimento prévio do leitor precisa ser afinado aos acontecimentos históricos e atuais para que a graça ocorra.

Se os textos de humor se baseiam fortemente em implícitos e intertextos, podemos explorar a hipótese de que algumas questões de prova, como as do Enem, contenham vícios de subjetividade em face da presença de subentendidos.

Para compreender melhor essa problemática, na matriz do Enem, o tópico *Linguagens Códigos e suas Tecnologias* remete para nove áreas de competências, cada uma delas concretizada através de um determinado número de habilidades. A *competência da área 7*, competência sobre a qual esta tese

⁵ Figuras 1 e 2 acessíveis pelo endereço eletrônico: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

se debruça, é definida nos seguintes termos: *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*

Essa competência requer as seguintes quatro habilidades:

Habilidade 21 - Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

É por intermédio dessa habilidade que o leitor compreende o papel dos recursos verbais e não verbais na construção do sentido do texto e a sua função, visando à mudança de pensamento pela leitura. Os dois tipos de informação – verbal e não verbal – manifestam-se em gêneros específicos que recebem destaque nesta pesquisa. Isso decorre do fato de que a cada 45 questões de linguagens da prova do Enem, há doze imagens – entre obras de arte, propagandas, histórias em quadrinhos, infográficos etc. – esse número foi gerado da média entre provas dos anos 2012 a 2019⁶.

Da mesma forma que a interpretação e compreensão da informação verbal requerem sistemas e estratégias de leitura, a informação não verbal também apresenta técnicas, estratégias e sistemas que não se restringem ao explícito, ao óbvio (SANTAELLA, 2012).

Habilidade 22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

A capacidade de se posicionar, a aguçada percepção do mundo e a decorrente criticidade é o que se busca na habilidade 22. Para Eco (2000, p. 31), “Um texto é um universo aberto onde o intérprete pode descobrir uma infinidade de conexões”. Isso significa que o texto traz um conjunto de informações que o leitor pode relacionar com o seu dia a dia, criando, a partir daí, novas ideias.

Desse modo, o contexto social influencia os comportamentos dos estudantes, a bagagem e o conhecimento de mundo restritos a uma classe economicamente vulnerável. A faixa etária também contribuiu para o desconhecimento de expressões artísticas anteriores ao nascimento deles. Uma atividade realizada com base em duas questões da segunda fase do vestibular da Unicamp – Universidade de Campinas, bastante recentes (da prova de 2020⁷), revelou que todos os 42 alunos investigados desconheciam e ignoravam a existência de dois cantores com mais de cinco décadas de carreira: Caetano Veloso e Gilberto Gil.

⁶ A média foi feita com base nos números: 2012 (16 imagens); 2013 (15 imagens); 2014 (10 imagens); 2015 (8 imagens); 2016 (8 imagens); 2017 (12 imagens); 2018 (15 imagens); 2019 (12 imagens). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁷ Prova acessível em: <http://www.comvest.unicamp.br/wpcontent/uploads/2020/10/prova_comentada_F2_Dia_1_Todos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

As noções de interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001), de intertextualidade (MARCUSCHI, 2002), de conhecimento de mundo (KOCH; TRAVAGLIA, 1993) caracterizam os estudos para se compreender essa habilidade 22, responsável por avaliar a capacidade de relacionar o que lê com aquilo que já foi lido e está em seu repertório cultural, isso é perceber a conexão do enunciado com outros textos (BAKHTIN, 2003).

Habilidade 23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

Esta habilidade implica a capacidade de identificar pressupostos e subentendidos, mensagens subliminares, de forma crítica e não passiva. O Enem busca selecionar um candidato menos ingênuo, capaz de perceber minúcias que denunciam os objetivos implícitos do autor. A prova também valoriza, com a cobrança dessa habilidade, o conhecimento de diferentes nichos ao desejar que o leitor identifique o público-alvo para o qual determinado texto foi escrito.

O que foi verificado, no entanto, é que a percepção correta das informações implícitas por parte do alunos depende da experiência deles com relação ao evento lido. Concluiu-se também que boa parte da ingenuidade leitora, que faz com que o leitor acredite em tudo o que lê de forma literal e desconsidere os implícitos e objetivos velados, decorre da pouca experiência com livros.

Habilidade 24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

A intervenção política do Estado em provas como a do Enem é evidente, apesar de não ser assumida. As propostas de redação, por exemplo, evidenciam a militância dos elaboradores sobre determinado tema. Se o candidato for capaz de reconhecer esse valor de luta de determinada classe, ele corresponderá com a habilidade 24. A exigência do reconhecimento do problema social em destaque no tema da redação pode ser intencional, o Estado talvez tenha feito uma espécie de controle didático (SPREGELBURG, 2004), nesse caso, com intenções socialmente aceitas.

A escolha dos textos para a composição das questões objetivas é estratégica, há uma intenção por trás de todo e qualquer texto explorado. Quando o candidato consegue identificar essa estratégia discursiva, ele é capaz de desenvolver melhor seu raciocínio para se chegar à resposta desejada pelo Enem. Isso vale para a interpretação da proposta de redação.

O Enem busca avaliar, no âmbito desta habilidade, a capacidade de vislumbrar a tentativa de manipulação discursiva e de identificar as expressões do texto que para isso concorrem. No âmbito da leitura crítica, uma leitura maliciosa ocorre com mais clareza por meio de vídeos e de áudios em linguagem vernacular. Textos eruditos escritos, entretanto, provocam leitura contraditória quando carregada de ironia, por exemplo.

Todos os anos, o tema da redação do Enem provoca comoção nas redes sociais. É inevitável perceber como ocorrem as reações dos candidatos e dos professores envolvidos no processo. No ano em que o tema foi a educação dos surdos, por exemplo, falou-se muito do despreparo das instituições em acolher esse público, no ano em que se tocou no feminicídio, a questão da violência contra a mulher passou a ganhar destaque.

Em 2009, tematizar-se a democratização do acesso ao cinema ampliou a preocupação e a conscientização de que existem pessoas que não usufruem desse recurso cultural, entre outras situações em que o tema da redação do Enem acende holofotes para discussões socialmente urgentes serem mais aprofundadas.

Ao observarmos estas habilidades, podemos colocar a questão de como elas estão implicadas na leitura dos novos gêneros, de natureza multimodal, que circulam hoje, em formato digital e em suportes variados, nomeadamente os que são utilizados na comunicação no âmbito das redes sociais. Sons, imagens, mensagens verbais são projetados para um universo ilimitado de pessoas e fazem parte do cotidiano de seus usuários.

Dessa forma, os conteúdos veiculados por meio desses modernos formatos de comunicação apresentam-se como significativos e, como tal, capazes de moldar a forma de pensar, de formar opinião de um grupo e de provocar a reflexão. Nesse sentido, é importante compreender a natureza e o papel desses novos meios digitais como fontes de informação e de difusão de ideologias.

Podemos também interrogar-nos acerca das potencialidades do recurso a estes gêneros textuais em contexto pedagógico como meio de promover as habilidades do âmbito da *competência da área 7* acima referidas. Partimos do pressuposto de que as ideologias são moldadas e de que as identidades são construídas por intermédio de usos significativos da linguagem e que, portanto, os gêneros usados na comunicação digital configuram práticas com essas características.

Assim, consideramos que é importante verificar como gêneros discursivos diversos em formato digital e multimodal, mensagens trocadas em redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, textos de um *blog* ou de um *chat*, um funk brasileiro, entre outros, podem ser usados para promover as competências de literacia dos alunos.

Essa competência – de se inferir adequadamente os sentidos do texto – é resultado da relação entre leitor e texto que precisa equilibrar um processo interpretativo quase como se de uma coautoria se tratasse, como reza a estética da recepção (JAUSS, 1982) sem pôr em causa o que o autor pretende dizer (KOCH, 2002). Isso significa que, para a teoria de recepção, a visão do leitor deve ser levada em consideração. Em contrapartida, para a linguística textual (KOCH, 2002), há limites para uma possível coautoria, o leitor não teria “o direito” de interferir nos implícitos. A autora defende que o texto apresenta uma estrutura com estratégias claras para se chegar à construção fiel do seu sentido. Ademais, Marcuschi (2002) denomina a inclusão de aspectos externos ao texto como horizontes indevidos entre outros equívocos de interpretação que serão descortinados ao longo deste trabalho.

Esta tese está organizada em três capítulos. O primeiro, denominado fundamentação teórica, apresenta diferentes contributos teóricos que sustentam o trabalho realizado. O segundo capítulo é referente à metodologia de investigação, nessa parte, descrevem-se todos os movimentos e métodos implementados focados nos objetivos deste trabalho, apresentados na introdução. Cada estratégia, questionários, entrevistas, narrativas, exercícios, debates foram expostos e estruturados sobre a base de cada um dos objetivos principais. Por fim, no capítulo terceiro, apresentam-se os resultados cuja análise se pautou também pela consideração dos objetivos desta investigação.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

1.1. Competências de leitura

As habilidades no âmbito *competência 7* da matriz do Enem atrás referidas estão profundamente implicadas na leitura dos novos gêneros textuais, sejam eles mono ou multimodais. Para o alcance da compreensão dos meios para se ter sucesso na aquisição dessas habilidades do universo da interpretação e da compreensão de diferentes textos, é salutar estudar os fundamentos das competências leitoras em que eles se sustentam.

Além disso, conhecer os estudos relacionados ao que já foi feito a respeito da leitura auxiliou a vislumbrarem-se algumas questões importantes. Cunha e Santos (2006), por exemplo, pesquisaram as semelhanças entre as competências de leitura e de escrita e concluíram que elas são proporcionais entre si, o que explica o fato de os estudantes quanto mais escreviam mal nas narrativas e nas respostas discursivas, mais demonstravam dificuldades de interpretação e de compreensão.

Segundo Damião e Henriques (2009), existe um déficit na concatenação de ideias de forma coesa e coerente na demonstração “física” do pensamento. Esta pesquisa levou à compreensão de que o estudo das competências leitoras é indissociável do das competências escritas. Elbow (2004) ensina que essa fusão facilita a aprendizagem.

As competências de leitura envolvem habilidades para atender ao proposto na competência 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. As quatro habilidades descritas na matriz envolvem saber reconhecer, relacionar, inferir informações em um texto a ser lido, para isso é fundamental que o estudante passe a nutrir alguma forma de interesse pelo assunto. Nesse ponto, a leitura, segundo Dell’isola (2001), decorre da interação do leitor com o texto, a questão é que o ser humano interage bem apenas com aquilo pelo qual se interessa.

A leitura é um processo complexo que vai muito além da decodificação de mensagens escritas. Ler implica a conjugação entre a informação contida no texto, considerando as unidades linguísticas de dimensão variada e a sua estrutura, e os conhecimentos, de diversa ordem, sobre o tema e sobre as formas textuais, que o leitor mobiliza na sua leitura (OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006).

Esta concepção de leitura vai na linha de Irwin (1986), para quem a compreensão é o resultado da interação de processos de diferentes naturezas: *os microprocessos* (permitem fazer sentido com as

unidades fráscas e selecionar nelas o mais importante); *os processos integrativos* (implicados na compreensão das relações entre os enunciados, com o estabelecimento das relações implícitas ou explícitas entre as orações, e na compreensão de informação situacional implícita); *macroprocessos* (centrados nas relações globais e no reconhecimento da organização textual); processos *elaborativos* (cuja atualização decorre do envolvimento ativo do leitor e da utilização dos seus conhecimentos prévios); *processos metacognitivos* (por meio dos quais se toma consciência do processo e se consegue a regulação do seu desenvolvimento).

Por outro lado, importa ter em conta que a escola tem uma importante função na formação de leitores, papel destacado por Dionísio (2000, p. 393), que considera que “tornar-se leitor não envolve apenas o domínio e mestria de uma técnica, mas envolve também uma forma de posicionamento face ao escrito e às práticas de apropriação de sentidos textuais”. Na opinião desta autora, tal papel nem sempre é concretizado, já que muitas das práticas identificadas não apontam no sentido da formação de “sujeitos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar [...] com competências que estejam para além da capacidade de decodificar texto” (DIONÍSIO, 2000, p. 404). Os processos metacognitivos (IRWIN, 1986), pelos quais o leitor detém o controle de seus pensamentos, são processos essenciais para a construção do leitor crítico.

1.2. Gêneros textuais

O ensino de língua portuguesa, durante séculos, privilegiou tradicionalmente o ensino da gramática numa perspectiva conteudista e pouco aplicada ao contexto de vida (real) do estudante. O behaviorismo e o empirismo compuseram essa base educacional até os últimos anos da década de 1950 (MARCUSCHI, 2002). A sintaxe, no contexto de sala de aula de um modo geral, pouco se mostrou atrelada à lógica, e pouco associada à leitura e à compreensão textual. Dessa forma, a gramática se desencaminhou dentro de um paradigma de conhecimento de blocos fragmentados na linha do certo e do errado. Os novos modelos de educação preveem “que o ensino da língua deva dar-se através de textos” (MARCUSCHI, 2002, p. 51), é a partir desse ponto que o estudo dos gêneros toma espaço.

Apesar de os gêneros só ganharem destaque na educação brasileira a partir de 1998, quando contemplados pelos PCNs, o seu estudo faz-se há muito tempo. Segundo Marcuschi (2002, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão”. Com o advento dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, documento governamental que forneceu bases e diretrizes para a

educação, em 1998, os gêneros textuais ganharam destaque e surgiram, oficialmente, como ferramenta linguística que permitiu maior reflexão sobre mecanismos de comunicação (MARCUSCHI, 2002, p. 35), servindo de subsídio para novas formas de se trabalhar a leitura e os sentidos do texto de um modo mais contextualizado e atualizado. Esse novo modelo de ensino de leitura leva em conta o desenvolvimento de habilidades de competências para que implícitos sejam identificados de forma crítica e ativa.

Os fundamentos teóricos empregados pela linguística sobre os gêneros textuais levam em consideração diversos pressupostos teóricos (BAKHTIN, 2000; BHATIA, 2009. BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 1999; FERRAZ, 2008; MARCUSCHI, 2002; MILLER, 2008; 2009; ROJO, 2012; SWALES, 2009).

Uma das tendências no estudo dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), é seu caráter interdisciplinar, envolvendo áreas como “a linguística de texto, a análise do discurso; a análise da conversação; a sociolinguística; a psicolinguística; a etnografia da comunicação e a etnometodologia” (MARCUSCHI, 2002, p. 38).

A representação dos meios para as pessoas se comunicarem se transforma constantemente. Essas formas de troca de informações acontecem revestidas por diversos modelos textuais: os gêneros discursivos. Essas plataformas de textos com características específicas são as que caracterizam a bula de remédio, por exemplo, como gênero, porque obedece a um modelo pré-estabelecido, inconscientemente incorporado pelo leitor. Nesse sentido, um analgésico terá em sua bula, assim como um antibiótico, uma estrutura textual semelhante. O gênero tem em comum tópicos de assunto: posologia, reações adversas, gravidez e lactação etc., no entanto, o conteúdo será diferente.

Os gêneros, ao contrário dos tipos de texto (narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo e preditivo) são infinitos, uma vez que surgem e desaparecem conforme as demandas da sociedade. O *Orkut* permitiu o surgimento de novos gêneros que se transmutaram para o que se tem hoje em diversas outras redes sociais. Os *scraps*, o testemunho, entre outros pequenos textos contidos no site do *Orkut*, ressurgiram com outros nomes e formatos em diversos veículos de gêneros multimodais: *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Twitter*, *YouTube*, *TikTok*, entre outros aplicativos que proporcionam interação social.

Os textos em formatos parecidos com aqueles do *Orkut* ainda apresentam outro fenômeno intrínseco aos gêneros que é a interposição e a sobreposição, conhecido também como processo de hibridização. Para Marcuschi (2002), essas formações híbridas, apesar de inovadoras, não são totalmente novas, e decorrem da tecnologia. Um dos fatores que justificam a existência dessas

transformações e mesclas textuais são as demandas discursivas que a sociedade exige no seu processo evolutivo (PAGANO, 2001). Temos uma postagem no *Facebook*, que pode ser um poema dentro de uma música em formato de carta aberta como homenagem a alguém querido, com ou sem imagem, entre outras mesclas discursivas.

Para Marcuschi (2006, p. 29), “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro, seja na fala ou na escrita”. Nesse sentido, Koch e Elias (2013) denominam esse fenômeno como “intergenericidade”.

Esses textos “digitais” são formas primárias, já que são manifestações comunicativas, em tese, espontâneas, sem o rigor clássico de estrutura e conteúdo que têm, por exemplo, os textos literários – formas secundárias, segundo o que Bakhtin denominou.

Os gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Com fundamento nesses princípios, percebemos que a transmutação dos gêneros textuais é um fenômeno inerente à língua assim como as transformações da sociedade (PAGANO, 2001).

1.2.1. Gêneros multimodais

O conceito de texto multimodal, de acordo com Dionísio (2007), refere-se à elaboração textual baseada na articulação de diferentes formas, sejam elas escritas ou orais. A autora ainda explica que são expressões multimodais as “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). Dessa forma, temos variadas manifestações orais ou gestuais/imagens tidas como textos: uma aula, uma conversa, uma foto etc. Costa Val (2004, p. 1) nos explicita que:

pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz ‘tê’.

Nesse sentido, *posts*, *chats*, *tweets*, *memes*, *gifs* representam elementos da multissemiótica. Segundo Ferraz (2008), as mudanças tecnológicas provocaram o surgimento do texto multimodal, aquele manifestado por meio de mais de um código semiótico. De acordo com a autora, esses gêneros

atendem melhor às novas necessidades do leitor, que busca mais informação com menor extensão, e, portanto, em menos tempo. Ademais, esses textos multimodais ainda conseguem carregar discursos repletos de crenças, valores e ideologias, assim como acontece com as obras literárias.

Dessa forma, os conteúdos veiculados nesses modernos formatos de comunicação se apresentam como significativos e, nesse sentido, apontam para diversas perspectivas ideológicas, capazes de moldar a forma de pensar, de formar opinião de um grupo, e de provocar a reflexão. Os *hiperlinks*, por exemplo, representam uma das principais inovações do texto eletrônico (KOCH; TRAVAGLIA, 1993), nesse sentido há bastante a se compreender acerca das novas mídias digitais enquanto fontes de informação e de difusão de ideologias.

Assim, é relevante para uma transformação social e educativa que a utilização desses modernos gêneros textuais seja repensada. E, com fundamento nisso, refletir sobre a democratização do saber. Fairclough (2001) reflete sobre os instrumentos de mudança social nas sociedades contemporâneas e o potencial que o acesso ao conhecimento tem de transformar uma realidade socioeconômica de um indivíduo por meio dos estudos.

É interessante perceber como ocorrem as relações “eu-tu”, e uma possível mudança de comportamento decorrente desse fenômeno social que é a constante evolução dos gêneros mono e multimodais.

1.2.2. Novos gêneros e habilidades: competências necessárias na sua leitura

Ao se levar em conta, por um lado, a existência de um déficit da capacidade crítico-leitora do estudante e, por outro, os critérios de avaliação do Enem, faz sentido considerar o recurso aos modernos gêneros textuais, entendidos como instrumentos de mudança social nas sociedades contemporâneas à luz da análise crítica da “democratização” (FAIRCLOUGH, 2001). Isso ocorre porque há urgência em se democratizar o ensino, é nesse cenário que os gêneros mais populares ocupam espaços acadêmicos.

A compreensão de diferentes níveis discursivos que se podem identificar na sociedade, em função de fatores como o gênero, a etnia, o estrato socioeconômico, entre outros, é fundamental para se perceberem as possíveis marcas de manipulação, de preconceito, de alienação ou qualquer outra forma de apelo.

Isso é relevante quando nos focamos nas manifestações ideológicas das mensagens, de caráter popular, veiculadas nos meios de comunicação e nas redes sociais, para promover uma aprendizagem significativa dos aspectos implicados na competência da área 7 do Enem.

Nesses contextos de comunicação, sobretudo, no âmbito da democratização, em que múltiplos gêneros são utilizados, é, por exemplo, relevante o reconhecimento dos *memes* – termo grego que remete à imitação – num cenário de “viralização” de uma informação, de um vídeo, de uma imagem, de uma expressão, de uma música, popularizados de maneira rápida pela internet.

O espaço que o meme ganhou na era das redes sociais é relevante neste estudo, uma vez que se trata de um gênero textual atual e bastante usado. Ele encerra aspectos sobre as linguagens, códigos e suas tecnologias e contém características que unem cada uma das habilidades descritas na matriz do Enem.

Diante desse cenário, os memes representam um modelo de texto contemplado pela habilidade 21, que requer reconhecimento dos recursos que produzem uma mudança de opinião, o que é o que as mensagens implícitas nos memes intuem fazer. Como o meme é um simulacro, a habilidade 22 tem ressonância aqui, pois ela exige que o leitor consiga relacionar diferentes temas, opiniões e assuntos, o que ocorre entre o fato original e a sua imitação dentro de um *meme*.

A habilidade 23 tem a ver com o reconhecimento das intenções do autor, implica que os estudantes tenham uma opinião sobre o que eles enxergam, nas entrelinhas, sobre a intencionalidade linguística de um meme. E, por fim, a habilidade 24, que diz respeito ao reconhecimento das estratégias utilizadas para convencer o público de determinado ponto, está, com frequência, implicada nos *memes*.

Apesar de os exames vestibulares e o Enem explorarem em suas provas a multimodalidade textual, Aranha e Castro (2016) afirma que esse modelo textual não é contemplado nas escolas que privilegiam o trabalho de análise textual sem que se criem conexões com outras linguagens.

1.2.3. Um exemplo prático: habilidades aplicadas ao gênero história em quadrinhos

Figura 3: Disponível em Politize



Fonte: Politize

As quatro habilidades são relevantes nos textos que contiverem informações pressupostas e subentendidas, os não ditos (DUCROT, 1987). Diversas possibilidades acontecem, a habilidade 21 reforça o potencial da informação não verbal como promotora de mudanças de comportamentos, devido ao potencial influenciador do material. As histórias em quadrinhos, assim como diversos outros gêneros que exploram a imagem, tendem a chamar mais atenção. Como exemplo, temos os olhos esbugalhados de Mafalda ao ouvir do pai algo sobre precisar engolir e, na sequência, a feição desconcertada de seu pai ao ouvir tamanho questionamento. São informações (não verbais) que estimulam o leitor a compartilhar do mesmo sentimento do autor que usou as personagens para deflagrar sua crítica velada ao discurso autoritário. A linguagem visual, assim como a escrita, requer estratégias de captação do não óbvio (SANTAELLA, 2012).

A capacidade de produzir conexões com outros textos é típica da habilidade 22. Apesar da crítica implícita, é possível inferir com relativa clareza que há uma menção ao que acontece na política ou na religião, e o recurso linguístico do qual o autor se valeu foi a polissemia das palavras, “engolir” e “mastigar”. O duplo sentido provocado pelos termos permite o jogo de palavras que foi colocado. Estimular a habilidade 23, nesse mesmo sentido, é provocar o leitor para medir a sua capacidade de percepção do que ocorre no mundo, de avaliar a sua leitura de modo ativo e crítico. A habilidade 24 poderia ser averiguada, ao perguntar-se sobre as estratégias argumentativas que levam ao convencimento do leitor. O leitor é influenciado pelo que lê, e ele precisa ter consciência disso.

1.3. Pressupostos e subentendidos

Seja qual for o gênero, para que as habilidades sejam trabalhadas, é essencial que haja implícitos, que podem ser tanto pressupostos quanto subentendidos. Do ponto de vista da semântica argumentativa (DUCROT, 1987), há duas conceitualizações dentro do universo dos implícitos que os diferenciam entre aqueles que apesar de não explícitos no texto, não podem ser refutados – que é o pressuposto – e aqueles que permitem uma margem maior de inferência: o subentendido.

Os subentendidos para Ducrot (1987, p. 32) levam em consideração o contexto “o subentendido se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está marcado na frase. Essa situação do subentendido se explica pelo processo interpretativo do qual ele provém”. Os pressupostos, segundo Maingueneau (1996), têm potencial manipulador, enquanto os subentendidos permitem a um leitor experiente a persuasão e a recondução da leitura para atender a um interesse específico.

A forma como os estudantes consideram as informações em diversas leituras apresentou enfoque na análise dos pressupostos e subentendidos. Os primeiros revelam as informações implícitas que são comprovadas por algum marcador discursivo explícito; os segundos dependem de uma experiência de vida, de uma representação visual (HERNÁNDEZ, 2007) que manifeste interpretações variadas e, portanto, refutáveis. Conforme explica Angelim (2003, p. 16): “fala-se apenas em diferença entre o que tem suporte significativo (pressuposto) e o que não os apresenta e se infere por índices (subentendidos)”.

A interpretação, intelecção e compreensão de textos representam um desafio para a educação escolar e para a vida. A leitura ingênua, superficial, reduzida, extrapolada ou contraditória apresenta fatores que dificultam a comunicação e tem sido objeto de estudo. Lajolo (1993) reflete de maneira criativa acerca da complexidade da leitura. No livro *Dom Quixote das Crianças* de Monteiro Lobato, a personagem Dona Benta recontava, ao seu modo, a história de Don Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, cujo vocabulário e estrutura do texto original pareciam inacessíveis para as crianças.

De acordo com Lajolo (1993), o destaque para Dona Benta se deve ao fato de se perceber a importância do conhecimento de mundo atrelado à leitura. Isso significa que interpretar os signos do mundo também é leitura. Dessa forma, a leitura crítica, que valorize o histórico do leitor, mas não desmereça o sentido original da obra representa um fator de coerência importante: a inferência contextual. Para Koch (2003), a informação implícita seria como um *iceberg* que carrega mais sentidos pressupostos e subentendidos que os explícitos. Outra abordagem relevante é a que explica Pereira (2009, p. 14):

O termo inferência é encontrado tanto na Psicolinguística como na Pragmática. Na Psicolinguística, a inferência consiste numa estratégia de leitura, assim como a predição leitora, exigindo processamentos cognitivos que manipulam pistas textuais deixadas pelo leitor, com o objetivo de chegar-se à compreensão do texto. Na Pragmática, constitui-se num percurso cognitivo que ocorre entre uma afirmação inicial e uma afirmação final (conclusão), sendo a base para cálculos de relevância.

Diante disso, o estudo sobre as informações implícitas permeia diversas áreas do conhecimento. Compreender os limites entre o que está explícito e o que está implícito é um desafio importante a considerar-se no âmbito deste trabalho.

1.4. A Perspectiva da Análise do Discurso

Além do embasamento que leva em consideração os pressupostos e subentendidos (DUCROT, 1972; 1977; 1984; 1987), os macro e microprocessos, a metacognição e os processos integrativos (IRWIN, 1986), há de se observarem os contributos da Análise do Discurso.

Ao perseguir um estudo que transcenda a linguística, a gramática, ou qualquer forma de análise de conteúdo, verificam-se as possibilidades da Análise de Discurso. Uma delas é inspirada na definição de Orlandi (2007, p. 15): “a análise de discurso concebe linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, [...] a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

Ainda na perspectiva da autora, “o discurso, é objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2007, p. 16). Entendo que esse pensamento orienta para o fato de que as ciências não são concebidas de forma independente. Elas dialogam entre si na medida em que o linguístico se consolida como pressuposto dentro de um objeto que tem natureza social.

A língua não é neutra, a expressão verbal sugere a que estamos expostos por mais corriqueira que seja a enunciação: “Perceber que não podemos estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2007, p. 9).

Outra questão intrigante no que concerne a essa não neutralidade da língua na relação com o seu sujeito é o seu caráter contraditório. Segundo Brandão (2012, p. 85):

Um balanço dessas reflexões sobre a constituição da subjetividade revela as contradições que marcam o sujeito na AD [Análise do Discurso]: nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo do Um e do Outro; entre a “incompletude” e o “desejo de ser completo”; entre a “dispersão do sujeito” e a “vocação totalizante” do locutor em busca da unidade e da coerência textuais; entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

Essa contradição natural do sujeito é mais uma prova de sustentação da AD: o dinamismo do sujeito e a precariedade das análises baseadas em conteúdos com respostas prontas e pré-moldadas. Esse pensamento se coaduna com o princípio da especificidade, postulado por Foucault (2007, p. 53), “não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas”. A compreensão do sujeito e de seu discurso extrapola a visão de conteúdo.

Dessa forma, a interpretação dos subentendidos e a compreensão dos pressupostos foi o foco de apreciação, para então nos apropriarmos da semântica e da materialidade. Com efeito, essa perspectiva visa a uma reflexão desejada: sujeito, ideologia e inconsciente. Isso se verifica no que Orlandi (2007, p. 53) nos ensina: “quando dizemos materialidade, estamos justamente referindo à forma material, ou seja, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo: forma linguístico-histórica, significativa”.

Em face de a materialidade do discurso adotada pela AD ser mais linguística, menos voltada para o conteúdo em si, Possenti (2003, p. 30) argumenta: “Neste domínio – o do texto, de sua superfície, de seus jogos verdadeiramente materiais – se produzem os efeitos de sentido”.

Orlandi (2007, p. 22) sustenta em “a língua é assim condição de possibilidade de discurso” que a língua é o meio pelo qual o discurso, efeito de sentidos entre locutor, manifesta-se. Logo, compreendeu-se melhor o sujeito a partir das observações da amostra discursiva dele.

1.5. Interdiscursividade: onde fica o leitor?

Nessa perspectiva de leitor com maior ou menor carga de conhecimento prévio em face da sua experiência de vida mais vulnerável, cabe levantar alguns pontos sobre a bagagem de mundo desses estudantes que influencia suas visões de mundo, e, por conseguinte, os seus exercícios de leitura.

A interpretação pode ser uma ação previsível em face do histórico armazenado na memória do falante. Orlandi (2007, p. 10) diz que “ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá”. Nesse contexto, resta saber de que maneira o sujeito armazena as informações pelas quais está exposto ao longo da vida, então: por que algumas informações, para a maioria das pessoas, são gravadas, outras esquecidas, porém tácitas, e outras totalmente apagadas, e como isso interfere na formação ideológica do sujeito? (perspectiva do interdiscurso).

Um discurso, por natureza, constitui-se de outros discursos, comparado a um tecido, como se a trama fosse montada por diferentes vozes em fios. Isso ocorre pelos já ditos (ORLANDI, 2007) em determinado lugar e momento histórico. Baldini e Zoppi-Fontana compreendem que

O conceito de interdiscurso, articulado aos conceitos de formação discursiva, formação ideológica e acontecimento discursivo constituem o núcleo conceitual que permite a compreensão teórica e a descrição analítica da determinação histórica dos processos de significação e da constituição do sujeito do discurso (BALDINI; ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 3).

A proposição que defende que se pensamos em um objeto é porque ele existe reforça a necessidade de se entender melhor o processo do pensamento. Lagazzi (1998, p. 96) explica que “é preciso compreender o funcionamento do ‘pensamento’ nos processos discursivos, compreender como se constitui o ‘pensável’”. É nesse ponto que entra a noção de memória. Um trocadilho para o aforismo cartesiano “Penso, logo existo” seria “Penso, logo (algo/alguém) existe”. A memória, entendida como um recorte de intersecções vividas, representaria, então, a conexão do pensamento com o interdiscurso. Isso evidencia, portanto, a aproximação entre ideologia e inconsciente (GADET; HAK, 1990). Possenti (2003, p. 30), em referência a Benveniste, Carlos Franchi e G.-G. Grang, acrescenta sobre a relação do interdiscurso com a elaboração de paráfrases:

Eles me ensinaram – aprendi com eles, quero dizer – que o sentido não pode definitivamente ser o mesmo se se materializa de formas diversas. Ou seja, para ir diretamente a um ponto crucial, a paráfrase é um instrumento de análise simplificador: ela que “controlaria” o sentido, já que impõe o mesmo ao diferente, e não as representações formais, que são metalinguísticas.

Ao pensar nas formulações dos alunos pesquisados, há de se levar em consideração o interdiscurso. Isso é legitimar discursos anteriores arquivados inconscientemente na memória desses indivíduos para compreender-se a influência externa desse dizer anterior na produção do enunciado em questão. Nesse momento, descortinam-se as ideologias. As crenças e os valores do sujeito são evidenciados, conforme explica Orlandi (2007, p. 32):

A observação do interdiscurso nos permite, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

A autora ainda classifica o discurso em alguns tipos: o discurso autoritário, o polêmico e o lúdico. O que diferencia cada um deles é a forma como a polissemia se manifesta. Em consonância a isso, ressalta-se que para a Análise de Discurso, essa perspectiva de definições é pouco trabalhada. Há nela o entendimento de que se deva levar em consideração os empregos e os contextos do falante. Mas assim, nos ensina Possenti (2014, p. 23):

Em primeiro lugar, sobre a ingenuidade dos historiadores, por imaginar que uma linguística fundamentalmente do signo possa ser um bom guia para a legibilidade de um texto tão marcado quanto um texto da história ou de algum grupo político.

Para a interpretação, valoriza-se, portanto, entre outros aspectos, a intencionalidade, pois o texto não é transparente, ele precisa ser desestruturado para assim se chegar a uma legibilidade significativa. Há muito de conteúdo oculto entre aquele que escreve/fala, aquilo que foi escrito/falado e aquilo que se lê.

1.6. O papel da cultura visual

Na perspectiva de que há pelo menos três dimensões durante o processo de leitura – autor, texto e leitor, esta pesquisa dedica um espaço para a teoria das representações visuais (HERNÁNDEZ, 2007). Nesse universo de diferentes visões sobre a mesma leitura, submetidas aos efeitos do conhecimento de mundo, da percepção da intencionalidade do autor do texto, entre outros fatores de coerência, este trabalho também se apoiou nos estudos da cultura visual na linha de Hernández (2007) e nos processos de coautoria (JAUSS, 1982) na construção dos sentidos durante a leitura.

Na pesquisa de mestrado intitulada “*O ensino/aprendizagem da língua inglesa na perspectiva da cultura visual*” (SAGHIE, 2008), os objetivos iniciais consistiam em perceber de que forma a imagem/representação visual – crenças e valores individuais na leitura da imagem – em veículos de comunicação populares, poderiam auxiliar no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. A princípio acreditava-se encontrar um método, uma estratégia com esses objetivos, no entanto, em face das surpreendentes respostas dos alunos que participaram do curso que ofereci para esse propósito, intitulado “*Habilidades do Ver*”, foi possível refletir sobre novas temáticas. As interpretações que o grupo realizou transcenderam as expectativas. Isso aconteceu porque a preocupação deles não se restringia aos significados dos enunciados em inglês (língua desconhecida à época para aqueles meninos).

A atividade consistia em reler várias imagens publicitárias com dizeres em inglês, fazendo um desenho de próprio punho para se chegar à interpretação que o aluno julgava correta. Eles registraram, por meio do inconsciente, suas ideologias sobre aquele tema, trouxeram assuntos ambientais, sociais e econômicos e por vezes críticos. Abaixo segue amostra de trabalhos realizados por diferentes alunos acerca de um mesmo anúncio, este da Nestlé.

Figura 4: Imagens captadas dos alunos do grupo focal de estudos na dissertação de mestrado defendida em 2008 pela autora desta tese

Imagem fonte



Desenho 1, aluno A



Desenho 2, aluno B



Desenho 3, aluno C



Desenho 4, aluno D



Desenho 5, aluno E



Desenho 6, aluno F

Fonte: (SAGHIE, 2008)

A lição dessa experiência foi que, além de não podermos subestimar os alunos, devemos acreditar que eles sejam capazes de nos revelar um mundo desconhecido: o deles, e por isso nos ensinam bastante por intermédio de suas histórias. Foram as representações visuais que guiaram o trabalho à época, na perspectiva da cultura visual, com enfoque nas práticas e relações sociais. Hernández (2007, p. 27) analisou a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo”. Essa linha foi a adotada e ressoa neste trabalho, pois ambos buscam compreender o que subjaz à leitura em suas entrelinhas, seja da informação verbal ou da não verbal, sobretudo,

levando-se em consideração o papel do receptor da informação. Nesse sentido, a observação mais aguçada e sensível foi objeto sobre o qual este trabalho lançou mão (BARBIER, 1998).

1.7. Teoria e estética da recepção

Essa linha de pensamento demonstra preocupação com os efeitos que uma leitura provoca no estudante, e como as diferentes interpretações acontecem entre alunos diferentes. Com a finalidade de reforçar a edificação dessa ideia, esta investigação lançou mão da estética da recepção (JAUSS, 1982).

Em meados do século XX, surgiu um grupo de pensadores alemães que trouxeram à tona uma teoria que contempla a experiência do leitor na construção dos sentidos de qualquer obra artística que requeira interpretação. Nesse sentido, o leitor participa do texto com suas vivências afetivas (JAUSS, 1982).

Essa visão já existia desde a Antiguidade com postulados de Aristóteles, mas só ganhou ares de ciência após as reflexões de Jauss, Iser entre outros pesquisadores da estética da recepção. Essa teoria carrega alguns princípios fundamentais: o leitor; o texto, a autoria, a psicologia do leitor; a leitura; a interpretação; e o entendimento do porquê da leitura.

Sobre o leitor, a estética da recepção tem como objeto a análise do resultado da leitura, quais respostas são possíveis após a fruição do texto. Como seria a transposição da ficção para seu mundo real. Como a obra, fictícia ou não, pode afetar a vivência do leitor é também objeto de estudo dessa teoria. Para Ehrenzweig (1969), há uma troca de experiências nesse processo de “complementação” de leitura. Da mesma forma, para Pareyson (1954), a obra e a sua interpretação são indissociáveis, ele sugere que exista uma fusão entre a personalidade do autor e a do leitor.

Em um cenário oposto, os exames vestibulares privilegiam aquele leitor que mais consegue se manter neutro diante da leitura, que atravessa o texto sem que seus valores, ideologias e história de vida interfiram no processo. Em oposição a essa visão logocêntrica, Coracini (1992) defende que esse tipo de atitude é uma tentativa de tornar um texto imutável e preservado. A autora ainda questiona a prioridade que se atribui ao texto em detrimento do sujeito leitor, ela entende que o indivíduo que lê deve ter seu posicionamento individual em plano não inferior ao do texto lido. Gadamer (2004) enxerga que o entendimento de um texto decorre dessa relação (texto e leitor), ele a define como um diálogo em tempos diferentes, por causa do qual o leitor é capaz de se encontrar no mundo e ampliar sua visão.

Diante das teorias que preconizam a estética da recepção, verifica-se que existe uma relação entre obra-leitor, sobretudo em textos de gêneros literários. E dada a natureza dos textos literários e

fictícios, há de se considerar o universo do leitor para aceitar o processo de leitura como de coautoria, uma vez que, de acordo com Jauss (1982), após uma leitura, o leitor nunca mais será o mesmo. O autor utiliza um exemplo do livro *Madame Bovary*, para ele, a pessoa que lê o romance passa a ter uma nova ideia do que seja a infidelidade. Na teoria da recepção, nossas convicções são alteradas à medida que lemos, o que é mencionada por Rodrigues (1994) como uma psiquê liberada.

A ideia de que existam tantas interpretações para quantos leitores houver é uma premissa da estética da recepção, que valoriza a bagagem individual de cada leitor e o insere como coautor na obra lida. Por outro lado, o que vemos nas provas de vestibular são respostas padronizadas, oriundas da visão do autor da questão, que não coadunam com os pressupostos da referida teoria.

1.8. A leitura e o leitor

Ainda que a teoria da recepção não dê conta plenamente dos desafios das dificuldades no desenvolvimento da competência leitora, continua-se a entrever, nos textos dos diferentes gêneros, possibilidades de aprendizagem para uma nova realidade.

Esse novo contexto leva em consideração os fatores que envolvem a produção de texto, o fator artístico e toda complexidade dos gêneros com essa natureza que acompanham as dificuldades de leitura.

Ao se pensar a comunicação mimética como expressão da literatura, o crítico do Romantismo, M. H. Abrams (*apud* COMPAGNON, 2006, p. 139) contribui ao descrever um modelo de leitura composto por um tripé: mundo, autor e leitor. O autor ainda defende que cada um desses pilares da literatura corresponde a uma abordagem: a expressiva é associada ao artista; a mimética ao mundo; e a pragmática ao público.

Esses modelos de produção textual muitas vezes não consideram o leitor anônimo, e desenvolto. Compagnon (2006) também relata o estudo feito por A. Richards, autor de *Princípios de Crítica Literária*, de 1924, que assumiu uma postura antissubjetivista, em decorrência de um estudo feito com seus alunos em Cambridge. Por um longo tempo, o professor, ao acreditar na hipótese do leitor empírico autossuficiente, usava em suas aulas análises de poemas realizadas amadoramente por seus alunos.

Percebe-se, portanto, a relevância de se ensinar a ler. A conclusão a que o autor chegou é a de que essa atividade livre de amarras, de padrões e de teoria revelava um cenário de “imaturidade, arrogância, falta de cultura, incompreensão, clichês, preconceitos, sentimentalismo, psicologia popular etc.” (COMPAGNON, 2006, p. 141). Nesse sentido, compreendeu-se que a questão consiste em

“ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais, a “respeitar a liberdade e a autonomia do poema” (COMPAGNON, 2006, p. 142).

Sob essa perspectiva, Barthes e Compagnon (1987) descrevem uma série de reflexões filosóficas acerca do termo “leitura”. Ler como técnica; como prática social; como forma de gestualidade e de sabedoria; como método; e por fim como uma atividade voluntária. Verifica-se, portanto, a preocupação em se teorizar os processos da leitura.

Essa abundância de teorias em torno da leitura demonstra a relevância dada para a sua orientação, sem desprezar os momentos de leitura autônoma, de busca individual. Essa atividade foi considerada “intrusa” pelo estruturalismo da teoria literária, marcada pelo desejo de se descrever o funcionamento neutro do texto (COMPAGNON, 2006). Dessa forma, percebe-se uma desconfiança em torno do leitor empírico, uma tentativa de ignorar o leitor. Sobressai-se a necessidade de um método de interpretação em detrimento da confiança no “leitor intuitivo”.

Essa classificação de leitor “insuficiente”, de acordo com Lajolo e Zilberman (1999, p. 26), também desprestigia os que não demonstram nem sabedoria nem interesse pela leitura “a ser um mau leitor, isto é, ser incapaz de estabelecer a necessária distância entre o lido e o vivido”. Isso não significa, no entanto, que o leitor deva ignorar os signos decorrentes de sua visão de mundo, mas identificar a linha tênue existente entre o que está no texto e o seu mundo particular.

Por outro lado, para Kintsch (1988), a compreensão textual faz emergir um texto base com as informações nele contidas mais o repertório de conhecimento de mundo e de linguagem de quem o lê. Essa conexão caracteriza o leitor como parte daquilo que se lê (JAUSS, 1982). A maior dificuldade que se verifica são os limites entre leitor e autor em exames vestibulares/Enem, que apresentam questionamentos interpretativos que admitem uma visão estritamente particular, isso limita a ação do candidato a todo o seu repertório. Esses procedimentos não favorecem a relação de construção mútua entre enunciador e receptor (AZEREDO, 2004).

Essa desconfiança no leitor, que perturbou os estudos clássicos da literatura no mundo desde o início do século passado, é mais evidente neste século. Isso acontece em decorrência das novas demandas provocadas pelos avanços da tecnologia. Em face disso, surge uma infinidade de gêneros textuais, além dos *memes*, como, por exemplo, os *gifs*, os vídeos nos canais do *YouTube*, os textos dos *Blogs*, os *posts* de *feed* e de *timeline*, as narrativas do *TikTok* entre outras versões textuais contemporâneas.

A hegemonia escolar no controle de como a leitura ocorre começa a dar espaço para um novo perfil de leitores independentes, legitimados por tudo aquilo que a internet consegue proporcionar. Conforme explicita Scherer-Warren (2008, p. 513):

as novas tecnologias, especialmente a Internet e as rádios comunitárias, são um elemento facilitador na difusão das narrativas e ideários em construção pelos sujeitos, nós das redes, mas geralmente não são o único ou principal elemento mobilizador na geração de uma rede de movimento social.

A leitura de textos “independentes” cuja fonte – nada segura – pode criar um ambiente para propagação de notícias falsas é outro papel que a competência leitora precisa cumprir: delegar ao leitor a capacidade de uma leitura mais desconfiada, isto é, não se acreditar passivamente em tudo que se lê. Outro fator que interfere na qualidade da leitura e justifica a superficialidade dela é em face do desespero em se consumir tantos conteúdos de forma rápida (CARR, 2011) e de forma eletrônica – fogem do papel – conforme Chartier (1998) descreve esta geração moderna.

Dessa forma, a Literatura parece não chamar tanta atenção como acontecia no século passado (MORTATTI, 2014). Ainda que a leitura fosse rotineira, segundo Manguel (1997), não é a acumulação de informações que leva de fato ao conhecimento.

Ao longo da imersão na realidade dos estudantes pesquisados, a participação ativa ou inativa da família foi considerada, assim como a avaliação do grau de vinculação emocional do aluno com toda a comunidade escolar para se compreenderem os motivadores de exclusão escolar, conforme explica Langenkamp (2010).

1.9. Fatores de textualidade: bastidores da compreensão

Essa leitura crítica, ativa, que implica um processo de coautoria do leitor (KATO, 1986) durante o ato de ler, e transforma o texto em um ponto de partida para o levantamento de várias questões, sem que haja digressões ou fuga do tema, deve levar em consideração os fatores de coerência, claramente conceituados por Koch e Travaglia (1993). A coesão e a coerência textuais são mecanismos essenciais que fundamentam as estruturas de qualquer enunciado, no entanto o que subjaz tanto o processo de construção do texto quanto o da leitura e compreensão dele são os fatores de coerência.

Dessa forma, uma leitura se torna coerente quando são atendidos os princípios desses fatores: conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; inferências; fatores pragmáticos; situacionalidade; intencionalidade e aceitabilidade; informatividade; relevância; focalização e a intertextualidade. Esta investigação explorou mais explicitamente o conhecimento de mundo; as inferências; a intencionalidade; a situacionalidade; a informatividade, e a intertextualidade,

os demais fatores foram considerados, de forma tácita. Eis algumas considerações acerca desses seis instrumentos de construção de sentidos dentro de um texto e o porquê ele coaduna com os objetivos desta pesquisa.

1.9.1. Conhecimento de mundo

Segundo Koch e Travaglia (1993), é o conhecimento prévio do leitor que acolherá as ideias lidas como ideias com sentido, fundamentado no conjunto de crenças e de experiências socioculturais que o dirigem para o entendimento do texto. Aqui nesta investigação, o objetivo que diz respeito à identificação das práticas e concepções dos alunos sobre a leitura está diretamente ligado à busca da compreensão do nível de conhecimento de mundo desses alunos e até que ponto eles estão sendo prejudicados por uma deficiência de conhecimentos gerais. Para sanar essa questão, muitos debates carregados de conteúdos emergiram dos encontros com o grupo pesquisado. Os fatores de coerência estão interligados, uma vez que o conhecimento prévio não se dissocia da constituição das inferências (ANDRADE; DIAS, 2006), assim como ressalta Solé (1998). Nessa mesma linha da competência de registrar dados e palavras, Sánchez (2002) também entende que a compreensão de texto decorre dessas competências.

1.9.2. Inferências

No tocante ao objetivo ii, caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva, as inferências detêm papel fundamental, pois representam os subentendidos – as informações nas entrelinhas decorrentes do processo de interação entre inferência e conhecimento prévio. Kleiman (2002, p. 25) contribui com este posicionamento:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

1.9.3. Intencionalidade

Para atender parte do objetivo iii, desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva, verificar as condições do estudante de percepção das intenções do autor de um determinado texto é crucial, segundo Koch e Travaglia (1993), é relevante que se compreenda o que o autor de fato quis dizer. Kato (1986) teoriza

que o ato de ler, em coautoria, é movido pela intencionalidade, os sentidos insurgem da inter-relação entre autor-leitor. Nesse sentido, associou-se a percepção de intencionalidade à leitura ativa e a metacognição dentro de um processo em que o estudante consegue perceber seu próprio processo de compreensão textual (FLAVELL, MILLER; MILLER, 1999), Kopke (2011) identificou também essa falta de autocontrole nas ações dos estudantes.

1.9.4. Situacionalidade

Na leitura de gêneros discursivos com linguagem conotativa não universal, que atendem ao tempo, como a charge, os memes, as crônicas críticas, entre outros textos cujo conteúdo é momentâneo, o entendimento da situacionalidade é fundamental. Segundo Beaugrande e Dressler (1997), a situacionalidade reúne condições que tornam o conhecimento da situação essencial para que haja coerência e para que se faça sentido. Costa Val (2006) vai além, enfatiza que em alguns momentos, faltar coesão interfere menos nos sentidos do que um texto todo coeso, porém não ajustado e adequado à situação sociocomunicativa.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 129), “a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos quanto a seus usuários”. Alguns gêneros discursivos caracterizados pela contextualização histórica, por exemplo, requerem mais essa competência do estudante: conhecimento contextual e situacional. O objetivo iii desta pesquisa tem como intenção o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação. Conhecimento da situacionalidade é um elemento da textualidade que representa mais uma das estratégias listadas neste trabalho.

1.9.5. Informatividade

Esse elemento da textualidade diz respeito ao quantitativo de informações novas dentro de um texto, e o quão essa carga de informações novas pode interferir na compreensão e na construção da coerência por parte do leitor, isso significa que quanto maior o grau de informatividade, maior a rejeição do leitor por considerá-lo, muitas vezes, decepcionante e tedioso, de acordo com Costa Val (2004). Para Koch e Travaglia (1993), a informatividade, quando baixa, previsível ao leitor, será pouco informativa, contraproducente, conforme prega também a Teoria da Informação. Por outro lado, se o texto for menos previsível, será mais interessante, no entanto, os excessos de informações novas podem inviabilizar a construção dos sentidos e, portanto, da coerência.

Esse elemento da textualidade corresponde ao objetivo i, então a informatividade, na condição de procedimento argumentativo, ressoa no entendimento das práticas sobre leitura dos alunos: o que eles leem, como leem e qual a qualidade e o teor conteudista dessas leituras.

1.9.6. Intertextualidade

A intertextualidade é um fator de textualidade diretamente ligado ao do conhecimento de mundo, uma vez que a percepção do entrecruzamento de textos e de vozes dentro de um texto depende do que o leitor sabe sobre as diferentes obras abordadas (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). De acordo com Costa Val (2004, p. 116), “cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros”. Marcuschi (2002, p. 129) revela que: “há um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”.

Essa fusão acontece com todos os textos que partilham, implícita ou explicitamente, seus conteúdos. O referido autor também entende que a intertextualidade “é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 2002, p. 130). Nesse sentido, que esse elemento textual permite a abordagem do objetivo ii deste trabalho: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva. E no universo do contato constante com textos eletrônicos, uma possibilidade renovadora se destaca com a intertextualidade (ANJOS; COUTO; OLIVEIRA, 2011).

Maciel (2017) assinala a relevância que o conceito de intertextualidade adquiriu, não só no âmbito de práticas acadêmicas mas também no plano pedagógico, já que ele consta dos PCN de Língua Portuguesa, nos quais é definido como a “relação entre o texto produzido e os outros textos” (BRASIL, 1998, p. 21).

Este autor analisa o modo como o conceito de intertextualidade é definido por Kristeva (1974), num processo de reconceptualização da ideia bakhtiniana de dialogismo, segundo a qual “todo o texto se constrói com mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (MACIEL, 2017, p. 139).

Genette (1982 *apud* ARAÚJO, 2020, p. 154) define, a partir daí, o conceito de intertexto como:

uma relação de copresença entre dois ou mais textos, [...] na maioria das vezes, pela presença efetiva de um texto em outro. Em sua forma mais explícita e literal, é a prática tradicional da citação [...] de forma menos explícita e menos canônica, a do plágio [...] que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; de forma menos explícita e menos literal, a

da alusão, ou seja, a de um enunciado cuja plena compreensão pressupõe a percepção de uma relação entre si e outro a que este ou aquilo necessariamente remete.

1.10. Capacidade leitora: como ela é avaliada em exames

Além do entendimento da relevância do estudo dos implícitos, devemos considerar outro tipo de aspetos, nomeadamente os que se referem aos processos integrativos, microprocessos e macroprocessos (IRWIN, 1986).

Segundo a matriz de 2017, as competências e conhecimento linguísticos necessários para o 3º ano do ensino médio são aqueles relacionados aos procedimentos de leitura; das implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; a relação entre os textos, a coesão e a coerência; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e a variação linguística. A descrição do que se espera de cada tópico está disposta na tabela abaixo (BRASIL, 2017, p. 26-27).

Tabela 1:Dados compilados pelo Saeb*

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB:
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

(continua)

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

* Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep a partir do Saeb/Inep (2002)

Fonte: BRASIL (2017, p. 26-27)

Apesar de todas as competências e as habilidades listadas na Matriz dos Saeb representarem necessidades urgentes para a formação básica de um estudante em idade escolar apropriada, há uma defasagem nos tópicos que exigem maior complexidade. Uma das hipóteses pode estar relacionada a um precário conhecimento do significado das palavras (CRUZ, 2007); a um alto grau de informatividade (KOCH; TRAVAGLIA, 1993); à frágil tradição de leitura (STEENSEL, 2006); à apologia a conteúdos de cultura de massa em detrimento da leitura de livros da literatura clássica, por exemplo (ADORNO; HORKHEIMER, 2002) entre outras possíveis razões.

O Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica – demonstrou, por meio de seus resultados das avaliações, que os estudantes brasileiros conseguem compreender informações implícitas e explícitas dentro de um texto. Essa compreensão envolve identificar o tema, a finalidade dele, estabelecer conexões com outras informações decorrentes do conhecimento de mundo deles (BRASIL, 1997). Todavia, essas competências de leitura se restringem a textos simples e com baixo grau de informatividade (KOCH; TRAVAGLIA, 1993).

Para identificar quais competências os estudantes estudados deveriam desenvolver e quais eles já dominavam, entrevistas foram realizadas em diferentes modalidades, perguntas objetivas e narrativas não ficcionais cujas análises ocorreram sob a égide de alguns estudiosos como Ferreira (2014), Kaufmann (2013), Silva (2002), Minayo (2010), Bucholtz (2000). Halcomb & Davidson (2006), Barbier (1998), Dotta (2006), Triviños (1987), Manzini (2003), McMillan e Schumacher (2010), Gaskell (2014), Gil (2008), Bruner (2002), entre o diálogo com outras visões. As narrativas e entrevistas foram subsidiadas pela pesquisa-ação Thiollent (2011), e da etnografia para a análise dos dados na perspectiva de Willis e Trondman (2008), Vieira e Vieira (2018), Bourdieu (2004), Geertz (2000), Ferreira e Lima (2020).

CAPÍTULO II

Metodologia de investigação

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação implementada com base nos objetivos propostos desde o projeto inicial deste trabalho. Para se chegar aos resultados a serem apresentados no capítulo III, uma série de ações foi realizada: aplicação de questionários, realização de entrevistas individuais, construção de diário de anotações, e uma sequência de dezoito atividades seguidas de um retrabalho para cada uma delas – com propósitos e temáticas interligadas aos objetivos desta investigação, articulando a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa, baseada em procedimentos usados na pesquisa-ação.

2.1. Análise: material e métodos

Não é preciso haver ciência para que haja metodologia, no entanto, é imprescindível para o campo da investigação o processo científico. Qualquer estudo sem método é apenas um estudo despido de ciência. Para Marconi e Lakatos (2004, p. 44), “a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”.

As autoras se referem a vários conceitos e métodos relevantes para o entendimento do processo investigativo. Entre tantas diferenças, o que se pode verificar em comum entre eles é que “sem ordem, na atividade científica, não se chega à verdade; mas a ordem, por si só, não é suficiente” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 45). Outro fator de semelhança é o levantamento de hipóteses, o método que “facilita a apresentação de problemas científicos e a comprovação de hipóteses” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 45).

Ademais, o objetivo em comum entre os diversos métodos é a descoberta de um conhecimento que não necessariamente revele uma verdade única, mas que nos permita alcançar o objeto de estudo em uma jornada de investigação provocada por essas hipóteses e baseadas em erros e acertos. O que as autoras resumiram em:

A finalidade da atividade científica é a obtenção da verdade, por intermédio da comprovação de hipóteses, que, por sua vez, são pontes entre a observação da realidade e a teoria científica, que explica a realidade. O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros–, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 46).

Existem aspectos aos quais se dedicou atenção especial antes de definir quem seriam os sujeitos investigados, como seria o processo e a quantidade de dados recolhidos. Ainda sim, é provável que, mesmo com esses princípios norteadores, nem sempre a amostra escolhida seja a que de fato trará os dados esperados.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, a amostragem propositada se identifica a partir do momento em que se inicia a análise das possibilidades de casos ricos, portanto, se, na turma pesquisada, identifica-se um grupo específico que teve bons rendimentos nos últimos exames, seria uma amostra “proposital”, em decorrência da comparação do comportamento destes com o daqueles que tiveram maus resultados.

Esse estudo ocorre em primeiro momento com a seleção do local, que será o ambiente de trabalho da pesquisadora, já que os sujeitos que compõem a amostra são seus alunos do ensino médio.

A recolha de dados foi feita parte em meio presencial e parte em meio on-line. Os procedimentos presenciais representaram os encontros em sala de aula para a realização das primeiras atividades, de entrevistas. Os demais dados foram colhidos por meio de atividades via internet com o *Google Forms*, *Google Meet*, e-mail, grupo no *WhatsApp*, entre outros recursos.

2.2. Os sujeitos

A coleta e recolha de dados levou em consideração, sobretudo, a natureza dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os participantes da pesquisa foram estudantes entre 16 a 19 anos, que cursam o segundo ano do ensino médio no Instituto Federal de Brasília, com fundamento no que se observa em Orlandi (2007, p. 47): “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados”, inerentes às experiências desses estudantes.

Nesse sentido, o discurso dos discentes analisados foi o ponto de partida na observação da forma como a língua constrói significações na vida dos sujeitos. Dessa forma o sujeito, ou melhor, o *sujeito-de-direito*, é histórico (LAGAZZI, 1988), pois a comunicação/linguagem só acontece porque está situada em dado momento da história, ainda que dentro de uma instituição escolar, local em que se pressupõe livre manifestação de ideias.

Ao pensar a escola como ambiente democrático de multiplicação de saberes, e de liberdade de pensamento/expressão, é importante acreditar na construção/formação de opinião dos alunos. O que acontece, no entanto, é a interferência política de um sistema educacional interessado em manter ou modificar a apropriação dos discursos (FOUCAULT, 2007).

Um das maiores fragilidades desse sistema educacional é a escassez da gestão da leitura. Para Gomes (2012), os jovens representam o maior montante leitor do Brasil, e segundo pesquisas do autor, a obrigação e a estimulação da leitura na escola é o que provoca o hábito de ler. Fora do ambiente escolar, o estudante tende a abandonar a leitura, pois está distante desse universo estimulador. Na perspectiva da leitura decorrente da globalização e da tecnologia, há pontos que favorecem e outros que prejudicam a construção de competências leitoras. A eficiência promovida pela agilidade dos textos digitais multimodais, *e-books* com *hiperlinks* sobrecarregou o esquema de leitura com tantos estímulos. Carr (2011, p. 227) explica que essa rapidez pode levar à superficialidade da compreensão textual:

A ironia do esforço da Google para trazer maior eficiência à leitura é que ele solapa o tipo de eficiência muito diferente que a tecnologia do livro trouxe à leitura – e às nossas mentes – em primeiro lugar. Ao nos libertar da luta para decodificar o texto rapidamente – lemos, se é que lemos, mais rápido do que nunca –, mas não mais somos levados a uma compreensão profunda, construída pessoalmente, das conotações do texto. Em vez disso, somos apressados para ir adiante até um outro pedaço de informação relacionada, e outra, e outra. O garimpo superficial do ‘conteúdo relevante’ substitui a lenta escavação do significado.

Diante desse cenário, conjetura-se que a sociedade brasileira lê muito, mas lê de forma pulverizada e superficial. O que ocorre é uma leitura excessiva de conteúdos pequenos e variados, a internet permitiu a dinamização das informações. As pessoas parecem tolerar menos textos grandes, há uma busca pelo conciso, despertada pelo dinamismo das redes. A maioria das pessoas não demonstra o gosto pela literatura como se apreciava até o início deste século (MORTATTI, 2014).

2.3. Considerações com base em uma experimentação

Até aqui foi explicitado que os gêneros de curta extensão e de equilibrado grau de informatividade representam fontes reais de informação para os jovens, que, em muitos casos, acostumaram-se a reproduzir ideologias aprendidas em ambiente familiar e a obedecer a novos modelos sociais preconizados pela indústria cultural e pela cultura de massa (ADORNO; HORKHEIMER, 2002). A maior parte da leitura diária de muitos jovens hoje se restringe ao que pregam as redes sociais, tornando o ambiente virtual, como *Facebook*, um potencial e perigoso formador de opinião.

Antes de trabalhar com as duas turmas de segundo ano do ensino médio integrado, foi realizada para esta pesquisa uma atividade com estudantes de duas turmas da mesma instituição educacional, uma do curso Técnico em Manutenção Automotiva e outra do curso de formação inicial e continuada de Auxiliar Administrativo. Pretendeu-se avaliar se a leitura, interpretação e compreensão textual é criteriosa ou superficial.

A hipótese inicial era a de que os estudantes empregassem o senso comum para identificar as *Fake News*, mas o que se verificou foi que eles já tiveram alguma experiência com esse tipo de informação. A maioria desconfiou que se tratava de uma notícia inverídica, menos da metade deles não se importava com os efeitos de um compartilhamento. Entre outras descobertas, houve a de que, apesar de os estudantes terem consciência de que erros de português são aspectos típicos dessas notícias falsas, eles só conseguem perceber pelo exagero, uma vez que ainda não conquistaram maturidade linguística para identificar erros sutis.

Outros achados foram que esses alunos apresentam boa percepção das incoerências implícitas nos textos, desconfiam de fatos surreais, de dados vagos e de mensagens apelativas. Constatou-se, com essa experimentação junto aos alunos, que não podemos subestimar o potencial leitor dos nossos estudantes. Eles precisam de trabalhos constantes de ressignificação do olhar da interpretação, não por falta de leitura, todos leem bastante nesse universo de redes sociais cheias de textos, no entanto, não são leituras conduzidas e orientadas. Há a sensação de acúmulo de informação, mas não de conhecimento.

“A acumulação de conhecimento não é conhecimento”, conforme explica Manguel (1997, p. 218). Esse princípio referia-se ao fato de que a quantidade de livros acumulada em uma estante ou em uma biblioteca não deve estar diretamente relacionada ao fato de a pessoa realmente ler as obras, por uma questão de método de organização das obras, ou por qualquer outra razão.

Há no Brasil uma quantidade razoável de bibliotecas pelo país, principalmente nas universidades, entretanto isso não significa que vivemos em um país com melhores acessos à leitura, seja qual for a faixa etária do leitor. Ainda enfrentamos vários desafios como o de atrair o interesse dos jovens para o prazer pela leitura; o de alfabetizar mais de 11 milhões de analfabetos⁹, e o de transformar a leitura daqueles que apenas decodificam o que leem.

Diante disso, ainda que o modelo digital tenha suas limitações, como fundamenta Carr (2011), o acesso da leitura por meio da internet permitiu que os invisíveis sociais pudessem usufruir do conhecimento, de forma mais democrática, em relação ao material impresso, entretanto essa mudança não é necessariamente melhor na formação de leitores segundo a visão mais tradicional que acredita na leitura acompanhada, necessariamente, de um livro impresso. Nessa perspectiva, muitas vezes, ignoram-se as consequências da realidade daqueles que vivem em condições de vulnerabilidade social, que conseguem no máximo usufruir do computador com rede oferecido pelo Estado por meio das comunidades escolares.

⁹ Informação disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Em tempos de “politicamente correto”, e de uma proposta de ensino transformadora, o que se deve trabalhar na escola muitas vezes se submete ao controle estatal (SPREGELBURG: 2004). De acordo com Spregelburg, o papel do Estado na manipulação dos materiais didáticos no século XIX decorria de uma oposição entre governantes e alguns segmentos da sociedade. No Brasil, mesmo que velada, a intervenção política acontece.

Um exemplo disso ocorre quando o governo sugere/define temáticas de redação para a prova do Enem. Isso significa que se a política vigente quer que a população reflita sobre determinado assunto, é possível que ele seja abordado em prova. Milhões de estudantes teriam de pensar sobre o assunto ao argumentar por escrito e ao ler os textos motivadores que acompanham a proposta de redação.

Dessa forma, positiva ou negativamente, o controle ideológico pode ser exercido na aplicação de exames nacionais, como concursos e vestibulares, sobretudo na adoção de material didático pelas escolas públicas.

2.4. Pesquisa mista: qualitativa e quantitativa

Ao perceber-se que um método nunca é completamente suficiente, a combinação de diferentes estratégias parece ser mais razoável. No processo investigativo, não se pretende obter certezas, e sim probabilidades, com o intuito de reduzir e atenuar incertezas, não as excluir utopicamente. E do ponto de vista da escolha entre pesquisa qualitativa e quantitativa, esta investigação se posiciona na perspectiva mista. Conforme nos elucidam Moraes e Neves (2007, n.p):

A análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos.

2.5. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados realizada tendo em vista dar resposta ao problema de investigação deste trabalho recorreremos ao inquérito; à observação e à análise de produtos do trabalho dos alunos participantes: inquirir, observar e analisar, na perspectiva de Roegiers e de Ketele (1998).

2.5.1. Inquirir

Os inquéritos foram concretizados por meio de questionários e de entrevistas. Os questionários foram apresentados, por meio digital; e as entrevistas, orais e gravadas com posterior transcrição. Uma vez que os inquéritos têm natureza diferente – um é por escrito e outro é oral, houve mais possibilidades de, neste último, aprofundar as descobertas realizadas. As questões apresentadas tinham uma natureza mista, integrando perguntas abertas, fechadas e semiabertas. As abertas, apesar de se despendem mais tempo na sua análise, permitiram inferir e descobrir situações novas, sobretudo, nas entrevistas, uma vez que a natureza delas propicia réplica e tréplica, somando dúvidas e hipóteses que surgem apenas durante a “conversa”. Em contrapartida, as questões fechadas proporcionaram outra quantidade de informação e a montagem de gráficos automaticamente, com auxílio do *Google Docs*.

2.5.1.1. Inquérito por questionário

O primeiro dispositivo metodológico criado foi o inquérito por questionário. De acordo com Manzato e Santos (2012), é importante que, no início do questionário, se faça a apresentação do contexto e dos objetivos do estudo; em seguida, se recolham os dados do entrevistado, de acordo com os objetivos do estudo. No caso desta pesquisa, consideraram-se aspectos como o nível socioeconômico, com a questão da renda *per capita* e do curso superior pretendido, uma vez que os objetivos de investigação giram em torno do desempenho de estudantes em exames para ingresso na universidade; dessa forma, a renda familiar e as escolhas profissionais podem ser relevantes por poderem interferir na performance dos alunos.

Na formulação de itens, consideraram-se, nesta pesquisa, as orientações de McMillan e Schumacher (2014). Nelas, parte-se do princípio de que os itens devem evitar dificuldades de interpretação por falta de clareza, devido a problemas como a inclusão de mais do que uma ideia na mesma questão, a irrelevância, o tamanho desproporcional, o uso de advérbios de negação que podem confundir, o uso de frases tendenciosas ou carregadas da função emotiva da linguagem.

Após a aplicação do questionário, procedeu-se à organização e tabulação dos dados (MANZATO; SANTOS, 2012). A tabulação, com a disposição dos dados em tabelas, facilita a sua análise. No caso deste estudo, as tabelas foram geradas automaticamente, uma vez que o questionário foi apresentado aos alunos por meio do *Google Forms*.

Além disso, e relativamente às questões abertas, os trechos redigidos foram registrados em colunas paralelas: à esquerda, a transcrição dos excertos dos alunos, e a sua análise, à direita. Como estratégia de coleta de dados, duas diretrizes nortearam a construção do questionário e a elaboração das questões: repetir as questões de maior interesse de forma distinta para confrontar as respostas; fazer uma aplicação piloto (ou pré-teste) do questionário com aproximadamente quinze alunos e discutir com eles quaisquer problemas de entendimento (ROEGIERS; DE KETELE, 1998).

No questionário aplicado, através da plataforma *Google Forms*, para além da recolha dos dados relativos à caracterização dos participantes em termos de idade e género, procuramos, através de questões fechadas dados relativos ao tempo dedicado à leitura de jornais, revistas e livros literários, ao uso do e-mail e à participação em redes sociais, bem como às preferências dos alunos relativamente à leitura de diferentes gêneros textuais. Igualmente incluímos uma questão relativa ao modo como os sujeitos reagem quando se deparavam com textos para interpretar em contexto de prova escolar-

Eis a lista de questões:

1. Em que tipo de escola (pública/privada) realizou o ensino fundamental 2?
2. Sexo?
3. Idade?
4. Qual é a profissão dos seus pais?
5. Qual a profissão que você pretende seguir?
6. Quanto tempo você dedica a ler o jornal?
7. Quanto tempo você dedica a ler revistas?
8. Quanto tempo você dedica a ler livros literários?
9. Quanto tempo você dedica ao uso do e-mail?
10. Quanto tempo você dedica à participação em redes sociais?
11. Selecione cinco gêneros textuais de lista abaixo e ordene-os, de 1 a 5, em função da sua preferência:
 - Bíblia;
 - Conto;
 - Ficção científica;
 - História em quadrinhos;
 - Horóscopo;
 - Jornal impresso;

- Livros científicos;
 - *Memes*;
 - Revista impressa;
 - Romances;
 - Romances de ficção;
 - Se o seu gênero preferido não foi citado acima, refira-o aqui:
-

12. Quando você tem de responder a uma questão numa prova e se depara com textos para serem interpretados, o que você considera difícil nas perguntas e nos textos?

2.5.1.2. Inquérito por entrevista

A entrevista, de natureza essencialmente bilateral, proporcionou contato maior, de outra forma o entendimento das questões poderia ficar obscurecido, em registros unilaterais. Foram feitas entrevistas individuais e grupais para atender às demandas dos diferentes sujeitos, além disso, estas últimas permitiram o confronto de opiniões. Nesse sentido, a entrevista do tipo rígida não foi utilizada, por, entre outras razões, a que Fraser e Gondim (2004, p. 143) explicam:

Em outras palavras, esta modalidade de entrevista se caracteriza por uma estruturação rígida do roteiro e oferece pouco espaço para a fala espontânea do entrevistado. O roteiro da entrevista é pré-elaborado e testado, assim como as questões obedecem a uma sequência rigorosa com pouca flexibilidade para a formulação das perguntas e para o subsequente aproveitamento de comentários adicionais dos entrevistados. A posição esperada do entrevistador é a mais neutra possível, devendo evitar esboçar qualquer opinião que possa sugerir a sua visão pessoal e, diante de qualquer dúvida do entrevistado a respeito do conteúdo da pergunta formulada, o entrevistador deve apenas repetir o enunciado, sem oferecer explicações complementares que não tenham sido previstas pelo roteiro inicial.

Preconizou-se, portanto, nesta pesquisa, o estilo mais livre para que se garantisse a descoberta de novas informações que não poderiam ser previstas no questionário. Nem sempre é possível prever todas as variáveis, é primordial, a flexibilidade que permite inserir questões que antes não se supunham serem relevantes.

A entrevista ganhou destaque neste trabalho, com fundamento em McMillan e Schumacher (2010). Roegiers e de Ketele (1998), Silva (2002) na perspectiva da etnografia, e Vieira e Vieira (2018).

A aplicação de entrevista em pesquisas qualitativas costuma ser bem popular, muito comum, e um dos fatores que justificam esse sucesso é o custo-benefício dessa modalidade investigativa. Há um relativo investimento para um volume significativo de conteúdo empírico a ser coletado. Além disso, a entrevista fornece elementos culturais únicos quando se extraem delas narrativas e elementos mais

humanizados que os dados coletados de forma estritamente objetiva. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 980-981) esclarece:

Na tradição estrutural-funcionalista que dominou durante décadas as ciências sociais, as técnicas de entrevista eram aplicadas, sobretudo, para verificar a potencialidade e variabilidade cognitiva de um mesmo indicador utilizado num inquérito por questionário, este sim, considerado o instrumento por excelência de recolha de dados “objetivos”. As entrevistas, quase sempre muito dirigidas e estruturadas, eram ainda usadas como forma de dar vida a demonstrações numéricas áridas, ou marginalmente guardadas para estudos exploratórios perante problemáticas ainda desconhecidas. À entrevista eram tradicionalmente reservadas, portanto, funções verificativas e ilustrativas, subjugadas à lógica dedutiva e causal característica dos métodos quantitativos.

O autor ainda ressalta dois tipos de técnicas de entrevista: as semidirectivas e as semiestruturadas, enfatizando também uma abordagem mais criativa no contexto da entrevista, denominada entrevista *compreensiva*, nela se verifica um modelo mais inventivo em detrimento de um modelo padronizado de entrevista.

Para atender a esse perfil mais criativo, o conhecimento e a experiência do entrevistador são fundamentais, da mesma forma que acontece com a pesquisa etnográfica. Como este trabalho se propunha levantar dados numa perspectiva etnográfica, é salutar associar esse método compreensivo com a entrevista semidireta e não deixar de se atentar para o fato de que esse modelo de entrevista compreensiva semidiretiva requer um “grau de formalização e de sistematização mais elevado que as técnicas etnográficas de recolha de informação” (FERREIRA, 2014, p. 981).

A entrevista compreensiva, segundo Jean-Claude Kaufmann (2013), propõe uma análise compreensiva da fala em uma perspectiva sociológica weberiana, com intuito de “compreender” o significado das ações humanas.

Essa compreensão tem a ver com tudo aquilo que influencia psicologicamente e socialmente o indivíduo, e cabe ao entrevistador mergulhar nesse universo do seu entrevistado conforme nos ensina Bourdieu (1997, p. 701): “entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência”.

Durante as entrevistas, houve uma preocupação em aguçar-se a observação do contexto e a preocupação com as palavras (dos alunos) na “escuta sensível” (BARBIER, 1998), e com essa dedicação perceber as individualidades e aceitar que o processo envolve construção, desconstrução e reconstrução para que se conseguisse chegar a uma concepção única daquele contexto, que até então era baseado apenas em hipóteses. A cada atividade aplicada aos estudantes, novas hipóteses surgiam, isso é típico desse meio de entrevista baseado em uma conexão entre o processo de coleta de dados e o processo de elaboração de hipóteses concomitantes (FERREIRA, 2014). Kaufmann (2013, p. 66) nos

ensina que esse modelo requer bastante empenho e vontade “da fome violenta do saber diante de novas hipóteses, excitantes, mas pouco elaboradas”.

Muitas dessas hipóteses decorrem da capacidade de improvisação sistematizada e controlada pelo pesquisador, ou seja, é um processo de recolha de dados que lida com projeto personalizado, pessoal e pouco neutro, contudo, exigem-se parâmetros teóricos que vão conferir congruência às reflexões. Trata-se de um construto resultante de um ou de mais diálogos. Essa natureza polifônica da entrevista compreensiva é decorrente da liberdade relativa do entrevistador.

Ferreira (2014) faz referência a essa trama toda de “*Artes da entrevista*”, uma vez que é um trabalho que exige do entrevistador criatividade, empatia, sintonia, capacidade de improviso e conhecimento técnico para conectar esses atributos sem perder o caráter investigativo. Segundo o autor, boas perguntas surgem no auge da entrevista, mesmo não tendo sido planejadas, e que sem essa habilidade de improvisar novos questionamentos, não seria possível essa contribuição. Kaufmann também associou esse trabalho à arte: “o artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa” (KAUFMANN, 2013, p. 33).

Com fundamento no que Silva (2002) explica sobre a relação do que é dito e o contexto social no qual o estudante pesquisado está inserido, guiou-se a elaboração das perguntas que foram encaixadas ao longo das entrevistas. Isso se comprova à medida que as questões planejadas sofriam alterações enquanto eram acionadas. Sobre isso, Silva (2002, p. 1) nos ensina que “a entrevista compreensiva se constitui como uma ‘metodologia que se organiza por meio da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social, como meio de expressão da cultura’”.

Na busca por atender aos três objetivos¹⁰ primordiais deste trabalho, desenvolveu-se um guia de entrevista, com cinco perguntas iniciais, mas aberto à criação de novas questões no decorrer das conversas com os estudantes pesquisados. A intenção segue o desenho desse conceito formulada por Minayo (2010) cujo modelo de recolha de dados combina perguntas fechadas e abertas, com a finalidade de explorarem-se os posicionamentos do entrevistado, com base norteadora no roteiro de perguntas.

¹⁰ Identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura; caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos; e avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva.

Tabela 2:Lista de questões elaboradas para a entrevista

Perguntas Iniciais
Cumprimentos para tornar o ambiente mais descontraído e deixar o entrevistado mais à vontade.
Pergunta 1: Objetivo da questão: conectar-me com o entrevistado e pedir permissão para entrar dentro do universo dele e assim conseguir que ele tente ficar confortável em visitar o meu mundo, a princípio inóspito para eles. Qual o texto que você leu e foi inesquecível? Por quê?
Pergunta 2: Objetivo da questão: dar importância para o conhecimento de mundo do estudante e permitir que ele sinta valorizado por ter tido aquela experiência com a leitura em determinado momento. Quis entender se é possível construir atividades com o conteúdo que eles trazem de casa e da vida. Criação de pergunta de interpretação sobre o texto mencionado na resposta da pergunta 3, criada no momento da entrevista, a depender da resposta do entrevistado, é, portanto, particularizada.
Pergunta 3: Objetivo da questão: confirmar ou derrubar a minha hipótese de que textos maiores incomodam os leitores pouco experientes, bem como textos literários ou poemas com linguagem mais erudita para eles. Que tipo de texto mais te assusta? Por quê?
Pergunta 4: Objetivo da questão: perceber se o aluno compreende as funções sintáticas de forma instintiva ou se não consegue identificar, se consegue contextualizar a sintaxe com a vida real. Compreender se eles apenas memorizam ou compreendem. Refletir sobre a gramática aplicada ao texto. Observe as frases: <i>“O homem preocupado entrou na delegacia”</i> <i>“O homem entrou na delegacia preocupado”</i> Qual dos homens pode ter mais chances de sofrer um infarto?
Pergunta 5: Objetivo da questão: identificar o nível de leitura do estudante, em se tratando de obra obrigatória no ensino médio. Perceber se o aluno entende a diferença entre gênero e tipo de texto, e, sobretudo, se alcança a sutileza da ironia. Observe a frase

“Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis”, do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, escrito por Machado de Assis.

Você leu a obra? Qual o gênero? Qual o tipo de texto predominante? Qual a ironia da frase?

Fonte: Elaborada pela autora

Uma das características do modelo de entrevista adotado é a combinação do naturalista com o não naturalista (BUCHOLTZ, 2000). Nessa perspectiva, as entrevistas foram um misto das duas – naturalista e não naturalista, a transcrição foi fiel às falas, mas não tão minuciosa, pois não foi dada atenção a fatores como dicção, gagueira, pausas, no entanto mencionaram-se dados relevantes para o objetivo. Para a pesquisa naturalista, o aplicativo *dictation.io* apresentou um elemento limitador, uma vez que ele registra todas as palavras de forma desordenada e não as transcreve fielmente, pelo que, no processo de transcrição foi pouco útil, nesse sentido.

A tarefa de transpor a fala das entrevistas para o papel foi importante, sobretudo, porque, no momento da transcrição, novas percepções aparecem, ainda que o trabalho seja árduo e requeira boa parte do tempo e da energia do pesquisador, os custos desse tipo de atividade são imensuráveis (HALCOMB; DAVIDSON, 2006).

Ao partir do pressuposto de que uma boa entrevista é baseada em um planejamento prévio de questões fundamentadas e elaboradas com base em um roteiro que obedeceu a objetivos previamente estabelecidos, as entrevistas realizadas seguiram esse padrão. Por outro lado, o plano era o de que os entrevistados fossem responder a quatro perguntas anteriormente pensadas e a uma em especial que dependeria da resposta dada na primeira questão. Foi uma sequência de cinco questões. As questões 1, 3, 4, 5 foram idealizadas junto dos objetivos, a questão 2, entretanto, só foi elaborada no momento da entrevista, personalizada a depender da resposta dada na questão 1. Cada estudante recebeu uma pergunta diferente, conforme a necessidade e andamento da escuta sensível que era seguida (BARBIER, 1998). Dotta (2006) valoriza a conversação espontânea em entrevistas e o que dela se pode extrair.

Ainda assim, no decorrer das entrevistas, nasceu a necessidade de inserir mais uma pergunta relativamente à receptividade deles quanto aos textos digitais em oposição aos tradicionais. Na primeira questão, o entrevistado deveria dizer qual o texto que mais o impressionou, sendo explicado a todos que poderia ser de qualquer gênero textual: um romance, um conto, uma música, uma palestra, um poema, um filme, uma série, uma aula, um vídeo no *YouTube* etc.

Conforme se sentisse a necessidade, far-se-ia a pergunta 2 moldada na resposta 1, conseqüentemente a pergunta 2 não foi a mesma para a maioria dos estudantes. Segundo Triviños (1987) e Manzini (2003), nesse tipo de entrevista, um dado marcante é que as perguntas feitas se baseiam em teorias e hipóteses que têm a ver com o tema, não são aleatórias, mesmo sendo improvisadas.

Essa imprevisibilidade controlada de incluir no trabalho situações não previstas passíveis de imprevisto permitem maior visibilidade do objeto de estudo. Isso ocorre uma vez que se se busca uma descoberta, é compreensível que ainda não se tenha a pergunta certa no momento do planejamento do guia de entrevista.

favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]. Além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido, Manzini (2003) defende que situações momentâneas, durante a entrevista, provocam o surgimento de informações de maneira mais aberta e bastante úteis para a construção do material a ser coletado. E foi o que aconteceu. Por causa da questão 2, que estava atrelada ao que fosse ouvido da resposta anterior, houve percepções diferentes a cada entrevista. O suporte das questões que estavam prontas serviu de subsídio para o que foi coletado na conversa, é um artifício útil para entrevistadores não tão experientes (MINAYO, 2010).

Na entrevista compreensiva, o questionário aplicado não é exatamente aquele idealizado no momento da elaboração do projeto da pesquisa. Foi dedicada atenção a uma escuta sensível em “um movimento de “escutar-ver” (BARBIER, 1998, p. 2), esse processo permitiu aumentar o número de questionamentos concomitantemente com a realização deles. Novas perguntas surgiam em decorrência das respostas inesperadas recebidas.

2.6. Pesquisa-ação

Este trabalho foi desenvolvido na instituição em que eu trabalho e exigiu o desenho e a implementação de um curso de preparação para o Enem, no qual as quatro habilidades do âmbito da *competência da área 7* foram especificamente trabalhadas com recurso a gêneros discursivos de carácter digital e multimodal. Em termos de investigação, esta vertente do projeto foi desenhada em uma linha de investigação-ação, a qual, pelo seu carácter cíclico, é relevante para estudos sobre o ensino-aprendizagem (LEWIN,1978).

De acordo com Tripp (2005), esta abordagem metodológica associa a investigação à prática, procurando o profissional aprimorar o seu desempenho por meio de uma ação continuada e sistemática em que as suas experiências práticas interrogam e são interrogadas pela teoria. O referido autor valoriza a natureza participativa e democrática desta abordagem e releva o seu papel na promoção de uma mudança social. Assim, as perguntas de pesquisa devem emergir no contexto e funcionar como pistas para um processo de transformação, “como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Esse viés da pesquisa qualitativa, associado ao da quantitativa, ressalta a necessidade de trabalharem-se bastantes casos particulares.

Essa sistematização e metodologia de indução experimental (MARCONI; LAKATOS, 2004) reverberou no curso idealizado para esta investigação com base na ideia dos ciclos de Lewin (1978), segundo a qual, a partir de uma coleta de dados, realiza-se um diagnóstico que precede e contribui para a definição das ações que serão implementadas e devidamente avaliadas. Pressupõe-se, no entanto, que as diferentes etapas não são fragmentadas e que existe um diálogo entre elas para se perceber se ainda existem lacunas na consecução dos objetivos. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa segue, portanto, um padrão qualitativo, apesar dos traços quantitativos, uma vez que se propõe a investigar um universo menor, porém com mais intensidade.

A pesquisa-ação (PA) foi contemplada neste trabalho em face de sua natureza inovadora, democrática, participativa. Além disso, ela satisfaz a proposta de uma transformação social dos sujeitos envolvidos no universo escolar de aprendizagem. Essa modalidade de pesquisa recebe diferentes terminologias de estudiosos da área, fenômeno este em razão de que desejar que o termo seja cada vez mais autoexplicativo em cada uma das suas ocorrências: pesquisa-ação, investigação-ação, pesquisa colaborativa, ação-pesquisa, pesquisa participante, pesquisa participativa, pesquisas ativas, pesquisa de intervenção, entre outras terminologias. Essa falta de padronização chamou a atenção de alguns pesquisadores que a caracterizam como uma confusão conceitual que afeta os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos, que podem muitas vezes convergir ou divergir (BRANDÃO, 2006, p. 34).

A pesquisa-ação rompe com o paradigma positivista, nesse sentido se aproxima de abordagens interpretativas na análise de dados (BARBIER, 2007). Essa incompatibilidade com o positivismo torna a PA diferente da pesquisa tradicional. Dessa forma, segundo Thiollent (2011), englobar a PA como científica sem dependência do positivismo é o desafio metodológico, que vai encontrar subsídio na construção de conhecimento sistematizado, e não se restringir à abordagem positivista, que aqui não

significa ser partidarista ou populista ou qualquer manifestação “espontaneísta” e anticientífica. A proposta de construção do conhecimento com bases positivistas não é pior ou melhor, no entanto a pesquisa-ação vai encontrar no contexto e no fenômeno escolhidos a abordagem metodológica mais apropriada, apoio na subjetividade em equilíbrio com a objetividade. E quando o objeto é o estudante com nível básico de ensino, diante da aquisição de competências de leitura, pensar em uma proposta que leve em conta a subjetividade dos envolvidos na pesquisa requer um afastamento relativo da tendência positivista com conseqüente aproximação do entendimento crítico-emancipatório que se traduz na pesquisa-ação, sem perder a finalidade de construção do conhecimento de forma sistematizada.

2.7. As dezoito atividades

Durante os anos de execução desta pesquisa, foi criado um caderno de atividades exclusivamente para o curso ofertado para coleta de dados trabalhados aqui. Foram dezoito atividades que contemplaram os objetivos desta investigação junto das hipóteses sobre as falhas de aprendizagem relativas à construção e à promoção de competências de leitura.

As questões foram retiradas de três tipos de fontes: a primeira foram questões de Enem, a segunda de vestibulares variados e o terceiro recurso foi a criação exclusiva para esta pesquisa com o uso de gêneros multimodais. Uma aula expositiva e teórica de 50 minutos foi dada a cada apresentação de atividade, esta era feita na sequência. Na semana seguinte da realização dessa atividade, era feito o retrabalho, que foi intitulado “contra-atividade”, com o intuito de trabalhar e superar com os estudantes os desafios e dificuldades que atrapalharam no cumprimento das tarefas, identificados após correção desses exercícios. Era imprescindível esse tempo de uma semana para que fosse possível montar relatório analítico embasado nas respostas dadas pelos alunos.

As atividades se basearam em exercícios de interpretação de texto, contendo imagens para que haja produção de material a ser analisado. Ademais, um questionário foi aplicado para definir a formação dos grupos e subgrupos divididos por gênero, grau de conhecimento e ideologias. Para que dessa forma se conhecessem melhor os sujeitos envolvidos na investigação. A segmentação por gêneros feminino e masculino se despontou irrelevante ao final do processo.

O curso de 20 horas foi dividido em 18 atividades, cada uma com um propósito específico. A intitulada “atividade 1” teve como foco uma questão do Enem de 2019. E, além da questão objetiva, foram incluídas mais algumas perguntas. O exercício começou com a reprodução da questão do Enem.

2.7.1. Atividade 1: intencionalidade discursiva

Tema: interpretação, funções de linguagem e morfologia.

Propósito inicial da atividade: identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura e perceber se o candidato é capaz de apreender a intenção do autor.

Descobertas após análise: entre as três principais modalidades de erros de interpretação (extrapolação, contradição e redução), os estudantes têm mais propensão a erros voltados para extrapolação.

Contra-atividade: aula expositiva acompanhada de mesa redonda, debatendo-se os conceitos de extrapolação, redução e contradição com participação oral dos estudantes, com a finalidade de fazer com que eles tenham consciência dos erros mais cometidos.

Figura 5: Imagem retirada da prova do Enem de 2019

**PALAVRAS
TÊM PODER**

**Palavras informam, libertam, destroem preconceitos.
Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.**

**Liberdade de expressão. A escolha é sua.
A responsabilidade, também.**

A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades. Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.

Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa. Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.

0800 281 9455 - Ministério Público de Pernambuco

Fonte: Enem 2019

Tabela 3: Atividade 1 do caderno de tarefas do curso

-
- 1)** Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha tem como função social:
- a) Propagar a imagem positiva do Ministério Público.
 - b) Conscientizar a população que direitos implicam deveres.
 - c) Coibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação.
 - d) Divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito.
 - e) Instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais.
-
- 2)** Justifique a escolha do item da questão anterior.
-
- 3)** Você considerou o texto interessante ou chato?
-
- 4)** Você considerou o texto longo ou curto?
-
- 5)** Qual a classe gramatical que aparece no início de todos os itens? Isso faz diferença no processo de interpretação?
-
- 6)** Qual a função de linguagem predominante? Cite fragmentos que exemplifiquem a sua resposta.
-

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.2. Atividade 2: paralelismo

Tema: interpretação, morfologia, paráfrase.

Propósito inicial da atividade: Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos. Observar como eles entendem a construção do paralelismo sintático e associam esse conteúdo à gramática.

Descobertas após análise: nenhum estudante soube o motivo real da repetição dos artigos, ou seja, desconhecem o conceito do paralelismo, então em face de interpretações que foram marcadas por essa estratégia, possivelmente eles não saberiam a resposta. Sobre a paráfrase, não houve maiores problemas.

Contra-atividade: Resolução de exercícios com frases truncadas, com problemas evidentes de paralelismo.

Tabela 4: Atividade 2 do caderno de tarefas do curso

Analise o artigo 6º da Constituição Federal da República Federativa do Brasil e responda às questões.

Análise do artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Exercício 1: Explique a repetição do “a” e do “o” na frase.

Exercício 2: Qual a classe gramatical de cada palavra no artigo 6º? Classifique a função sintática dos termos da oração.

Exercício 3: Parafraseie o artigo 6º

Exercício 4 Você considerou o texto longo ou curto?

Exercício 5: Qual a classe gramatical que aparece no início de todos os itens? Isso faz diferença no processo de interpretação?

Exercício 6: Qual a função de linguagem predominante? Cite fragmentos que exemplifiquem a sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas questões foram elaboradas para esta pesquisa, não foram retiradas de nenhum banco de provas. O artigo 6º da Constituição Federal é objeto de estudo para a prova da segunda etapa do PAS – Programa de Avaliação Seriada, da Universidade de Brasília. Como o grupo em estudo está cursando o segundo ano, entendi que o tema chamaria a atenção deles, pois eles fariam a atividade motivados por já se preparem para a prova.

Na primeira questão, objetivou-se verificar se os estudantes investigados conheciam o conceito de paralelismo sintático, bem como as noções básicas de classes de palavras. A natureza de repetição do paralelismo incomodou os alunos porque eles reclamaram que as reproduções são desnecessárias, há pouco conhecimento a respeito, como explica Silva (1999, p. 69):

De modo geral, o paralelismo configura-se como um fenômeno discursivo assinalado pela presença de repetições nos níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Mas a literatura linguística associa-o, de modo específico, com a ideia de repetição de estruturas.

2.7.3. Atividade 3: relação professor-aluno

Tema: reconhecimento de erros.

Propósito inicial da atividade: verificar se existe relevância na relação professor-aluno, e se o grau de hierarquia pode dificultar a aprendizagem.

Descobertas após análise: ficou claro que em caso de reconhecimento de erro por parte do professor, dificilmente algum aluno iria manifestar uma reação negativa, no máximo o sentimento de apatia.

Contra-atividade: apresentação por parte dos alunos de testemunhos relativamente aos casos de (falta de) empatia experienciados na relação professor-aluno.

Tabela 5:Atividade 3 do caderno de tarefas do curso

1): Quando você percebe um erro do professor, como você se sente quando um professor aumenta a sua nota ao reclamar da correção?

- a) Com raiva dele.
- b) Com pena.
- c) Perco a confiança.
- d) Admiro a atitude.

2): Pense no seu professor preferido da vida toda, ele assumia os erros? Ele já mudou o pensamento por sua causa? Por quê?

3): Quando você erra?

- a) Assumo logo.
- b) Deixo quieto, abafa o caso até a pessoa se esquecer.
- c) Culpo alguém.
- d) Defendo meu erro até o fim, usando bons argumentos.
- e) Nunca erro nesta vida.

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.4. Atividade 4: gêneros textuais e classes de palavras

Tema: interpretação, morfologia e gênero textual.

Propósito inicial da atividade: Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos. Houve especificamente a intenção de descobrir sobre o impacto da instrução *justifique* em questões discursivas e a noção deles sobre gêneros textuais.

Descobertas após análise: déficit de conhecimento elementar de morfologia gramatical e de conceito de gênero textual. A maioria deles não sabia da diferença entre poema e poesia.

Contra-atividade: aula expositiva de revisão das classes de palavras e explicação da diferença entre gênero poema e a função de linguagem poética, com variados exemplos em diferentes textos.

Tabela 6: Atividade 4 do caderno de tarefas do curso

CANÇÃO DO EXÍLIO
Gonçalves Dias
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;

Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

CINCO estrelas. Coleção Literatura em Minha Casa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Exercício 1: Cite um substantivo que pode se tornar adjetivo, modificando o contexto. Justifique a sua resposta. Um exemplo seria a palavra terra, é um substantivo, mas se eu disser “Esmalte cor terra”, “terra” passa a ser adjetivo.

Exercício 2: O que você entendeu do poema?

Exercício 3: Qual o gênero textual da Canção do Exílio?

- a) Música
- b) Poesia
- c) Poema
- d) Romance

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.5. Atividade 5: compreensão textual e músicas de contextos diferentes

Tema: interpretação

Propósito inicial da atividade: testar o gosto dos estudantes por esse tipo de música com artistas extremamente explorados em provas, o que corresponde ao objetivo “identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura”.

Descobertas após análise: a maioria dos estudantes nunca teve contato com as músicas trabalhadas. Isso dificultou o entendimento das questões e demonstrou que alunos nesta faixa etária (de 16 a 19 anos) e nessas condições sociais de maior vulnerabilidade não acessam esse tipo de arte.

Contra-atividade: criação de um momento de audição de outras músicas dos cantores em questão e de seus contemporâneos com o intuito de desenvolver o gosto por esse estilo que não faz parte da rotina deles, segundo o que se notou nos resultados obtidos.

Tabela 7: Atividade 5 do caderno de tarefas do curso

Texto I	Texto II
<p data-bbox="213 551 703 696">"Menino do Rio" (Caetano Veloso, Cinema Transcendental, 1979).</p> <p data-bbox="276 763 643 1480">Menino do Rio Calor que provoca arrepio Dragão tatuado no braço Calção corpo aberto no espaço Coração, de eterno flerte Adoro ver-te [...] O Havai, seja aqui Tudo o que sonhares Todos os lugares As ondas dos mares Pois quando eu te vejo Eu desejo o teu desejo.</p>	<p data-bbox="775 551 1283 696">"Haiti" (Caetano Veloso e Gilberto Gil, Tropicália 2, 1993).</p> <p data-bbox="775 763 1294 1637">[...] E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo Diante da chacina 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos [...] Pense no Haiti, reze pelo Haiti O Haiti é aqui O Haiti não é aqui¹¹.</p>

- Havai é uma ilha do Pacífico, um Estado norte-americano conhecido pelo turismo e por suas praias paradisíacas que atraem surfistas do mundo inteiro.
- Haiti é uma ilha do Caribe, atualmente sob intervenção da ONU, é o país mais pobre das Américas, com mais de 60% da população subnutrida.

Exercício 1: Você já ouviu a música do Texto I?

¹¹ Disponível em: <www.caetanoveloso.com.br/>. Acesso em: 12 out. 2019.

-
- a) Nunca.
 - b) Não tenho certeza.
 - c) Já, poucas vezes.
 - d) já, muitas vezes.

Exercício 2: Você já ouviu a música do Texto II?

- a) Nunca.
- b) Não tenho certeza.
- c) Já, poucas vezes.
- d) já, muitas vezes.

Exercício 3: Gostou das músicas?

- a) Odiei.
- b) Curti.
- c) Gostei, mesmo achando música de velho.
- d) Amei, acho atual.

Exercício 4: O verso “O Havaí, seja aqui” (Texto I), de Caetano Veloso, e o verso “O Haiti é aqui” (Texto II), de Caetano e Gilberto Gil, refletem diferentes posições em relação aos lugares a que se referem. Explique como o uso do verbo “ser” define cada uma dessas posições.

Exercício 5: Explícite as duas visões dos compositores ao dizerem: “O Haiti é aqui” / “O Haiti não é aqui” (Texto II).

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.6. Atividades 6 e 7: narrativas e as impressões do texto do outro com interações

Tabela 8: Atividades 6 e 7 do caderno de tarefas do curso

Atividade 6	Atividade 7
Tema: produção de narrativas individuais	Tema: interação dos alunos pesquisados sobre o texto do colega feito na atividade 6.
Propósito inicial da atividade: avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos	Propósito inicial da atividade: avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos

argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva. Verificar a aplicação da estética da recepção, verificar como eles pensam e expressam esse pensamento.	argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva. Além disso, descobrir se os colegas se identificariam com as histórias contadas; se perceberam tratar-se de ficção ou de realidade e se conseguiriam desconfiar de quem era a autoria de cada texto lido. Desenvolver autoconhecimento.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Ao partir para a próxima atividade com o grupo, julguei que precisaria exigir deles um empenho diferente, um exercício que demandasse deles mais expressão. Para alcançar este objetivo, evadi das questões que contêm “por que”, “justifique” ou “explique” e investi na “contação” de histórias. Descobri que é uma tática de fazê-los escrever. Nas questões discursivas, eles cumprem uma média de três linhas e ainda ignoram o enunciado composto (aquele que contém mais de uma pergunta na mesma frase).

O intuito nessa sexta atividade foi apresentar a eles caminhos para o autoconhecimento, e conscientizá-los do quanto isso é poderoso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, buscou-se dar voz ao estudante (BRUNER, 2002).

De acordo com os pressupostos da teoria da recepção, apliquei, na atividade 6, uma proposta de narrativa cujo gênero textual seria livre, em que eles deveriam contar uma história da qual eles fizessem parte. Na sequência, na atividade 7, propus um pequeno questionário de interpretação com três perguntas:

1) Vocês desconfiam que esta história seja de quem? 2) Ela é ficção ou realidade? 3) Já aconteceu algo parecido com você? Conte para mim; 4) O texto tem a ver com você?

Minha intenção foi descobrir se os colegas se identificariam com as histórias contadas; se perceberiam tratar-se de ficção ou de realidade e se conseguiriam desconfiar de quem era a autoria dos textos.

2.7.7. Atividade 8: preguiça ou laconismo

Tema: questionamento sobre respostas lacônicas de interpretação de texto.

Propósito inicial da atividade: Compreender o laconismo das respostas de interpretação de alguns alunos. Utilizar o objetivo iii) “Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva” na perspectiva da expressão do pensamento e da leitura de mundo pela escrita.

Descobertas após análise: os alunos não culpabilizam a escola, em geral, eles assumem posturas como a preguiça, o desinteresse e a falta de base de leitura.

Contra-atividade: elaboração de entrevistas individuais com a finalidade de observar a fala do estudante e incentivá-lo a se expressar.

Tabela 9: Atividade 8 do caderno de tarefas do curso

Escreva um **parágrafo de 5 a 10 linhas** respondendo à seguinte pergunta:

Explique, com suas palavras, por que você acha que responde com SIM ou com NÃO a perguntas de interpretação de texto que poderiam ter respostas mais completas?

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.8. Atividade 9: gêneros, ambiguidades e as figuras de linguagem

Tema: interpretação de texto, figuras de linguagem e ambiguidade.

Propósito inicial da atividade: identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura, mas, principalmente, caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos. Após aula expositiva sobre figuras de linguagem, buscou-se verificar a capacidade de identificação do duplo sentido atribuído às palavras “gênero” e “coletivos”. Além disso, provocar os alunos a buscarem as demais figuras de linguagem e identificar se os alunos são capazes de se aprofundarem e de transcenderem ao texto (inferência elaborativa) para perceber uma ironia sutil.

Descobertas após análise: os alunos, conforme relatos, exploram pouco ou quase nada a informação contida na fonte do texto. Muitos encontraram a resposta, no entanto apresentam dificuldade de expressarem-se verbalmente em uma questão discursiva.

Contra-atividade: aula expositiva sobre os valores da inferência elaborativa na interpretação do texto.

Resultado da contra-atividade: eles entenderam a relevância de não se ignorar informações externas ao interior do texto, como a fonte e o conhecimento de mundo, sem que isso provoque qualquer tipo de extrapolação.

Tabela 10: Atividade 9 do caderno de tarefas do curso

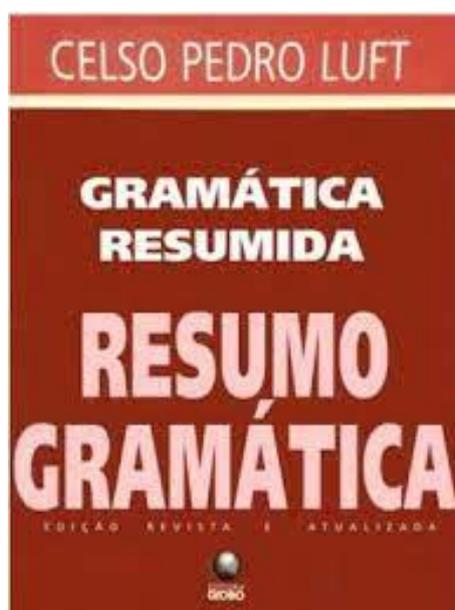
(Unicamp 2020)

Considerando o poema e a imagem, resolva as duas questões abaixo:

era uma vez uma mulher
e ela queria falar de gênero
era uma vez outra mulher
e ela queria falar de coletivos
e outra mulher ainda
especialista em declinações
a união faz a força
então as três se juntaram
e fundaram o grupo de estudos.

LUFT, Celso Pedro. **Angélica Freitas:** Um útero é do tamanho de um punho. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Figura 6: Imagem da questão de prova da Unicamp



Fonte: Luft (2017)¹²

¹² Disponível em: < https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/unicamp/2020_2fase/1dia/unicamp2020_2fase_1dia.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Exercício 1

Explique as ambiguidades presentes nas duas primeiras estrofes do poema.

Exercício 2

Que figura de linguagem é usada nos três últimos versos do poema? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.9. Atividade 10: leitura e conotação

Tema: interpretação e compreensão de texto, figuras de linguagem.

Propósito inicial da atividade: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Descobertas após análise: o horizonte indevido, da extrapolação, continua sendo o tipo de equívoco mais comum.

Contra-atividade: demonstração em aula de exemplos grosseiros de erros de extrapolação na leitura.

Tabela 11: Atividade 10 do caderno de tarefas do curso

(UEA - 2017) Leia o trecho de Quincas Borba, de Machado de Assis:

"E enquanto uma chora, outra ri; é a lei do mundo, meu rico senhor; é a perfeição universal. Tudo chorando seria monótono, tudo rindo cansativo; mas uma boa distribuição de lágrimas e polcas¹, soluços e sarabandas², acaba por trazer à alma do mundo a variedade necessária, e faz-se o equilíbrio da vida".

(Quincas Borba, 1992.)

(1. polca: tipo de dança e 2. sarabanda: tipo de dança).

- 1) De acordo com o narrador,
 - a) Os erros do passado não afetam o presente.
 - b) A existência é marcada por antagonismos.
 - c) A sabedoria está em perseguir a felicidade.
 - d) Cada instante vivido deve ser festejado.
-

e) Os momentos felizes são mais raros que os tristes.

- 2) Explique quais figuras de linguagem você identificou no fragmento do livro Quincas Borba. Explique.
-

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.10. Atividade 11: os gêneros e a informação mista, verbal e não verbal

Tema: funções comunicativas do texto, identificação de gêneros textuais e informação verbal e não verbal.

Propósito inicial da atividade: identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura; caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Competência: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidade: H21 – reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

Descobertas após análise: os alunos têm mais autonomia em questões que contenham informações não verbais. Boa parte do grupo continua se mantendo nas respostas de cópia ou de paráfrase da pergunta. Em questões simples, eles conseguem com mais facilidade alcançar os implícitos.

Contra-atividade: exercício em sala de aula com a análise de uma foto trazida pelo colega. Demonstrei como eles se dedicam mais a atividades imagéticas e como eles costumam extrapolar os sentidos possíveis do texto, seja verbal, seja não verbal.

Figura 7: Imagem retirada da prova do Enem 2017

Leia para uma criança.

A cada livro,
o Brasil inteiro vira a página.

Gostar de ler é o início de
uma história cheia de descobertas
e aprendizados na vida da criança.
E tudo começa quando você abre
um livro para ela.



Época, n. 698, 3 out. 2011 (adaptado).

Fonte: Enem 2017

Tabela 12: Atividade 11 do caderno de tarefas do curso

(Enem 2017, com adaptações)

1) Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. Os objetivos desse cartaz estão voltados para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de:

- a) As crianças frequentarem a escola regularmente.
- b) A formação leitora começar na infância.
- c) A alfabetização acontecer na idade certa.
- d) As escolas desenvolverem campanhas a favor da leitura.

2) Qual o gênero textual do texto acima?

3) Escreva qual é a informação não verbal, ela é importante?

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.11. Atividade 12: tecituras

Tema: elementos coesivos na construção dos sentidos do texto.

Propósito inicial da atividade: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Competência: competência de área 6 – compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Habilidade: H18 – identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

Descobertas após análise: a competência 7 foi o foco desta pesquisa, no entanto a competência 6 da matriz do Enem está diretamente relacionada as demais, logo não há como criar discriminações.

Contra-atividade: aula expositiva sobre conectivos com usos diferentes do comum.

Tabela 13: Atividade 12 do caderno de tarefas do curso

(Enem 2001 com adaptações)

O mundo é grande
O mundo é grande e cabe
Nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
Na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

1) Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as ideias relacionadas, um sentido de:

- A) Oposição.
 - B) Comparação.
 - C) Conclusão.
-

D) Alternância.

E) Finalidade.

2) Quais são essas “determinadas construções e expressões linguísticas” (palavras que foram repetidas)?

Fonte: Elaborado pela autora

A questão 1 foi retirada do caderno de provas do Enem 2001. Nela, o candidato precisaria demonstrar a competência 6 descrita na matriz do Enem: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” A habilidade específica para a questão foi a 18: “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. A segunda questão solicitava que o aluno redigisse quais as “determinadas construções e expressões linguísticas”.

2.7.12. Atividade 13: leitura e conotação

Tema: leitura e interpretação, conjunções.

Propósito inicial da atividade: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos; verificar a construção por eles mesmos de novos sentidos por intermédio da inclusão de elementos coesivos entre as frases.

Competências: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: H23 – inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

Descobertas após análise: os estudantes não costumam reler o que escrevem, por isso criam incoerências que poderiam ser corrigidas em uma releitura. Outra descoberta foi o frágil conhecimento sobre conectivos, causando dificuldades na construção da coesão e da coerência textuais.

Contra-atividade: exercícios de coesão, com escolha de conectivos adequados, seguidas de pequenas produções de parágrafos que justifiquem os usos.

Figura 8: Imagem retirada da prova do Enem, PPL 2019

NÃO INTERROMPA A LINHA DA VIDA.



Doe sangue. É simples e faz muito bem à saúde.



Destak, nov. 2015 (adaptado).

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 14: Atividade 13 do caderno de tarefas do curso

1) A imagem da caneta de tinta vermelha, associada às frases do cartaz, é utilizada na campanha para mostrar ao possível doador que

- a) A doação de sangue faz bem à saúde.
- b) A linha da vida é fina como o traço de caneta.
- c) A atitude da vida é fina como o traço de caneta.
- d) A caneta vermelha representa a atitude do doador.
- e) A reserva do banco de sangue está chegando ao fim.

2) Reescreva a frase principal do anúncio e inclua **uma conjunção** para a ligar às duas outras frases; se o sentido for alterado, explique a mudança.

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.13. Atividade 14: aplicação de um gênero conforme demanda

Tema: gêneros textuais: identificação e caracterização.

Propósito inicial da atividade: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Competências: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: H21 – reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

Descobertas após análise: questões de múltipla escolha baseadas em identificação requerem menos esforço da construção verbal de um pensamento, revelado quando os alunos precisam de justificar o que os levou à escolha do item correto.

Contra-atividade: autoavaliação do aluno acerca da resposta dada e leitura do relatório escrito pela professora com base nas respostas dos alunos com a finalidade de autorreflexão.

Tabela 15: Atividade 14 do caderno de tarefas do curso

(Enem 2019, PPL, com adaptações)

Deserto de sal

O silêncio ajuda a compor a trilha que se ouve na caminhada pelo Salar de Atacama.

Com 100 quilômetros de extensão, o Salar de Atacama é o terceiro maior deserto de sal do mundo. De acordo com estudo publicado pela Universidade do Chile, o Salar de Atacama é uma depressão de 3500 quilômetros quadrados entre a Cordilheira dos Andes e a Cordilheira de Domeiko. Sua origem está no movimento das placas tectônicas. Mais tarde, a água evaporou-se e, desta forma, surgiram os desertos de sal do Atacama. Além da crosta de sal que recobre a superfície, há lagoas formadas pelo degelo de neve acumulada nas montanhas.

FORNER, V. **Terra da Gente**, n. 96, abr. 2012.

1) Os gêneros textuais são textos materializados que circulam socialmente. O texto *Deserto de sal* foi veiculado em uma revista de circulação mensal. Pelas estratégias linguísticas exploradas, conclui-se que o fragmento apresentado pertence ao gênero:

- a) Relato, pela apresentação de acontecimentos ocorridos durante uma viagem ao Salar de Atacama.
 - b) Verbete, pela apresentação de uma definição e de exemplos sobre o termo Salar de Atacama.
 - c) Artigo de opinião, pela apresentação de uma tese e de argumentos sobre o Salar de
-

Atacama.

d) Reportagem, pela apresentação de informações e de dados sobre o Salar de Atacama.

e) Resenha, pela apresentação, descrição e avaliação do Salar de Atacama.

2) (Questão elaborada para esta pesquisa) Explique por que escolheu o gênero relato, ou verbete, ou artigo de opinião, ou reportagem ou resenha.

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.14. Atividade 15: imagem e sua finalidade

Tema: compreensão de texto de informações mistas, a verbal com a não verbal.

Propósito inicial da atividade: avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos.

Competências: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: H21 – reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

Descobertas após análise: que a informação não verbal é bastante bem-vinda por eles, mesmo que eles extrapolem do seu sentido proposital. Entende-se também, que o processo de ressignificação da leitura de imagens não é permitido em exames pré-vestibulares.

Contra-atividade: a questão 2 foi feita para se compreender os efeitos da primeira.

Figura 9: Imagem retirada da prova do Enem, PPL 2019



Fonte: Enem 2019

Tabela 16: Atividade 15 do caderno de tarefas do curso

(Enem 2019, PPL, com adaptações)

- 1)** No texto, o uso da linguagem verbal e não verbal atende à finalidade de:
 - a) Chamar a atenção para o respeito aos sinais de trânsito.
 - b) Informar os motoristas sobre a segurança dos usuários de ciclovias.
 - c) Alertar sobre os perigos presentes nas vias urbanas brasileiras.
 - d) Divulgar a distância permitida entre carros e veículos menores.
 - e) Propor mudanças de postura por parte de motoristas no trânsito.
- 2)** (Questão elaborada para esta pesquisa) A informação não-verbal ajudou no entendimento para responder à questão anterior? Explique como ajudou ou por que não ajudou.

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.15. Atividade 16: os não ditos

Tema: interpretação e compreensão – consciência de pressuposição e de subentendimento.

Propósito inicial da atividade: observar se os alunos percebem a linha tênue entre implícito, explícito e extrapolação. Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva.

Competências: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: H23 – inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

Descobertas após análise: que os alunos têm dificuldade de discernir o que é explícito do que é implícito, então diferenciar subentendido de pressuposto torna-se ainda mais abstrato.

Contra-atividade: as questões 2, 3 e 4 representaram a contra-atividade para se debater em aula expositiva os conceitos de implícito, explícito e extrapolação e contradição.

Figura 10: Retirada de Pinterest¹³



Fonte: Pinterest

¹³ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/494270127838810961/>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Tabela 17: Atividade 16 do caderno de tarefas do curso

Leia e observe a imagem, em seguida responda ao que segue sobre as informações implícitas (pressupostos e subentendidos).

1) De acordo com o texto, afirmar que ele é mimado pela mãe seria um subentendido ou um pressuposto? Por quê?

2) Afirmar que o macaco tem outros planos para o feriado seria um:

- a) Pressuposto.
 - b) Subentendido.
 - c) Extrapolação.
-

3) A informação “ele não vai viajar” é:

- a) Explícita.
 - b) Subentendida.
 - c) Pressuposta.
 - d) Extrapolação.
-

4) Afirmar que ele vai viajar seria:

- a) Subentendido.
 - b) Pressuposto.
 - c) Extrapolação.
 - d) Redução.
 - e) Contradição.
-

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.16. Atividade 17: leitura e conotação

Tema: compreensão e interpretação, diferentes linguagens.

Propósito inicial da atividade: perceber se os estudantes são capazes de não deixar suas crenças influenciarem na leitura. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Competências: competência de área 7 – confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: H21 – reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 – relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

Propósito inicial da atividade: perceber se os estudantes são capazes de não deixar suas crenças influenciarem na leitura. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos.

Descobertas após análise: que os estudantes acertam as questões, mas ao justificarem os motivos, percebem-se duas ocorrências: eles simplesmente arriscam marcar aleatoriamente o item; ou demonstram real dificuldade de expressão do pensamento.

Contra-atividade: justificação das alternativas da questão 1

Figura 11: Imagem retirada da prova do Enem 2019



VERISSIMO, L. F. *As cobras em: se Deus existe que eu seja atingido por um raio.* Porto Alegre: L&PM, 2000.

Fonte: Enem 2019

Tabela 18: Atividade 17 do caderno de tarefas do curso

(Enem 2019, com adaptações)

- 1) No que diz respeito ao uso de recursos expressivos em diferentes linguagens, o cartum produz humor brincando com a:
- a) Caracterização da linguagem utilizada em uma esfera de comunicação específica.
 - b) Deterioração do conhecimento científico na sociedade contemporânea.
 - c) Impossibilidade de duas cobras conversarem sobre o universo.
 - d) Dificuldade inerente aos textos produzidos por cientistas.
 - e) Complexidade da reflexão presente no diálogo.

2) Comente em uma frase, por que você marcou ou não cada um dos itens acima.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

Fonte: Elaborado pela autora

2.7.17. Atividade 18: leitura e conotação

Tema: intertextualidade.

Propósito inicial da atividade: caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva.

Competências: conforme a competência 7 da matriz do Enem de linguagens, é confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Habilidades: dentro do âmbito da competência 7, há duas habilidades que correspondem com essa atividade: a habilidade 22, que consiste em relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos e a habilidade 23 que é inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

Descobertas após análise: os estudantes compreenderam o conceito de intertextualidade sem dificuldades, no entanto percebeu-se uma limitação na identificação das vozes de intertextualidade implícita. As práticas de leitura não foram suficientes para que eles tivessem repertório que lhes permitisse a capacidade de identificar cada voz, citada ou não.

Contra-atividade: discussão de todos os excertos intertextuais contidos no texto “Aula de intertextualidade” para que eles conhecessem as obras mencionadas e aumentassem o embasamento sociocultural.

Tabela 19: Atividade 18 do caderno de tarefas do curso

Leia a explicação sobre **intertextualidade** e em seguida, **redija** um texto de **no mínimo 10 linhas** que contenha intertextualidade, ou seja, menções a respeito de outros textos dentro da sua própria redação.

Fonte: Elaborada pela autora

2.8. Considerações do trabalho metodológico

Diante de todo esforço metodológico deste trabalho em perseguir uma forma de facilitar a vida escolar dos jovens, orientando-os ao caminho adequado para a universidade, o curso – criado nesta e para esta pesquisa – foi projetado com esse propósito. Para isso foi necessário percorrer uma trilha constituída por uma série de ferramentas metodológicas que a literatura da investigação oferece: a princípio por um questionário sociocultural e econômico, por uma entrevista, por construção de narrativas pessoais, por releituras delas pelos colegas do grupo, e uma sequência de dezoito atividades que foram idealizadas, projetadas, analisadas com fundamento na pesquisa-ação, na etnografia, permeando as pesquisas qualitativa e quantitativa. Tudo isso com a finalidade de refletir sobre as competências e habilidades de leitura que eles trazem de bagagem e o que é possível fazer para ajudá-los deste ponto de partida em diante para a promoção de novas e imprescindíveis competências leitoras.

CAPÍTULO III

Neste capítulo vamos apresentar os resultados do estudo.

Essa apresentação será feita de acordo com os três objetivos definidos para o estudo e explicitados na parte introdutória deste trabalho:

- i. Identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura;
- ii. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva;
- iii. Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva.

3.1. Identificar as práticas e concepções dos alunos sobre a leitura

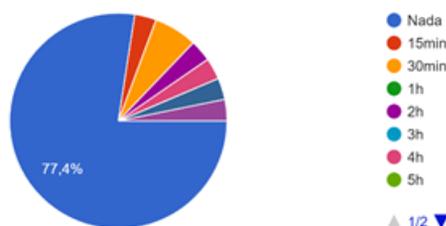
3.1.1. Práticas de leitura

Para a consecução do objetivo i (identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura), o questionário aplicado gerou relevante informação relativa aos hábitos de leitura, não apenas no que se refere à leitura de jornais, de revistas, livros literários, mas também relativa a outros textos de natureza digital e multimodal.

Leitura de jornais e revistas

Os dados relativos à leitura de jornais e revistas constam dos gráficos 1 e 2.

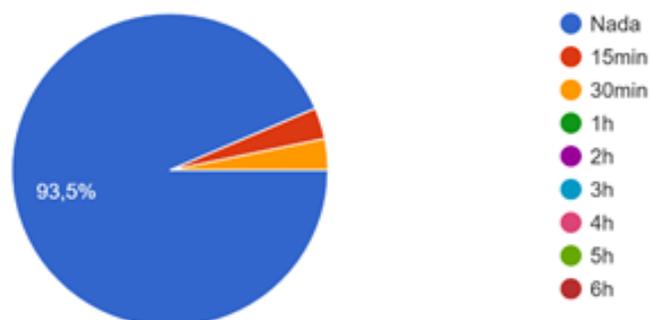
Gráfico 1: Tempo dedicado à leitura de jornal



Fonte: Autora

A grande maioria dos sujeitos (77,4%) afirma não ler jornal, são pouquíssimos os que os leem durante alguns minutos. Em conversa com a turma, foi possível perceber que a leitura de jornais não parece ser uma prioridade dessas pessoas na faixa etária deles, como se percebe nas frases “meu pai que lê”, “[jornal] é fedido”, “pra quê, professora?”.

Gráfico 2: Tempo dedicado à leitura de revistas



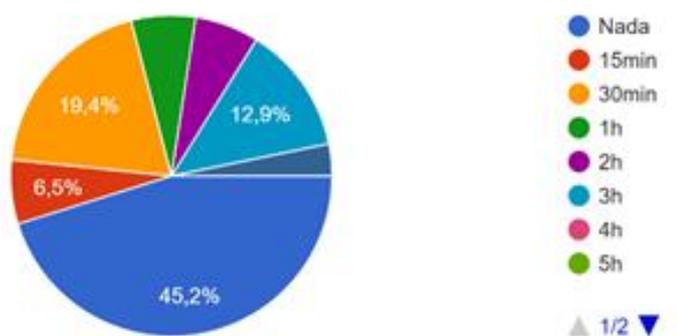
Fonte: Autora

A hipótese de que gostavam mais de ler revistas do que jornais não se confirmou. Alguns alunos consideram as revistas como artigo de luxo, “são caras” – afirmou um dos estudantes.

Leitura de livros literários

O gráfico seguinte (gráfico 3) diz respeito à leitura de livros literários:

Gráfico 3: Tempo dedicado à leitura livros literários



Fonte: Autora

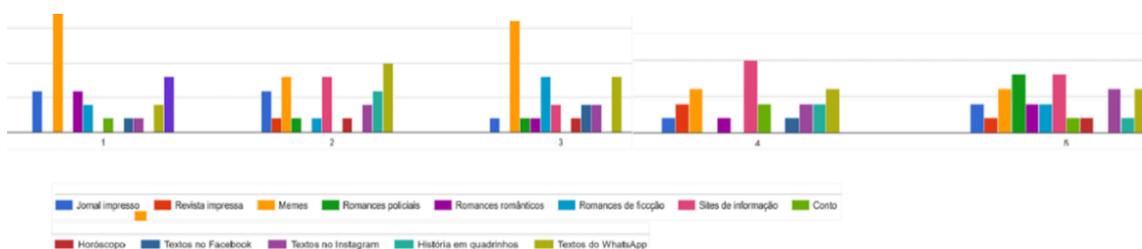
A leitura de livros literários também não parece ter muitos entusiastas, dado a elevada percentagem de respostas que aponta para a não leitura ou para tempos muito curtos dedicados à leitura deste tipos de livros.

Ainda que os sujeitos considerem como literário todo e qualquer livro do gênero romance, conto ou poema, independentemente da autoria, a leitura destes gêneros parece ser cada vez menos

comum. Essa procura por textos mais complexos que requerem um olhar mais atento e maior esforço de compreensão, restringir-se-á aos períodos de preparação de provas de vestibular/Enem.

A impressão que se tem ao longo das análises das respostas é a de que a leitura dos textos que aparecem nas provas só acontece porque os candidatos sabem da obrigação da leitura deles. Se eles pudessem escolher os tipos e gêneros textuais que aparecem nas provas, o rol de obras seria bem diferente. A escolha se daria, principalmente, por textos pequenos, e de linguagem simples e popular, como se comprova pela análise do gráfico seguinte (gráfico 4), que traduz as respostas a uma questão em que era pedido aos sujeitos que ordenassem, de 1 a 5, em função da sua preferência, diferentes gêneros textuais.

Gráfico 4: Gêneros textuais preferidos



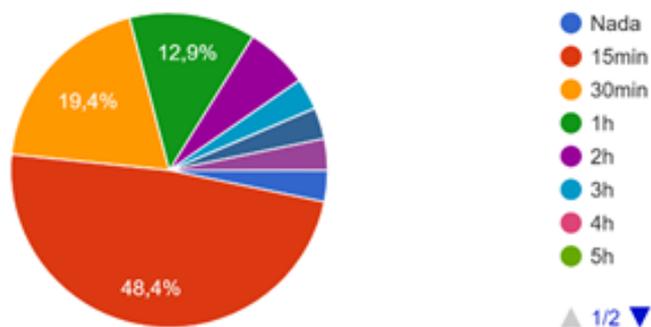
Fonte: Autora

Não devemos ignorar as mudanças sociais e culturais decorrentes da última Revolução Técnico-Científica, aproveitando suas benesses, mas com cuidado para não perdermos a beleza da profundidade da leitura e seus contornos históricos. Nessa perspectiva, a leitura deve abranger e valorizar o conhecimento prévio do leitor, sem que se percam os rigores da língua que nos auxiliam a compreender as nuances e os detalhes do texto que requerem maior maturidade linguística.

Uso do e-mail

O gráfico 5 traduz o resultado das respostas referentes ao uso do e-mail.

Gráfico 5: Tempo dedicado ao acesso ao e-mail



Fonte: Autora

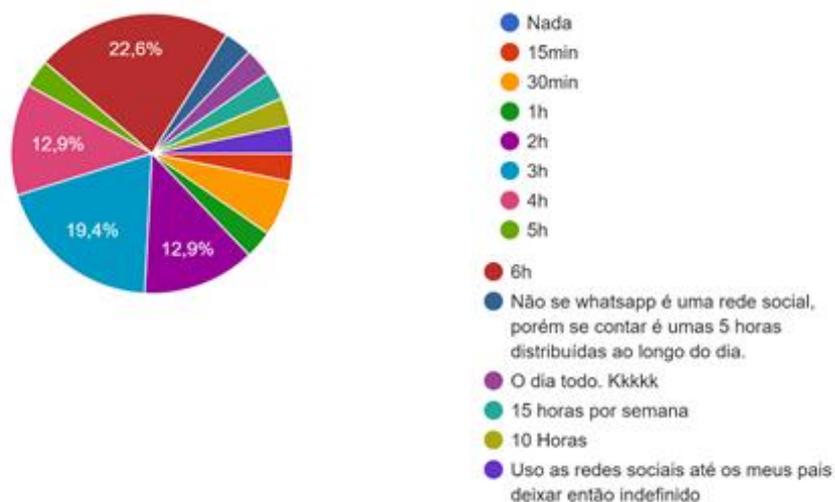
No tocante ao uso do e-mail, percebe-se, a partir das respostas dos sujeitos, que ele não é visto como um veículo de distração, mas sim como algo funcional.

Foram registrados, entre vários comentários, anotações como: “É pra resolver coisas”. Diante dessa observação, fica evidente que os gêneros que transitam e-mails não são os prediletos desses meninos e meninas.

Participação em redes sociais

Nesta seção, analisamos os dados referentes ao tempo dedicado à participação em redes sociais (gráfico 6)

Gráfico 6: Tempo dedicado à participação em redes sociais



Fonte: Autora

Os dados evidenciam a relevância que a participação em redes sociais tem na vida dos jovens que participaram do estudo. Tendo isso em conta, os gêneros aí utilizados, nomeadamente os gêneros miméticos, deveriam ganhar destaque nos espaços educativos, uma vez que fazem parte da rotina da maioria das pessoas que interagem com as novas tecnologias. Esse recurso deveria ser realizado de forma equilibrada, valorizando estes gêneros, dentro de certos limites, enquanto práticas de leitura e de escrita, que por serem significativas para os alunos, promovam o seu desenvolvimento de forma crítica e ativa.

Experiências de leitura

As entrevistas produziram dados relevantes para a caracterização das práticas e concepções de leitura dos alunos. Questionados sobre o texto mais interessante de cuja leitura se recordavam, nenhum entrevistado citou qualquer obra da literatura tradicional, seja brasileira, seja estrangeira. O que dominou foi a cultura *pop* e os gostos por histórias cuja linguagem eles dominam.

Vejamos o que os estudantes, indicados apenas pelas iniciais de seus nomes, disseram:

J. V.

Os alunos aludiram sobretudo a obras contemporâneas da cultura popular. J. V., por exemplo, respondeu *Percy Jackson e os Olimpianos*. Questionado sobre qual a característica do livro que lhe chamou a atenção (“O que este livro tem que os outros não têm?”), a resposta foi: “Eu sempre curti muito essa ideia de mitologia, conta muito da história dos semideuses que eu achei muito interessante”.

Esses estudantes vivenciam um contexto de pouca cobrança diária da família, conforme relatado em questionários, então costumam ler apenas o que têm vontade, isso restringe a diversidade de leitura. Se a leitura não for acessível, provavelmente terão dificuldades de interpretação e chegam a recusar a leitura. O baixo desempenho pode se justificar por fatores diversos: o frágil apoio familiar; a fraca conexão emocional do aluno com seus professores e com a instituição escolar, esse é um típico cenário de exclusão (LANGENKAMP, 2010).

C. E.

Assim como o estudante J. V., C. E. também escolheu a saga de Percy Jackson. Mencionou que o assunto da mitologia o atrai bastante. Perguntei se ele também gostava de outros livros, com outros contextos, os livros literários, por exemplo. Ele respondeu que se considera disléxico, então, para ele, todos os livros literários são pesados e têm uma linguagem difícil, ele considera desagradável ter de parar a leitura de tempo em tempo para pesquisar no dicionário o significado das palavras.

G. S.

O estudante G. S. mencionou que o texto que mais lhe chamou a atenção foi a série espanhola *La Casa de Papel*. Em resposta ao meu “Por quê?”, ele diz:

Essa série me chamou muito a atenção pelo fato de que eles tentam invadir a casa da moeda da Espanha e o plano foi muito bem arquitetado pelo Professor, eu achei que foi o mais inteligente do grupo pelo fato de que ele já tinha as estratégias em mente e os outros do grupo, quando tentavam desenvolver as próprias estratégias, se complicavam também, eu acho isso muito bom.

Essa resposta acionou um conjunto de hipóteses, procurei saber se ele teria o mesmo interesse se esse enredo fosse consumido por meio de um livro impresso ou digital. Sua resposta foi: “Poderia ser, só que eu ia demorar um pouco mais pra saber o desfecho da história, prefiro no formato em vídeo, porque eu gosto de ação e eu acho isso bastante real”.

Esse exemplo demonstra que o audiovisual faz parte do gosto de muitos deles, dessa forma, se gêneros multimodais, como os vídeos, fossem trabalhados de forma ordenada e sistematizada nas escolas, o benefício seria considerável visto que a exploração da multimodalidade é pouco difundida em contextos de sala de aula. Segundo Aranha e Castro (2016, p. 181), “o trabalho com a multimodalidade ainda é pouco explorado na escola, que, por vezes, prioriza a análise do texto escrito sem que se relacione o uso de outras linguagens”. Nesse sentido, é possível pensar que a fragilidade de interesses pela leitura tenha relação com o fato de a abordagem não contemplar plenamente as necessidades desses estudantes.

Nesse sentido, ao responder sobre o gênero menos estimado, G. S. elegeu a música, mas com a ressalva de que as canções têm a sua importância: “Assim, eu não sou muito chegado à música, mas a música da série eu achei legal pelo fato de que a música tem uma identidade muito conectiva com a série”.

Esse depoimento apontou um contrassenso. Como pode ele afirmar que a música representa o pior dos gêneros, com uma “exceção” dessas? Então parti para uma outra questão e perguntei, enfaticamente de forma descontraída para que ele não entendesse o questionamento como uma afronta: “Então você não detesta a música, não senhor”. Ele percebeu por si só que respondeu “música” porque era uma das opções “prontas” que eu havia dito, talvez se eu acrescentasse outros gêneros como “bula de remédio, manual de instruções de um eletrodoméstico no enunciado da minha pergunta oral durante a entrevista, a resposta seria outra. Eles se limitam ao que lhes é oferecido e não interrogam muito.

A partir daqui, comecei a questionar sobre a preferência entre gêneros digitais e tradicionais impressos. Sobre essa questão, G. S. afirmou preferir os digitais: “Nesse caso eu prefiro os textos digitais, pelo fato da facilidade de construir textos e acesso de informações”. Evidenciou-se que essa “facilidade de construir textos” no digital está relacionada à capacidade de divulgação, mais do que com a redação do texto propriamente dita, já que qualquer pessoa consegue publicar um texto a qualquer momento e em qualquer veículo de informação. Durante a conversa, o discurso dele parecia o de defender a reprodução de textos pela internet.

W. M.

Em contrapartida, o estudante W. M. demonstrou um comportamento diferente do de G. S., pois ele respondeu que seu livro mais marcante foi *Diário de um Banana*. Quando questionado sobre o formato da narrativa, W. M. afirmou preferir o livro impresso, ele disse que existe o filme baseado no livro, mas a preferência pelo livro se dá em razão de a obra escrita ser mais provocativa da imaginação. W. M. disse: “Acho que prefiro o livro por conta das animações e da imaginação que eu crio na cabeça”.

Interessante a sua perspectiva em relação à diferença que cada gênero produz, ainda que o tema seja o mesmo. Na transposição do texto escrito impresso para o online já é possível sentir a multiplicidade de transformações no processo de reconhecimento de informações, como ressaltam Anjos, Couto e Oliveira (2011, p. 148):

Muitos autores concordam com o fato de que o texto eletrônico não pode ser uma simples transposição da versão impressa para a digital, preservando sua estrutura fechada e linear. O texto eletrônico nos coloca diante de uma outra realidade textual que para ser construído precisa explorar as possibilidades renovadoras, como a intertextualidade, com os hipertextos; a multisssemiose, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais; a não linearidade e a interatividade

G. V. e R. B.

Os alunos G. V. e R. B. foram entrevistados conjuntamente por dois motivos, primeiro porque eles solicitaram o mesmo horário da agenda, segundo porque eu quis testar a validade dessa dinâmica. Foi interessante, mas não continuei agrupando os demais, mantive a entrevista individualmente para que a resposta de um não influenciasse a do colega.

Na entrevista com o estudante G. V., que é o aluno destaque da turma da qual ele faz parte, um menino inteligente, esperto e questionador, o texto escolhido foi uma propaganda, e ao contrário do que se espera de um jovem da idade dele, não foi nada relacionado a entretenimento. Ele disse “Foi uma propaganda contra o racismo, foi bem marcante por conta que eu estava passando um pouquinho por isso”, revela o aluno.

J. G.

Em uma perspectiva inesperada. J. G. registou que houve duas obras que mais o tocaram: *Origem das Espécies* e o *Duelo dos Neurocirurgiões*. Perguntei se ele conhecia o nome dos gêneros de que essas leituras faziam parte, ouvi artigo científico e reportagem, respectivamente. Nesse ponto minha hipótese inicial sobre a preferência por leituras desses jovens ser quase sempre do tipo humorística foi negada. O texto humorístico representa uma opção atrativa para os estudantes, por não aparentar função estritamente educativa (POSSENTI, 2010). Percebe-se que nem sempre essa é a regra.

H. M.

O aluno H. M. respondeu que seu texto mais estimado foi o livro *A menina que roubava livros*, ele contou que sabe que foi marcante porque se considera capaz de opinar e comentar com segurança sobre toda a narrativa. Eu perguntei se ele gostaria mais da história se ela fosse contada através de uma poema musicalizado. Ele achou que não iria gostar, disse que não haveria a descrição minuciosa das personagens, que seria muito resumido a ponto de ficar ruim.

Na hora de opinar sobre o gênero textual menos querido, ele optou pela notícia, ele se sente mal com o conteúdo recebido por meio delas: “Notícia, depende do assunto da notícia, até que tipo ... Fico direto com a cabeça doendo, aí você vai meter uma notícia, para mim não vai...”. A análise dessa fala do estudante, junto da do contexto, mostrou como eles avaliam os gêneros também por temáticas.

S. S. S.

É mais um caso de preferência pela leitura mais profunda e detalhada. A estudante S. S. S. afirmou que se a obra escolhida por ela estivesse em formato de livro, ela gostaria mais, pois poderia usufruir de mais detalhes, ela escolheu como o texto mais interessante de sua vida o filme infantil: *Lilo e Stich*. Sobre uma possível transformação desse desenho animado em filme com personagens humanos e reais sugerida por mim durante a conversa, ela disse não saber se gostaria mais ou não, mas que certamente gostaria mais se fosse em formato de romance, pois haveria mais riquezas de detalhes.

A. L.

O entrevistado A. L. confessou nunca ter lido um livro na íntegra em toda a sua vida, ele tem 17 anos e até este momento não leu nenhum romance. Possivelmente, por causa disso, o referido estudante terá escolhido o filme do *Homem-Aranha*.

É comum que o audiovisual domine os gostos desses estudantes que não mantêm contato habitual com a leitura de obras escritas, e o *habitus* dela se concentra desde sempre por uma rotina que é ensinada pelo comportamento arraigado dentro de casa (BOURDIEU, 2004).

Isso foi verificado em todas os casos em que a escolha foi por gênero de simples compreensão, como ocorre em filmes de super-heróis. Na sequência, conversamos sobre a prova do Enem de 2020 que acabara de acontecer, A. L. fez a prova, perguntei qual a questão que mais tinha despertado o seu interesse. Ele respondeu que o texto que falava da cultura nordestina brasileira era muito lindo – *Leão do Norte*.

O estudante demonstrou insatisfação por textos grandes, afirmou ter preguiça, se o texto for curto, ele tem mais interesse de ler “Fujo de textão, professora...”. Ele não conseguia focar a resposta na questão do gênero e dos formatos, não era o estilo, era o tamanho o maior problema para A. L.

C. K.

Nessa linha de escolha por textos audiovisuais, o estudante C. K. escolheu também um filme: *Jogos Vorazes*. Perguntei se ele havia lido o livro, o aluno disse que não. Perguntei se ele preferia gêneros reais ou fictícios, ele disse que prefere ficção, afirmou: “O real é chato, professora”. C. K. afirmou não gostar do gênero propaganda, ele defendeu a ideia de que esse tipo de gênero confere muita importância para um produto ou ideia que não não corresponde à realidade em muitos casos, segundo ele.

R. J.

O estudante R. J. mencionou “*Os Miseráveis*” e, quando perguntei se ele havia lido o livro todo, ele disse que não, apenas até o capítulo 7. Perguntei então sobre outra obra de que ele tivesse gostado, ele se expressou bastante animado sobre um anime (animação japonesa) chamado *Black Clover* e chegou a detalhar o enredo todo.

Um fato curioso é o de esta entrevista me ter levado a considerar a questão da veracidade total de algumas respostas e o modo como a entrevista, enquanto metodologia, permitiu-me encontrar informações contextuais relevantes que conduzem a descobertas para a investigação (GASKELL, 2014).

Na sequência, da pergunta relativa ao gênero de que ele menos gostava, fiquei surpresa, pois ele disse *Histórias em Quadrinhos*. Perguntei a R. J. o sentido de ele não gostar de HQs, mas seu texto preferido ser um anime, que não deixa de ser uma espécie de banda desenhada. Ele disse que não gosta das histórias em quadrinhos provenientes de provas, tanto da escola, como dos livros didáticos.

Ele disse que não gosta e não vê graça, mesmo quando os examinadores perguntam sobre o “humor da tira”.

Quando perguntei se ele se envolvia mais com gêneros digitais ou com os tradicionais, ele respondeu “Os dois”, mas enfatizou que o digital é bem mais divertido. A rapidez típica do consumo de informação na internet produz gênero mais rasos. Dificilmente as pessoas não passam muitos minutos em uma mesma leitura. Essa velocidade da internet que confere maior atendimento às necessidades imediatas de acesso a uma informação específica (SANTAELLA, 2010) pode interferir nessas preferências e na educação formal do estudante que requer uma gama de leituras que exigem competências diferentes e não deveriam, portanto, se limitar.

G. B.

G. B. respondeu à primeira pergunta sem pestanejar: *O Corvo*, do Edgar Allan Poe. Eu senti que ele se interessa por enredos góticos, logo quis averiguar se existia espaço para outras modalidades. Perguntei, então, qual outro texto lhe interessava, ele me respondeu que foi uma palestra que assistiu recentemente sobre como viver da música. Entendi que o gosto do G. B. assim o dos demais entrevistados, não tem como regra valorizar um único gênero. Eles são ecléticos.

Na questão sobre o gênero de texto de que ele não gostava, ouvi dele que são as poesias (poemas, no caso). Expliquei-lhe a diferença entre poema e poesia e as confusões ligadas a termos como gênero, tipologia e função de linguagem (MARCUSCHI, 2002) e seguimos para a próxima questão.

Questionado sobre gêneros digitais ou tradicionais, ele respondeu que prefere os tradicionais, uma vez que os digitais tiram sua atenção e, no livro, ele consegue se manter focado. Ele demonstrou maturidade e autoconhecimento ao entender o que o prejudica na leitura, mas o caminho para o desenvolvimento da sua competência leitora ainda precisa ser traçado.

R. F.

O estudante R. F. foi o quarto entrevistado que escolheu Percy Jackson, não especificou o exemplar da saga, mas disse que gostou de toda a coleção. A princípio, presumi que ele não se recordava do nome do livro ou por ter lido toda a saga ou por não ter lido nem uma obra completa. Ele conta que viaja nas férias para Bahia com a família em longas horas de carro e, para passar o tempo, lê esses livros de ficção. Até o questionei sobre se ele não passava mal com enjoos ao fazer isso. Ele negou.

Disse também que não gosta de clássicos por causa da linguagem, e da narrativa, disse que é maçante. É bem provável que esse desinteresse se deva ao pouco contato com esse tipo de obra. Segundo Ferreira e Dias (2002, p. 41):

um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo.

Ao ser questionado sobre a preferência de gêneros textuais digitais ou tradicionais, ele optou pelos tradicionais. É possível inferir da fala de R. F. que os *hiperlinks* são úteis na pesquisa por temas de trabalhos escolares, nenhum deles conhece as enciclopédias impressas, nunca ouviram falar da Barsa, nem da Mirador: “pra passar o tempo eu prefiro o jeito mais clássico para pegar um livro e ler uma história interessante eu acho melhor, mas pra fazer trabalhos da escola eu prefiro o digital por exemplo, já que a *Wikipedia* é muito eficiente”.

J. L.

O estudante J. L., ao responder sobre o texto de que mais havia gostado, fez um resumo de um enredo. Esperei que ele me contasse a história e perguntei: “J. L., era um romance? Um filme? Um conto? Uma série? Qual o título? Em vez de me responder, ele preferiu trocar de resposta. Respondeu: “Pode ser filme, professora? [...] Se puder, então é *O Pianista*”. Em vez de me responder o porquê gostou da história, ele a narrou para mim, novamente. Existe uma dificuldade em se lembrarem dos títulos e outra dificuldade maior em assumir que de fato esqueceram o nome.

Percebi que ele não responderia ao que eu tinha perguntado, então refiz minha pergunta: “Você se identificou com a personagem principal?”. Eu queria entender os motivos que o fizeram gostar daquela obra. Ele não conseguia me responder, restou-me inferir, com base nos adjetivos e nos advérbios usados pelo estudante, que ele se identificou com o protagonista.

Por fim, sobre os gêneros digitais, J. L. afirmou: “Gosto até dos dois, mas prefiro o gênero tradicional, porque, de certa forma, acho mais ‘intenso’ o que é produzido, comparando ao digital, e no digital é bem mais fácil achar as *fakes news* de hoje em dia”.

E. N.

E. N. teve dificuldades em responder à primeira questão. Ele disse “Não sou de ler, professora”. Eu expliquei para ele que os gêneros não se restringem a textos escritos necessariamente, disse que ele poderia optar por uma música, por um filme, por uma propaganda, por um teatro etc. De pronto ele responde: “Aquele da ‘Minha terra tem palmeiras’, professora”. Eu rebati: “Você leu esse poema recentemente, correto?”. Eu sabia que o poema *Canção de Exílio*, de Gonçalves Dias, havia sido

trabalhado com eles em um dos exercícios desta pesquisa. “Sim, professora, em uma das suas atividades tinha ele lá”.

Por um lado, eu fiquei satisfeita por ele ter se lembrado de uma das atividades, por outro eu percebi que o repertório dele se mostrava resumido, não iria por sua conta própria atrás de leituras literárias, lia apenas aquilo que fosse estimulado. Talvez o que justifique o baixo rendimento das respostas se deva justamente à formação deficitária de um sujeito-autor:

Assim a produção de leitura consiste no processo de interpretação desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa, questiona com o objetivo de processar seu significado projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto (INDURSKY; ZINN, 1985, p. 56).

Ao perguntar sobre gêneros, e por qual deles ele não teria interesse nenhum, foi dito “documentário”: “Me dá tédio”, segundo depoimento do E. N.

Por fim, ao falarmos sobre a preferência entre gêneros digitais e gêneros tradicionais, E. N. opta pelo digital, justificando que esta modalidade é “Mais fácil e acessível”. Constantemente há essa percepção de que o jovem até conhece o argumento mais adequado, mas não desenvolveu a competência comunicativa ideal para deixar seu pensamento claro. O que leva esses estudantes a comunicarem em uma frase uma informação diferente da que realmente estão pensando decorre da falta de clareza que eles têm do objeto analisado.

A. F.

A estudante A. F. teve dificuldade em identificar o seu texto mais marcante, citou um pedaço de um livro de cujo nome não se lembrava. Só sabia que se tratava de um assunto investigativo. Nesse momento, percebi que ela não tinha muita noção do que seriam gêneros multimodais, o que dificultou a interpretação da pergunta, pois ela poderia citar um filme, por exemplo. Quando detalhei a pergunta, ela respondeu: “Ahhh, professora, então eu escolho uma música, é um pagode da Ludmilla, acho que o nome é ‘Ela não’”. Passada essa fase de justificar o porquê da música – segundo ela, ritmo e linguagem que agradam – prosseguimos à descoberta do gênero de que ela menos gostava: a propaganda, o argumento da A. F. foi o de que as propagandas são repetitivas e chatas.

Finalizei perguntando sobre a preferência por gêneros digitais e não digitais. Ela respondeu: “Eu prefiro os digitais porque são mais acessíveis e os tradicionais nem tanto, metade da população anda com celular e existem pontos de internet de graça pra todo lado, jornal, revista e livro de biblioteca não, a gente tem que pegar ônibus, sair, andar muito para pegar, difícil”.

O posicionamento dela foi bastante contundente, ainda que a internet seja um benefício de quem detém planos pagos, as pessoas, seja da condição financeira que for, conseguem usufruir desse serviço, nem que com pouca qualidade de sinal e por tempo provisório.

A. B.

A estudante A. B. escolheu um romance de ficção de literatura infanto-juvenil, o interessante é que o gênero textual do qual ela menos gosta é o poema, segundo ela, por sua linguagem poética ser de difícil compreensão. Isso significa que o romance que ela escolheu não poderia, de fato, ser um clássico literário, pois a linguagem poética é intrínseca a romances da literatura. Ela afirmou que escolheu essa obra por se tratar de um livro imaginativo, que o escolheu por ser ficção, mas não seria prazeroso a ela uma ficção com carga poética.

Isso se confirma também pelo fato de a aluna nunca ter lido nenhum livro de Machado de Assis, informação captada em seguida.

Y. S.

A estudante Y. S., na primeira questão, indicou a aventura do autor Pedro Bandeira *A Droga da Obediência*, neste momento até eu fiquei mais empolgada pela continuidade da entrevista, já que essa obra marcou profundamente a minha adolescência. Isso mais uma vez trouxe à tona que temos maior poder de concentração quando temos algum vínculo afetivo-emocional com determinada leitura.

Nossas vivências anteriores e nosso conhecimento de mundo estão integrados ao processo de construção de inferências, segundo Andrade e Dias (2006), as questões individuais, sociais e culturais interferem no impacto que a leitura aparece para nós. Essa relação entre conhecimento de mundo e o linguístico também foi ressaltada por Solé (1998). Sánchez (2002) afirma que a compreensão de texto é o resultado do acesso a duas competências necessárias, o conhecimento da língua e o de mundo.

Quando perguntei em que gênero ela preferiria ler a obra, ela respondeu “teatro”, por aproximar mais a obra do público. Destacou a questão dos gêneros que permitem maior conexão da obra com o público, segundo ela. Ao entrar na terceira questão, ouvi dela que o gênero pelo qual ela menos tem interesse é o romance. Questionei-a se sabia “que o seu livro preferido é um romance?”, ela falou “Ah tahhh, eu quis dizer romance de aventura, romance de romance eu não curto muito não.”.

O que eu pude apreender dessa fala foi que ela entende o sentido de romance como o do dicionário, fiz mais algumas perguntas acessórias e concluí que ela estava se referindo a “romântico” e não a “romance”. Deduzi que ela não gosta, de fato, de poema. O que tira seu interesse não é a extensão do texto, mas a forma e a linguagem como o assunto é tratado.

Finalizei a conversa tentando descobrir se ela preferia os gêneros digitais ou tradicionais: “Os tradicionais, justamente por não precisarem de um celular, também por estimularem a interação direta com o público. Eu entendo que os textos que precisam de computador ou celular afastam as pessoas. Não fica robotizado quando está com a família, né?”.

Foi a primeira pessoa que comparou os gêneros multimodais digitais com os tradicionais do ponto de vista social e não pelos seus conteúdos e formatos. É uma visão sensata de um dos problemas que mais dominam a atenção dos jovens desde a popularização dos aparelhos celulares.

3.1.2. Percepções dos estudantes sobre as suas dificuldades de leitura

A identificação das concepções dos estudantes com relação ao processo de leitura e tudo aquilo que depende dele (compreensão e interpretação da informação, bem como a formação do aluno na perspectiva do uso de textos de diferentes gêneros) foi possível a partir de narrativas elaboradas pelos alunos, das discussões em sala, e, sobretudo, das entrevistas. Durante essas atividades, emergiram questões que revelaram as variadas dificuldades de cada um. Uma delas é a que os estudantes demonstraram dificuldade em perceber a multiplicidade dos gêneros em um mesmo texto, típica da hibridização.

Para se atingir o sucesso no trabalho com a leitura, é fundamental o acompanhamento dos alunos para que eles evoluam e sigam as mudanças que geram esses novos textos (de múltiplos gêneros), uma vez que, conforme explica Pagano (2001, p.94), “juntamente com os gêneros, mudam os sujeitos que interagem com eles e através deles”. Segundo Leffa (1996, p. 24), o processo de leitura é “extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação”. Cabe ressaltar que esses mecanismos não são suficientes se não houver o interesse pela leitura. A compreensão textual decorre do sucesso e hábito desse processo (PAGANO, 2001).

Essa associação entre práticas de leitura e concepções que os estudantes têm dela foi testada com apoio de diversas atividades neste trabalho. Para se identificar as percepções dos alunos sobre leitura e as dificuldades que eles sentem ao ler, um dos instrumentos mais eficientes foram as entrevistas e as respostas discursivas a questões abertas do questionário.

Com base nas respostas dos estudantes à pergunta “Quando você faz uma questão de prova e se depara com textos para serem interpretados, o que você considera difícil nas perguntas e nos textos?”, construímos a tabela abaixo, com as respostas dos alunos à esquerda e a análise destas à direita.

Tabela 20: Compilação de respostas de alunos acerca da concepção de leitura

Resposta dos estudantes¹⁴	Análise
Incomoda quando a pergunta quer que vc extraia um assunto parecido com o do texto	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
Interpreta-los sou muito ruim com interpretação []	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
A linguagem e vocabulário nela empregadas	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
Só acho difícil quando o texto aborda temas que eu não estou familiarizando	Necessidade de familiaridade; por isso a atividade 5, do capítulo III, sobre as músicas que não são do repertório cultural deles não foi bem recebida.
Difícil	Dificuldade em interpretar os implícitos e em se manifestar verbalmente.
Informações que estão "escondidas" no texto.	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
prestar atenção neles, sem se distrair umas 30 vezes	Muitas informações ao redor do que se lê (ruídos), muitos distratores, falta de foco.
Interpretação	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
O tamanho de dos textos quanto maior pior	Alguns estudantes rejeitam textos extensos.
Conseguir as respostas. Kkkkk	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
Tudo kkk	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
Interpretar e resumir	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
A interpretação	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
Ler com atenção.	Muitas informações ao redor do que se lê, muitos distratores, falta de foco.

¹⁴ A coluna da esquerda (resposta dos estudantes pesquisados) foi mantida conforme registros originais, portanto, sem revisão gramatical.

Depende	Resposta vaga.
Parece que nem sei o que tá escrito de tão nervosa, quando os textos são muito grandes acabam me deixando confusão.	Eles não se atraem com textos extensos. Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
A parte de interpretar, pq para entender vc tem que lêr, reler até entender	Eles não se atraem com textos extensos. Muitas informações ao redor, muitos distratores, falta de foco.
Regras sobre a estrutura do texto	Resposta vaga.
Eu sempre me complico	Ele não parece se saber lidar com textos extensos.
Considero complicado quando o texto é muito grande	Ele não parece se saber lidar com textos extensos.
Quando começa a usar várias palavras difíceis e eu n entendo o significado	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
É bem difícil interpretar o texto, porque temos que nos fazer ser um dos personagens.	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.
A Linguagem	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
Palavras que não conheço	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
Uma parte do vocabulário, que não estou acostumada e um pouco da falta interpretação de texto	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
A linguagem e as perguntas de gramática.	Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura (STEENSEL, 2006).
Nada, se eu tiver conseguido interpretar	Dificuldade em entender a natureza da pergunta.
quando as perguntas são sobre algo específico do texto e não sobre a ideia geral do texto	Dificuldade em interpretar os implícitos e em entender a natureza da pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas sobre o que dificulta o processo de leitura me levou a cinco problemas diferentes, porém recorrentes, a depender do histórico de cada um, são eles por ordem de ocorrência:

- a. Dificuldade em interpretar os implícitos;
- b. Dificuldade com vocabulário (CRUZ, 2007), hipótese: falta do hábito da leitura com base em (STEENSEL, 2006);
- c. Dificuldade em lidar com textos extensos, conforme relatos deles próprios;
- d. Muita informação ao redor do que se lê (ruídos), muitos distratores, falta de foco;
- e. Falta de familiaridade com o tema do texto.

Diante desse cenário, é comum que a escola ignore o que o estudante traz como bagagem cultural, e pressuponha um conhecimento de mundo superior ao da realidade dos alunos. Lerner (2002) considera que a forma como a leitura é praticada nas escolas precisa fazer sentido para o aluno. Quando isso não acontece, o ensino-aprendizagem se torna desconexo. É possível perceber, com base nos gráficos atrás apresentados, o tempo gasto nas redes sociais e quais são as suas fontes de leitura mais comuns.

O que se pode questionar, diante dessas respostas expressas na tabela 20, é se essa dificuldade em interpretar as informações que estão nas entrelinhas não decorre da falta de leitura que leva, entre outras razões, ao baixo conhecimento vocabular (CRUZ, 2007). Quando o grau de informatividade é alto, a compreensão é baixa (KOCH; TRAVAGLIA, 1993).

Apesar de sabermos que um texto extenso nem sempre é mais complexo que um texto curto, os estudantes demonstraram ter dificuldade em lidar com textos longos, pois afirmam que vão “se perder” antes mesmo de iniciarem a leitura. Além disso, a frágil familiaridade com o tema decorrente leva ao desinteresse, associado ao excesso de distratores, de ruídos visuais provocados pelos excessos desta nova era digital.

O estabelecimento da coerência no processo de leitura, segundo Koch e Travaglia (1993), requer atenção aos fatores de coerência, e um deles é o grau de informatividade. Para os autores, se a proporção de informações novas para o leitor for desequilibrada, o leitor terá dificuldades em ver sentido no texto.

O estudante C. E. vê essa busca (pesquisa no dicionário, por exemplo) como perda de tempo e como interrupção do processo imaginativo. Ao confrontá-lo com a importância da aprendizagem de novos vocábulos e do esforço para tentar inferir os significados pelo contexto, percebi ali que a inferência contextual é pouco explorada. Ele comentou que o gênero mais entediante para ele são os

“Romances antigos, muito chato, professora, e as palavras são muito enigmáticas”, o que evidencia o modo como o desconhecimento do vocabulário e o não recurso a estratégias para conhecer o significado das palavras dificulta a compreensão.

Apesar de W. M. apreciar um livro, indicou como gênero de que menos gosta o romance, especificamente os de Machado de Assis. “Evito ao máximo ler os livros dele por conta das palavras complexas”, foi a alegação de W. M. A linguagem rebuscada é uma constante nas reclamações dos alunos investigados.

Na entrevista conjunta dos estudantes G. V. e R. S., perante uma questão sobre desigualdade e racismo em outro gênero que não fosse a propaganda, a resposta foi a de que o gênero poema poderia impactar: “Acredito que passa muito da emoção do escritor”. O estudante R. B. também mencionou textos sobre desigualdades, mas quando lhe perguntei que tipo de desigualdade mais o assombrava, ele afirmou ser o machismo: “É uma que me incomoda muito com relação a machismo, as mulheres não têm prioridade no mercado de trabalho”. Diferentemente do G. V., R. S. entende que, no formato romance, a mensagem seria mais sugestiva “Pelo fato de ter começos e fins parecidos”. Tentei entender melhor essa ideia, mas percebi que ele não tinha muito claro para si qual gênero seria mais adequado. Outra limitação, para além de eles nem sempre encontrarem clareza no enunciado e entenderem os conceitos que ele veicula, é a leitura ingênua que os leva a aceitar *Fake News* como notícias. G. V. explica: “Como eu não sou atento ao que acontece, eu não sei se é verdade ou não. É porque geralmente as notícias só falam de coisa ruim e eu sou uma pessoa muito positiva... Ai é isso... Ai me sinto culpado por isso”.

Na entrevista da estudante S. S. S., a aluna afirma não gostar de ficção científica, que muitas vezes vem em formato de romance. Perante esta resposta, podemos discutir se o problema estará no assunto, ou no gênero em si.

Na terceira pergunta da entrevista, J. L. reclamou do gênero “musical”, dizendo: “No meio do filme fica passando música o tempo todo, muito chato isso”.

3.2. Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva

O segundo objetivo deste estudo é caracterizar o desempenho dos alunos, bem como identificar dificuldades, em atividades de leitura. Procurou-se concretizar esse objetivo quer por

intermédio de questões que foram colocadas no decurso das entrevistas realizadas quer por meio da monitorização do seu desempenho ao longo das diferentes atividades que foram realizadas.

3.2.1 Aspectos captados nas entrevistas¹⁵

J. V.

Na resposta da questão 3, J. V. confessou que não entende bem as poesias, dizendo: “São meio confusas”. Ele não soube diferenciar poesia de poema. É uma dificuldade comum entre os estudantes não saber diferenciar o gênero (poema) da função de linguagem poética (poesia). Esse tipo de confusão pode decorrer de explicações pouco rigorosas do conceito de tipo de texto.

Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informal!", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

Essa indefinição representa um problema para o estudante, já que ele terá de fazer a análise de poemas nos exames vestibulares e, sobretudo, no Enem, em que questões envolvem a interpretação de gêneros variados.

Na questão 4 da entrevista, J. V. entendeu justamente o contrário do que as frases diziam, trocou o adjunto adnominal por predicativo, isto é, na frase 1, “O homem preocupado entrou na delegacia” e “O homem entrou na delegacia preocupado” apresentam sentidos diferentes, na frase 1, o homem é sempre preocupado (adjunto adnominal), na 2, ele está momentaneamente preocupado (predicativo), entretanto, J. V. pensou que na frase 1 ele era preocupado só naquele momento e na frase 2, preocupado sempre. J. V. não soube dizer qual a função sintática da palavra em cada uma das frases. Na questão 5, focada na obra “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*” de Machado de Assis, J. V., além de não ter lido o livro, respondeu da seguinte forma, quando questionado sobre o significado da frase “Marcela amou-me por quinze meses e onze contos de réis”: “Ela amou ele, mas não ama mais”. O que se pode tirar da sua resposta é que ela se baseou apenas na informação explícita. Isso evidencia uma dificuldade latente, também verificada noutras entrevistas, de se captar a mensagem implícita, seja pressuposta ou seja subentendida.

¹⁵ Ver guia de entrevistas nas páginas 50 e 51.

Uma das conclusões mais significativas das entrevistas tem a ver com um comportamento padrão dos estudantes que respondem a perguntas de inferência com termos que estão no enunciado, reproduzindo informações já apresentadas pela questão.

De acordo com Kintsch (1988), no exercício de compreensão textual, surge um texto base que reúne as informações dadas pelo material lido. A formulação desse pensamento – que ele denomina texto – obedece, segundo Kintsch (1988), ao que o leitor tem como conhecimento prévio mais a sua experiência com a linguagem. A coautoria parece ser uma constante no processo de inferir dos estudantes, conforme defende a estética da recepção (JAUSS, 1982). A dificuldade reside no “abuso” dessa coautoria para fins de resolução de prova.

C. E.

O desinteresse pela leitura, que se percebe na entrevista de C. E, tal como na de J. V., pode ser um dos motivos para reclamarem sobre a linguagem de certas obras. A falta de leitura compromete o aprendizado de novos termos e esse desconhecimento compromete o processo de compreensão, que fica limitado a um raso conhecimento sobre o significado das palavras. Sobre isso, Guimarães e Mousinho (2019, p. 686) salientam que

A relação do vocabulário com a leitura parece lógica. Um dos motivos é que quanto mais se lê, mais palavras são aprendidas a partir do contexto, refinando-se, por conseguinte, o vocabulário em amplitude (quantidade) e profundidade. [...] O contrário também acontece, quanto maior o nível de vocabulário, mais há possibilidades de compreensão da leitura. Há reciprocidade no desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de leitura, tendo cada um efeito benéfico sobre o outro.

Cria-se, então, um círculo vicioso, o jovem não consegue avançar em leituras mais densas (nomeadamente de livros literários) porque desconhece o sentido de muitas palavras. De acordo com Sánchez (2012, p. 93) “[...] para chegar a automatizar o reconhecimento das palavras, é preciso ler muito; e, para ler muito, é necessário que a leitura seja uma atividade atraente e que implique a compreensão”. Nesse sentido, o interesse leva à leitura que por sua vez melhora as condições gerais de interpretação.

Na questão 4, apesar das dificuldades de leitura, ele soube qual das “preocupações” poderia ser a causadora de um enfarto, mesmo não conseguindo diferenciar a função gramatical das duas palavras (adjunto adnominal e predicativo do sujeito).

C. E. não leu a obra de Machado de Assis, mas conseguiu se aproximar do entendimento de que Marcela era interesseira, só teve dificuldades em perceber exatamente em que verbo a ironia residia (no verbo amar).

Nas entrevistas ficou a dificuldade em mobilizar conhecimento prévio, em buscar informações na memória, limitando-se ao que é dito de forma explícita. Nisto reside um dos maiores problemas de interpretação textual. Situacionalidade e conhecimento de mundo, conforme conceituam Koch e Travaglia (1993), demonstraram ser fatores de coerência que interferem diretamente na construção dos sentidos.

Para além disso, é importante considerar as ideias mais relevantes de um texto (CARMONA; GONZÁLEZ; GÓMEZ, 1992). O problema é que, muitas vezes, os alunos não têm capacidade para julgar o que é mais importante.

G.S.

Na mesma questão, G. S. acertou na resposta:

Eu acho que é a frase 1, pelo fato de que ele já entra em um estado emocional bastante abalado e por isso acho que ele teria maiores chances de ter um infarto, mas não sei se te dizer que função sintática é, o que é mesmo função sintática?

De acordo com as respostas, vemos que é possível acertar a interpretação dos enunciados sem mesmo conhecer funções sintáticas dos seus constituintes, no entanto, saber identificá-las reforça a segurança sobre o que se afirma. Todos os alunos que acertaram não revelaram a autoconfiança de quem sabia que um adjunto adnominal é uma característica permanente, enquanto o predicativo do sujeito tem feições circunstanciais e momentâneas, argumento questionado durante a entrevista.

Quando lhe perguntei qual era a ironia da frase “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis”, G. S., apesar de ter lido a obra, conforme ele afirmou, respondeu com erro de redução.

Assim, eu não lembro exatamente o que dizia o texto, mas eu posso dizer que no texto ele dizia que viveu uma paixão curta e que essa paixão deixou marcas na vida dele, enfim... Foi o que eu entendi do texto.

Eu não solicitei, na questão, para que ele expressasse a sua opinião. Concluí que os alunos tendem a responder de acordo com o seu posicionamento, independentemente do que esteja sendo pedido. A resposta condiz com a obra lida, no entanto não responde à pergunta. O Enem pressupõe esse tipo de comportamento e insere em suas questões esse tipo de *distrator*: itens errados da prova, são alternativas que distraem, seduzem por muitas vezes serem até verdadeiros, mas não respondem diretamente ao que está sendo pedido no enunciado, o item tem a função de “distrair” o candidato para testar seu conhecimento.

A competência testada através desses mecanismos de distração visa selecionar o candidato mais apto e competente, o que consiga inferir aquilo que o produtor do texto, nesse caso o elaborador

da prova, realmente deseja avaliar. Isso se verifica na habilidade 23, da *competência 7* de linguagens, da matriz do Enem, que consiste em “inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”.

W. M.

Na resposta à questão 4, W. M. cometeu uma extrapolação, referindo-se a um dado que não é sugerido pelo texto, pois nem da frase 1, nem da 2 é possível deduzir que houvesse alguém acompanhando o homem: “O homem da frase 2, porque pode ser que alguém próximo dele esteja lá, como, por exemplo, um filho, então a pressão é maior do que do homem da frase 1”.

W. M. não se interessa pelos livros de Machado de Assis, evidentemente, não leu “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Mesmo sem se ler o romance, é possível inferir, do fragmento dado, a ironia do autor. A resposta do estudante, “Acho que seria o fato de Marcela ter ficado com ele por bastante tempo, mas de ter sido um amor falho que não foi verdadeiro” nos mostra que W. M. entendeu que o amor não era verdadeiro, mas colocou o foco no fato de Marcela “ter ficado muito tempo” com Brás Cubas, a noção de ser muito ou pouco tempo é subjetiva e não era a questão naquele momento.

Trata-se, portanto, de uma falha de extrapolação, pois ele trouxe de fora do texto uma informação que além de exógena, não foi questionada, não era irônica em nenhum ponto. Esse tipo de leitura é o que Marcuschi (2002, p. 259) denomina “horizonte problemático”.

Embora esse horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da “opinião pessoal e ali se instala quase que um vale-tudo.

É inevitável que o conhecimento do mundo interfira na leitura, mas, no horizonte problemático, há um abuso desse tipo de procedimento. Depois dessa questão, coloquei a pergunta sobre os gêneros digitais e tradicionais, obtendo a seguinte colocação de W. M.:

gêneros digitais, porque acho que me atrai mais do que os tradicionais. Bom, primeiro que eu não sou muito fã de ler livros ou coisas do tipo, e segundo que a maior parte do meu tempo passo na internet, então o que me chama atenção são mais mesmo os digitais.

A sinceridade no depoimento foi clara, o aluno, espontaneamente, admite que não se interessa por livros, ainda que, contraditoriamente, tenha sido a sua escolha na questão 1. A partir daqui, é possível perceber que um professor que recorra a textos digitais, poderá alcançar mais facilmente alunos como W.M. Estes jovens desta geração, que nasceram como “leitores eletrônicos”, não buscam o contato com o papel (CHARTIER, 1998, p. 95).

G. V.

Na questão 4, da entrevista do estudante G. V., houve uma inversão dos sentidos:

A frase 2, a primeira frase pra mim diz que o homem sempre é preocupado, ou seja, já é uma personalidade dele, na segunda frase diz que o homem está preocupado, ou seja, uma emoção passageira, mas que provavelmente é mais intensa.

Apesar do erro de gabarito, G. V., colocou um argumento pertinente mas que não seria aceite na prova de exame vestibular que tinha uma pergunta parecida, mas exigia a resposta com base em argumentos gramaticais. O esforço e lucidez do candidato não seria validado. O fato de enfartar estar ligado ao constante estado de ansiedade é senso comum. Isso o induziu ao erro. Quando expliquei o as diferenças, ele disse “Segui meu instinto e deu ruim kkkkk”.

Para responder à questão 5, G. V., como a maioria de seus colegas fez, recorreu à cópia de fragmentos do enunciado, o que provocou a superficialidade, a resposta não atinge as entrelinhas do texto: “O amor só durou enquanto não acabou os onze contos de réis”. Percebe-se, portanto, que ele registrou que houve amor, curto, mas aconteceu, não foi capaz de dizer que não existiu amor, que era tudo ironia. Essa postura é classificada por Marcuschi (2002, p. 258-259) como horizonte mínimo.

Nesse caso, teremos o que aqui se chama de leitura parafrástica, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

R. S.

Nessa questão, R. S. respondeu com uma pergunta: “É por causa que a amor não foi para sempre?!”. Mais uma vez, foi óbvio que os alunos perceberam a palavra amor de forma contraditória, ou seja, não entenderam a sutileza da ironia, e aceitaram que houve amor, ainda que de pouca duração dele. Isso mostra um exercício de leitura superficial. Essa leitura, é identificada por Marcuschi (2002, p. 259-260) como a de horizonte indevido:

Identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área de leitura errada, [...] entramos num terreno delicado e limitrofe, que é o de perceber as intenções do texto.

Na questão 4, R. S. não conseguiu oferecer uma resposta, disse que “achava” que era o da frase 1, mas não sabia explicar o porquê, quando mais eu o inquiria, mais silencioso ele ficava.

J. G.

J. G. citou textos instrucionais como exemplos de gêneros de menos interesse para ele, o seu argumento foi baseado no teor dos textos dessa modalidade: “Acho que as instruções, assim, eu acho

bem chata às vezes”. Depois de ouvir isso, perguntei: “Você quer dizer manual, correto?”. Ele confirmou. Esses alunos que participaram no estudo estão se formando para se tornarem técnicos em manutenção automotiva, não gostar de manuais atrapalharia a sua trajetória nessa área de atuação, mas eles não têm muita noção disso.

Na entrevista, o estudante errou a escolha das frases na questão 4, mas acertou a explicação:

Eu acho que é o homem da frase dois, porque ele já entrou na delegacia em um estado de preocupação. Na frase 1, me remete a um homem que é preocupado, parece ser uma característica dele, sempre preocupado, sempre doente.

É como se ele tivesse lido o enunciado da questão ao contrário. Para compreender esse fenômeno, perguntei se ele sabia a função sintática de cada elemento, não soube responder, o que revela que respondeu com base em um entendimento superficial. Da mesma forma, quando houve entendimento contraditório da questão 5, J. G. entendeu o verbo amar literalmente, não enxergou a sua ironia, o que causou uma leitura contraditória: “Eu creio que a ironia da frase está no fato de que Marcela só o amou enquanto ele possuía dinheiro”.

O ensino tradicional de gramática não parece vir plenamente consolidado com as práticas de leitura. Os estudantes demonstram dificuldade em associar os circuitos sintáticos com a compreensão textual. O Enem transformou o esquema de cobrança de conteúdos da língua portuguesa, de gramática pura para compreensão e interpretação textual em sua maioria. O que fica claro é que se separa o ensino de gramática do de leitura e assim os saberes ficam fragmentados, como se não fizessem parte de um todo.

Oliveira e Quarezemin (2016) reconhecem que houve uma mudança da prática de decorar as regras gramaticais para um contexto de produção e de leitura textuais. Por outro lado, na tentativa de banir a gramática, ignorou-se o fato de que ela está subjacente à leitura se estudada da forma reflexiva e aplicada ao texto. Este aspecto está mapeado nos PCNs, desde o ensino fundamental.

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse sentido, a fragmentação do ensino de gramática, desligando-a da interpretação de texto, tem impactado na compreensão e na interpretação de textos. Os alunos apresentaram dificuldades em

relacionar as informações implícitas dos textos estudados com os conhecimentos gramaticais que subjazem à construção dos sentidos.

H. M.

Na quarta questão, o aluno errou a resposta e o argumento utilizado: “Pois eu acho que na segunda ele entrou meio que apavorado... Tipo era algo que demonstrava no rosto dele”, o estudante extrapolou os dados contidos do enunciado. Ele entendeu que, na frase 2, o homem estava apavorado, não existe a ideia de que um estivesse mais apavorado, ou mesmo preocupado (adjetivo usado nas frases) que o outro, ao compararem-se as frases 1 e 2.

Na última questão, foi preciso reformulá-la duas vezes, pois a primeira resposta foi “Onze contos de réis, bem não sei o significado, mas acho que isso não significa o tempo da duração do amor”. Mesmo refazendo as maneiras de fazer a mesma questão, parei quando entendi que ele queria dizer isto “só sei que os onze contos de réis não têm relação com os quinze meses”. Percebi a enorme dificuldade em ler além do que está explícito pelas palavras. O horizonte problemático (MARCUSCHI, 2002) se verifica novamente neste ponto.

S. S. S.

Na questão 4, S. S. S., curiosamente, assim como os colegas, acertou no argumento, mas errou na escolha da frase, pois respondeu assim: “A frase 2: O homem entrou na delegacia preocupado... Eu acho que esse aí tem mais chances de sofrer o infarto, porque ele já entrou preocupado na delegacia.”.

Na quinta questão, S. S. S. disse “É uma ironia, porque não dá para identificar os sentimentos da Marcela, se acabou quando o dinheiro acabou.”. No enunciado, já estava a informação de que havia uma ironia, era necessário encontrá-la, então afirmar que “é uma ironia” é uma cópia do enunciado. E ela deixa entender que Marcela o amou enquanto havia dinheiro, pelo tempo dos quinze meses, enquanto havia dinheiro, interpretou conforme informações explícitas, não viu a informação subjacente do relacionamento por interesse, logo não consegue inferir a informação implícita. Isso nos remete ao que Marcuschi (2002) chama de falta de horizonte.

Uma leitura nessa perspectiva apenas repete ou copia o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria à mera atividade de repetição. Essa é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia. Por outro lado, repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que decorar um texto não garante compreensão (MARCUSCHI, 2002, p. 258).

A. L.

Na questão 4, A. L. afirmou: “São preocupações diferentes”. Ele não conseguiu perceber que a preocupação é sim a mesma, sua frequência é que é diferente. Não soube identificar a função sintática do termo das ocorrências 1 e 2, apesar de ter visto esse conteúdo nas aulas de gramática.

Na questão 5, ele evidentemente não leu a obra de Machado de Assis, já que afirmara anteriormente nunca ter lido um livro até o final, e não soube reparar a ironia da frase, disse que ela [Marcela] o amou por 15 meses, ficou na linha do explícito, ou seja, conseguiu interpretar apenas o que estava em evidência, mais um caso de falta de horizonte (MARCUSCHI, 2002).

C. K.

Na questão 4, C. K. entendeu que o homem da frase 1 já estava preocupado antes de entrar no banco, por isso ele seria vítima mais provável de um ataque cardíaco. Ao ser questionado sobre a função sintática das duas ocorrências da palavra “preocupado”, entretanto, ele não soube responder. Na questão 5, confessou nunca ter lido nenhum livro de Machado de Assis, também não conseguiu identificar a ironia presente na frase exposta sobre Marcela. Vemos a recorrente leitura de horizonte indevido e problemático associada à falta de horizonte, segundo nos ensina Marcuschi (2002).

R. J.

Na questão 4, R. J. faz confusão, explica a lógica correta, mas inverte a resposta. Mais uma vez, o desconhecimento das relações lógico-sintáticas pode ter influenciado o seu erro:

Foi um pouco confuso, mas não sei se minha resposta tá certa ou errada. É o 2 porque na frase 1 a natureza dele está preocupado, já na segunda, o homem entrou na delegacia preocupado, eu acho que ele tem mais chance de infarto do que o outro.

Sobre a obra de Machado de Assis, R. J. confessou não a ter lido, considerou que o amor de Marcela durou apenas 15 meses porque era uma mulher interesseira. Até o momento desta análise, percebi que todos os entrevistados acreditaram na verdade do verbo amar, não entenderam a malícia do autor em usá-lo de forma essencialmente irônica, isto é, não existiu amor nenhum, ela só se manteve com ele enquanto havia dinheiro (os 11 contos de réis). Existe uma ingenuidade nas habilidades leitoras de grande parte dos entrevistados. Essa ingenuidade interfere na competência leitora em relação à preferência deles por textos mais simples.

G. B.

Na questão 4, G. B., assim como a maioria dos colegas do curso, errou. A justificativa dele também não apresentou clareza: “É a 2, professora, o motivo é que a palavra ‘preocupado’ está

relacionada a algo que aconteceu que seria necessário ir até uma delegacia”. Temos aí mais uma falta de horizonte da leitura (MARCUSCHI, 2002).

Apesar de afirmar ter lido “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, G. B. apresentou uma resposta confusa: “‘Onze contos de réis’, porque é colocado como se a mulher tivesse amado ele apenas 4 meses e outros 11 estaria com ele por causa do dinheiro.” Houve aqui erro de extrapolação, horizonte indevido segundo Marcuschi (2002). G. B. acreditou que bastava calcular uma diferença entre os numerais quinze e onze que chegaria a uma resposta válida, para ele o 4, e concluiu que o amor durou esse tempo. Ele não percebeu que a falta de paralelismo semântico entre *meses* e *réis* foi proposital, e a ironia residia também nesse recurso linguístico. Ele não conseguiu focar na questão do falso amor levantado pela frase, leu na literalidade.

R. F.

Sobre a pergunta 4, R. F. entendeu que um dos homens da frase ficava preocupado, mas errou a escolha da frase, possivelmente por não saber a função sintática dos termos nas sentenças.

R. F. foi o segundo aluno que afirmou ter lido “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, mas não soube identificar a ironia, só percebeu que Marcela era uma pessoa interesseira. A leitura foi ao nível do *horizonte mínimo*, segundo Marcuschi (2002, p. 258-259):

Nesse caso, teremos o que aqui se chama de leitura parafrástica, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

J. L.

A pergunta relativa a Brás Cubas, J. L., como a maioria, não conhecia a obra. E mesmo que não fosse necessária a leitura do romance para compreender a ironia da frase, ele respondeu: “Marcela amou ele durante o tempo que ele podia pagar, eu acho”. Interessante como quase todos os estudantes, ao ler “Marcela amou-me”, entende que ela de fato amou alguém, não percebem a ironia existente e a falsidade desse sentimento. Trata-se de uma estrutura parafrástica, cópia ou a simples falta de horizonte (MARCUSCHI, 2002). A leitura passa a ser superficial. Independentemente da situacionalidade ou do conhecimento de mundo (KOCH; TRAVAGLIA, 1993) decorrente de uma leitura integral da obra, seria possível identificar que Marcela não poderia amar de verdade alguém por onze meses e quinze contos de réis. Reconhecer a quebra proposital desse paralelismo semântico entre contos de réis e meses seria suficiente para se deduzir que não é possível uma pessoa amar alguém genuinamente apenas enquanto dura o dinheiro.

E. N.

Na questão 4, E. N. acertou “o homem preocupado entrou na delegacia porque ele já estava preocupado antes mesmo de entrar na delegacia.”, afirmou E. N., no entanto não soube dizer quais eram as funções sintáticas do termo “preocupado” nas duas ocorrências, ele fez a interpretação apenas na linha da intuição, de acordo com ele mesmo.

Na questão 5, E. N. respondeu que “Ela só amou enquanto durou os onze contos de réis”. Nesse ponto, eu queria saber se ele havia compreendido, mas não sabia explicar. Então questioneei: “Você acha mesmo que a Marcela o amou?”, ele negou. Confrontado com a contradição da sua posição, por ter afirmado que ela o amou pelo período em que o dinheiro existia, período limitado, que tinha havido amor, pois disse isso na sua frase, E. N. não aceitou bem.

Boa parte dos alunos entrevistados teve essa mesma dificuldade em expressar o que realmente pensavam, transcrever ou copiar parte do enunciado se apresenta como alternativa mais fácil. A língua como expressão do pensamento é um fenômeno no qual há muitos fatores implicados, cada estudante carrega a sua experiência e se expressa de uma forma específica. Vygotsky (1998, p. 150-151) declara que a língua como expressão do pensamento “É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”.

A. F.

A. F. acertou a questão 4 “1 porque ele já vem preocupado sobre algo e pode piorar”. Na questão 5, ela respondeu apenas: “Onze centavos de réis”, pedi para que ela explicitasse “Porque ele diz quinze meses, o que é muito, mas depois diz onze contos de réis, algo que me parece pouco”. Eu comentei que não entendi a resposta dela. Ela tornou a explicar com outras palavras a mesma definição, um tanto sem sentido. Fiz, então, as perguntas de forma objetiva “Você entende que a Marcela o amava ou não”, ela responde “Não amava não”.

Mais um evento de dificuldade de compreender o que foi perguntado, ela enxergou a ironia, mas não entendeu o que era para fazer com a minha pergunta inicial.

A. B.

Sobre a questão sintática, A. B. se confundiu e trocou os sentidos. A leitura de uma frase isolada talvez não causasse essa confusão, mas a leitura das duas frases pareadas causou estranheza. Os alunos precisam, no entanto, de se acostumar com isso, porque os exames vestibulares e o Enem criam essa dificuldade intencionalmente.

Na última questão, ela não soube explicar claramente que a ironia era proveniente do verbo “amar”, mas entendeu que era um “falso amor”. Ela explicou isso com as palavras do enunciado,

assim como a maioria dos seus colegas, cometeu a leitura-cópia, de falta de horizonte associada ao horizonte mínimo postulados por Marcuschi (2002). No decorrer das análises de todas as entrevistas, a impressão que se passa é a de que os estudantes preferem usar as palavras do enunciado em detrimento de elaborar as suas próprias, para não arriscar na resposta, notei falta de inovação na escolha dos termos para construir um argumento novo. Isso aconteceu nas respostas de quase todos eles a essa questão e à quinta questão, em especial. Não percebem que se limitam ao explícito e não ao que se encontra nas entrelinhas.

Y. S.

A estudante Y. S. acertou a questão 4, mas falhou na indicação da função sintática dos termos. Os alunos demonstram dificuldade quando se associa interpretação com gramática. Sobre a questão 5, ela respondeu que a ironia da frase está em “Ele ter contado o tempo que foi amado, e o dinheiro que foi pago a Marcela”, essa resposta foi uma extrapolação, decorrente do horizonte indevido (MARCUSCHI, 2002) da pergunta, ou por desconhecimento do que seja ironia, ou por não ter sabido explicar seu pensamento. Normalmente costumam ser as duas situações. Para ter certeza, questionei “Você acredita que o fato de ele contar o tempo e o dinheiro lado a lado em números seria sarcasmo?”, ela responde “Sim, mas não sei dizer o porquê”.

Considerações sobre os dados recolhidos nas entrevistas

A entrevista oferece contribuições extraordinárias para a investigação no âmbito das ciências sociais (GIL, 2008), permitindo alcançar entendimentos que esse tipo particular de coleta de dados fornece. Para Minayo (2010), a entrevista representa uma modalidade de interação provocada pelo entrevistador com intuito claro de obtenção e construção de informações auxiliares em um projeto de pesquisa. Ainda que a conversa da entrevista seja descontraída, a pertinência temática das discussões objetivas foi mantida.

Após a análise das audições das entrevistas, feitas, em alguns casos, várias vezes, fiz a devolutiva da leitura feita para cada um dos entrevistados com o intuito de retribuir pela colaboração do entrevistado. Segundo Szymansk (2011), essa atitude é resultado de um equilíbrio das relações de poder dentro de um ambiente de pesquisa.

Da interpretação das respostas, foi possível perceber que nenhum entrevistado entendeu que Marcela amava Brás Cubas. Apesar disso, disseram-no, o que mostra que as respostas seguem um padrão de copiar e/ou parafrasear o enunciado. O contexto de entrevista facilitou perceber essas informações em face do contexto (GASKELL, 2014).

De todas as leituras equivocadas que foram identificadas, a mais comum foi a extrapolação, que segundo Marcuschi (2002) configura uma situação de horizonte indevido. Outros problemas foram a redução e a contradição. O entendimento contraditório dos estudantes foi evidente na falta de percepção de ironia, pois entenderam o termo “amor” na frase a respeito de Marcela como amor de fato.

Outro ponto identificado foram os dois tipos sobressalentes de reclamação inerentes à leitura: temáticas dos gêneros e a extensão dos textos. A estrutura do texto e o modelo do gênero não interferem tanto na apreciação deles quanto ao assunto da leitura, assim como a extensão do texto, há uma tendência pela escolha dos textos menores, mas isso não é regra.

Percebeu-se ainda a extrema dificuldade em identificarem-se informações implícitas típicas em figuras de linguagem como a ironia. Os alunos demonstram um nível de leitura que se restringe às informações prestadas explicitamente. Pouco reagem à provocação para se esforçarem. É nítida a dificuldade em ver o que subjaz ao texto explícito, presença marcante de uma ingenuidade leitora.

Outra observação relevante diz respeito à dificuldade de os estudantes investigados se expressarem verbalmente. As situações mais comuns era a de que eles diziam uma informação, mas pensavam em outra. Eis mais uma vantagem da entrevista, em um teste fechado e no papel, dificilmente seria possível identificar o que eles realmente estavam querendo dizer. Essa observação nasceu da análise do tom de voz, das expressões faciais, das entonações.

Ademais, para muitas respostas esperadas, apareciam paráfrases do texto do enunciado. Era muito comum que em vez de desenvolver um raciocínio provocado pela questão, o estudante não transcendesse o escrito na pergunta, muitas vezes com acréscimo de informações que ele trazia da sua vivência e que pouco tinha a ver com o que era questionado.

Um dos fatores de coerência a trabalhar em aulas de interpretação de texto, entre vários outros elencados nesta pesquisa, é a intencionalidade discursiva (KOCH; TRAVAGLIA, 1993). Deduzir qual a intenção do autor em determinada colocação leva o leitor a conceber o texto com mais sentido e à compreensão de elementos implícitos. O que se viu nas respostas dos investigados é uma pouca curiosidade em descobrir quais os objetivos de quem comunica, uma informação subentendida no texto.

Ao longo das entrevistas, incluí uma pergunta, comparando os gêneros digitais dos tradicionais, e foi recorrente a ideia de que os gêneros digitais restringem o contato humano, essa preocupação foi constante, ainda que muitos tenham afirmado que eles simplificam a vida profissional e acadêmica das pessoas.

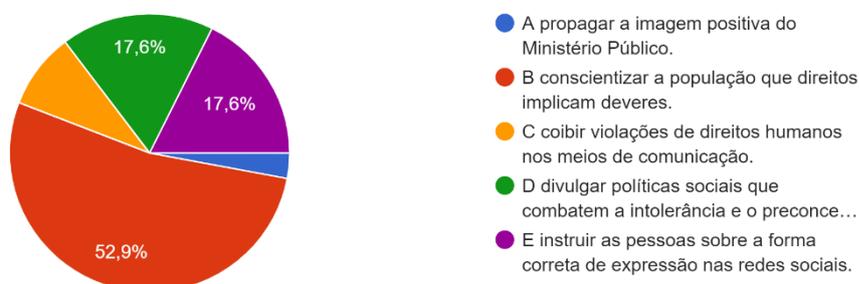
3.2.2. Aspectos identificados no decurso das atividades realizadas

Atividade 1

O objetivo desta atividade era ver se o candidato seria capaz de perceber a intenção do autor, por meio da análise dos sinônimos nos enunciados “liberdade traz responsabilidades”, que se traduz em B, “direitos implicam deveres”. O que se viu na resposta dos alunos investigados (gráfico 7) foi que pouco mais da metade respondeu corretamente: 52,9%.

Gráfico 7: Respostas dos alunos na atividade 1

1. Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha publicitária tem como função social
34 respostas



Fonte: Autora

O que torna os demais itens incorretos são os “distratores”, enunciados não falsos, porém que não respondem plenamente à questão, são distratores uma vez que distraem a atenção do leitor, para cumprir a intenção da banca em selecionar o candidato mais cuidadoso com a leitura. Como nos ensina Haladyna (1994, p. 81), “um distrator plausível parecerá a resposta correta para aqueles que não possuem esse conhecimento”. Com base nessa informação, foram elaboradas, para esta pesquisa, as questões 2, 3, 4, 5 e 6.

Na opção A, houve o processo de redução, com base no fragmento “Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público...”. Nesse caso, o leitor que marcou A como certa reduziu a sua leitura do todo a esse excerto no último parágrafo. Um detalhe tomou como a ideia principal. Apenas 1 estudante escolheu a opção A, ou seja, 2,9% dos entrevistados.

A opção C, “coibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação” não deixa de ser um desejo de quem está estimulando a denúncia contra aqueles que se sentirem desrespeitados. Trata-se, no entanto, de uma *redução*, a questão tem outro foco: o texto pesa muito mais para o lado

de demonstrar os efeitos da liberdade de expressão inconsequente. Então validar o item que traz uma ideia secundária é errar a questão.

Outro fator que reforça a ideia de que B é a opção certa é o fato de ela estar explícita ou implícita em todos os parágrafos do texto. Para a alternativa C, houve 8,8% de adesão, ou seja, três estudantes acreditaram que um detalhe seria parte importante do texto, confronta o que o enunciado exige quando menciona “função social” da campanha.

Na opção D, “divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito”, percebe-se de fato uma política social no anúncio quando se leva em consideração o contexto e não o texto, denomina-se, portanto, *extrapolação*. Num olhar especial para o verbo “divulgar”, percebe-se que o texto não tem a “função social” de autopromover, o objetivo está na conscientização. Mesmo assim, 17,6% acreditaram ser a opção D a resposta correta, isso nos revela que parte dos estudantes não atenta devidamente os verbos que iniciam os comandos das questões.

Na opção E, com resultado idêntico ao da opção D, seis respostas que representam 17,6% do total, “instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais”, há um caso clássico de *extrapolação* (MARCUSCHI, 2002). Em nenhum momento, as redes sociais foram explicitadas, o que ocorre é a troca do texto pelo contexto, a interferência do conhecimento de mundo na leitura com conteúdo afim. Além disso, mais uma vez, parte dos estudantes demonstrou desatenção para o significado dos termos que iniciam os itens. Nesse caso, foi o verbo “instruir”, seria necessário haver no texto, comandos que de fato orientassem as pessoas a determinado comportamento, verbos no imperativo, por exemplo.

Uma hipótese levantada ao elaborar as questões das atividades criadas por mim e que acompanharam esta atividade do Enem foi a de que, provavelmente, aqueles alunos que errariam a resposta não atentariam no sentido dos verbos que iniciam os itens das questões. Nesse caso: propagar, conscientizar, coibir, divulgar e instruir.

A conclusão possível dessa atividade tem a ver com os efeitos dos quatro distratores, dois de redução e dois de extrapolação. A maioria acertou a questão, 52,9%, 35,2% dos envolvidos se confundiram na extrapolação e apenas, 11,9% se renderam à redução. Nesse sentido, a maior fragilidade dos estudantes pesquisados é a extrapolação, denominado “horizonte problemático” por Marcuschi (2002, p. 259).

Atividade 2

Ao analisar as respostas à questão 1, ficou evidente que nenhum estudante justificou a repetição com base no paralelismo. Houve muitas respostas sem sentido, como a da estudante I. F:

“Algumas dessas palavras são uniformes e podem ser comum de dois (estudei sobre isso kkk), já em outros casos pode ser um artigo que individualiza um substantivo”. A maioria entendeu a repetição como forma de ênfase ou de destaque, ou responde com uma espécie de paráfrase da pergunta, como, por exemplo R. R.: “Fala sobre os direitos do 6º artigo são todas preposição” Esta resposta, quase uma cópia, remete à “falta de horizonte” ensinada por Marcuschi (2002, p. 258).

No exercício 2, houve poucos erros, os alunos responderam com aparente facilidade, em virtude dos acertos verificados nas respostas. A pista que se criou foi a de que eles têm mais facilidade com atividades que requeiram estímulo-avaliação-resposta (SKINNER, 1957) do que com aquelas que exijam competências leitoras. Essa situação demonstra que a transição de aprendizado de absorção pura de conteúdo para o desenvolvimento de competências ainda precisa ser muito trabalhada nas escolas.

O exercício 3 consistia na produção textual de uma paráfrase, o intuito nessa pesquisa não era verificar a composição verbal do estudante, mas a sua capacidade de compreensão da ideia central do texto-fonte, conforme explica Barbosa (2005, p. 43): “reconstruir um texto é interagir com ele no sentido de partilhar os elementos que levam à compreensão da mensagem”, o exercício da paráfrase é intrínseco ao da compreensão textual. Os textos produzidos pelos alunos se apresentaram, em muitos casos, como cópias totais ou parciais do texto original ou do enunciado da questão. Nesse sentido, o conhecimento vocabular demonstrou-se fraco, pois os estudantes não arriscaram a troca de palavras por outras com o mesmo sentido.

Atividade 3

Uma resposta dada a uma questão faz emergir novas questões e hipóteses (FERREIRA, 2014). Eis que do questionamento anterior, surge a hipótese de que o estudante não responde a várias perguntas dentro de uma mesma frase em um único enunciado.

Quando eles veem três perguntas associadas em uma mesma frase, uma identificação com uma descrição acrescido de um “Por que” ou “justifique sua resposta”, dificilmente respondem a todas elas, normalmente apenas duas, e, frequentemente, é esta última dimensão que é desprezada.

A dificuldade em responder aos porquês das questões talvez decorra da abstração do termo. As respostas foram superficiais, não houve aprofundamento da questão, nenhuma reflexão, apenas relatos e opiniões binárias – sim ou não; mudou ou não.

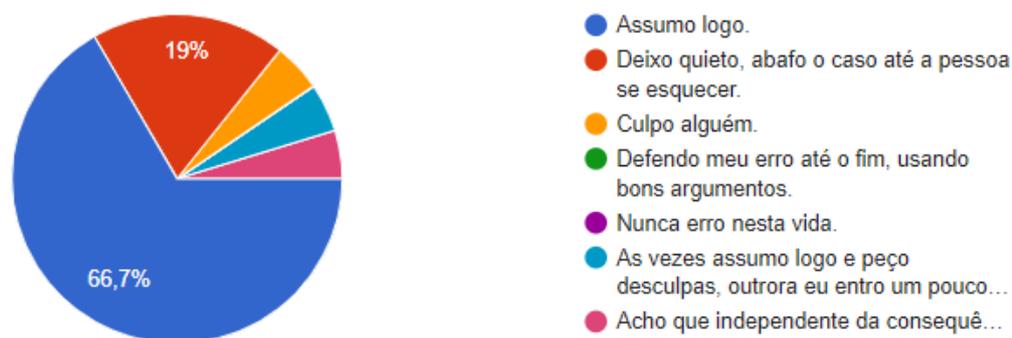
Respostas longas parecem mais completas, mas quanto mais linhas são escritas, mais erros gramaticais são encontrados, e mais confusões sintáticas são identificadas. Ao se voltar ao erro dos alunos, fiz a seguinte pergunta: *Quando você erra, o que faz?*

A maioria afirma assumir o erro imediatamente, 66,7% das escolhas; em segundo, “Deixo quieto, abafo o caso até a pessoa se esquecer”, com 19%; “Culpo alguém” foi a resposta de 1 aluno; “Defendo meu erro até o fim, usando bons argumentos” não foi escolhida por ninguém; sobre nunca errar, não houve escolha.

Como permiti a opção de redigir resposta ausente nos itens, surgiram duas respostas, a primeira “Às vezes assumo logo e peço desculpas, outrora eu entro um pouco, mas assumo.” E a segunda:

Acho que independente das consequências do nosso erro, é muito melhor assumir e tentar fazer melhor após isso, pois vale muito mais ter um caráter definido e admitindo as nossas falhas e tentando mudar do que ficar colocando a culpa nos outros.

Gráfico 8: Reação ao erro



Fonte: Autora

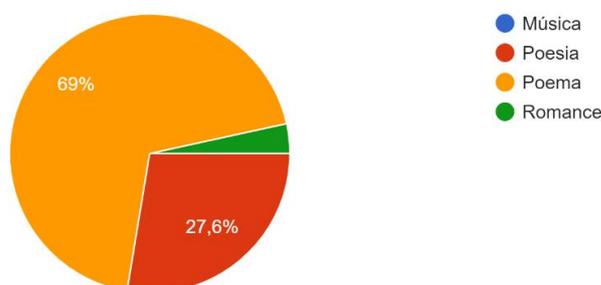
Considerando que existe uma resistência dos estudantes em responder ao “por que” da pergunta, fiz um teste com o “justifique”. Das 28 respostas que obtive, nenhuma justificou adequadamente, o que me fez rever a minha pergunta. Percebi que ela também correspondia a um modelo de resposta sem justificativa, pois levava a responder apenas a uma parte da questão e não a “justificar”.

Atividade 4

Gráfico 9: Identificação de gênero textual

Qual o gênero textual da canção de exílio?

29 respostas



Fonte: Autora

O primeiro ponto a destacar é o de 27,6% dos 29 alunos que realizaram a atividade não sabem a diferença entre poema e poesia. Ao explicar que um é o gênero (poema) e o outro é a linguagem (poesia), eles pediram para eu explicar novamente. Abaixo segue análise das suas respostas.

Relativamente à questão 1 da atividade, “Cite um substantivo que pode se tornar adjetivo, modificando o contexto. Justifique a sua resposta”, analisemos a tabela seguinte (tabela 21):

Tabela 21: Resultado da Atividade 4 e análises das respostas e do retrabalho

Respostas do Exercício 2¹⁶	Análise	Contra-Atividade Perguntas personalizadas
<i>“Terra, palmeiras, sabia, aves, Deus, noite, vida, estrela céu, bosque, flores várzeas, noite”.</i>	Citou, mas não explicou, nem justificou.	Por que escreveu palavras soltas? Sem resposta.
<i>“Céu/ Seus olhos tem a cor igual o céu”.</i>	Tentou justificar, mas não demonstrou saber o conceito de substantivo adjetivado.	Você concorda? Comente. <i>“Eu concordo, mas acho que eu entendi como a cor dos olhos ter como cor do céu, e não que o céu poderia ter a cor das estrelas”.</i>
<i>“‘Noite’ Os olhos dela são escuros como a noite”.</i>	Tentou justificar, mas não demonstrou saber o conceito de substantivo adjetivado.	Você concorda? Comente. <i>“Não concordo, acho que entendi sim o significado do conceito, apenas me expressei mal”.</i>
<i>“Aquelas flores são cor de</i>	O termo “flores”	Por que escolheu “rosa”?

¹⁶ A coluna da esquerda (resposta dos estudantes pesquisados) foi mantida conforme registros originais, portanto sem revisão gramatical.

rosa”.	continuou como substantivo, incluir “cor de rosa” foi um erro de extrapolação do enunciado, pois essa palavra não consta no texto em questão.	“Concordo, não tinha entendido exatamente o que fazer nessa questão”.
“Nossos bosques têm mais vida. Adjetivo Nossa vida tem mais amores. Substantivo”.	Não pedi para classificarem fragmentos selecionados por eles, a estudante indicou a classe gramatical sem ao menos apontar qual das palavras seria um adjetivo e na segunda frase, substantivo.	Por que não indicou a classe gramatical correspondente? “A palavra seria vida, que em uma frase está como substantivo e em outra como adjetivo porque tá caracterizando”.
“A palavra sabiá, pois é um substantivo que ao usar no texto ele faz dela um adjetivo, dizendo que é lá na terra dele onde o sabiá canta”.	De fato, “Onde canta o sabiá” exerce uma função adjetiva, porém oracional, de oração subordinada adjetiva – restritiva no caso. Essa é aquela típica resposta em que o aluno transcende, vai além do que foi pedido e, na maioria dos casos, seria penalizado por isso, por não ter respondido conforme o gabarito. E sempre vai ficar na dúvida de seu fracasso, no entanto ele teve desempenho melhor do que a maioria. No histórico de provas da sua vida, você costuma ter mais sucesso em questão objetiva (de marcar x) ou em discursivas?	No histórico de provas da sua vida, você costuma ter mais sucesso em questão objetiva (de marcar x) ou em discursivas? “Bom, ao longo da minha vida eu sempre preferi questões objetivas e era elas que me dava melhor, mas agora dependendo da matéria acho melhor questões discursivas”.
“Catacrese porque muda o sentido do substantivo, passando a ser adjetivo”.	O estudante não menciona o exemplo do que seria a catacrese no texto. Aquele momento em que o conteúdo está claro para ele, mas não consegue expor, não verbaliza, suprime	Você leu o texto e o enunciado ou fez uma leitura rápida, por que acredita ter errado? Sem resposta.

	informação.	
<i>"Palmeiras ex: 'Meu desenho tem palmeiras'".</i>	Mudar a palavra de contexto não altera automaticamente a classe, pensamento que deve ter norteado a ação do estudante.	Você concorda? Comente. <i>Entendi professora eu achei que tinha mudado a classe nessa frase</i>
<i>"Vida".</i>	Resposta vaga, vazia. Estudante sem aparente interesse em responder.	Você concorda? Comente. Sem resposta.
<i>"Palmeiras. Adesivo com formato de palmeira".</i>	Acertou ao criar uma locução adjetiva com "de palmeira".	Você achou a questão fácil? Comente. <i>"Sim achei fácil, meu raciocínio foi bem direto em questão ao que foi pedido, acredito que tive facilidade para fazer tal mudança".</i>
<i>"Estrelas".</i>	Resposta vaga, sem conteúdo significativo. Estudante sem interesse de responder.	Você concorda? Comente. Sem resposta.
<i>"A palavra noite estar como substantivo no texto mas se eu disser que 'Seus olhos eram da cor da noite' noite passa a ser adjetivo".</i>	O aluno respondeu corretamente, mesmo que com uso de uma locução adjetiva no lugar de um adjetivo, conforme se solicitava em enunciado.	Você achou a questão fácil? Comente. <i>"Eu achei a questão mediana, não era complicada, mas exigia, apenas um esforço na hora de ler a questão".</i>
<i>"Bola. 'Aquele objeto tem uma forma de bola'. Bola é um objeto, um substantivo, mas quando é aplicado desta maneira nessa oração, vira um adjetivo, porque é o formato do objeto, uma característica dele".</i>	De onde será que o estudante tirou a palavra "bola"? Uma vez que a palavra deveria constar no poema. Isso demonstra que a leitura do enunciado não deve ter sido atenta.	Você concorda? Comente. <i>"De fato, não fui atento, professora. Acho que confundi...".</i>
<i>"palmeiras - essas paredes são verdes como palmeiras".</i>	Criar uma comparação traz a ideia de analogia por atributos, e adjetivos são características, no entanto, isso não torna a questão correta. Apesar de o aluno ter um raciocínio interessante, ele não se deu conta de que "palmeiras" continuou como substantivo, apenas "verdes" configura adjetivo. Faltou	Você concorda? Comente. <i>"Eu concordo, queria trazer uma analogia das palmeiras com o seu tom de verde: o tom de verde das palmeiras é o mesmo presente na parede. Mas infelizmente a analogia estava errada pois deixei a palavra "palmeiras" como substantivo".</i>

	compreender o que de fato o enunciado queria.	
<i>“Som de aves’, ’aves’”.</i>	O aluno respondeu corretamente, mesmo que com uso de uma locução adjetiva no lugar de um adjetivo conforme solicitou-se em enunciado.	Você achou a questão fácil? Comente. <i>“Sim, como a senhora já tinha dado o exemplo com cores eu pensei em fazer com som”.</i>
<i>“A cor roxo é a mais extravagante entre as colorações”.</i>	Não há “roxo” no texto, o aluno se ateu apenas ao enunciado e ao exemplo fornecido para auxiliar na elaboração da resposta.	Você concorda? Comente. <i>“Concordo sim professora, no caso não havia a cor roxa”.</i>
<i>“Céu - azul como o céu’.</i>	Outra comparação, a analogia não é capaz de transformar o substantivo em adjetivo em qualquer situação.	Por que o ato de comparar mudaria a classe gramatical? Comente. Sem resposta.
<i>“doce substantivo: eu vou comprar um doce adjetivo: a comida dele está doce”.</i>	O exemplo estaria correto se fosse com termos retirados do texto. Leitura não integral do enunciado/texto.	Você leu toda a proposta? Comente. <i>“Não lembro, acho que li algum outro texto e escrevi no formulário”.</i>
<i>“Céu”.</i>	Resposta vaga, não diz nada. Estudante sem aparente interesse em responder.	Você concorda? Comente. <i>“Concordo no momento está um pouco desanimado e sem interesse”.</i>
<i>“Gelo. Exemplo: tinta branco gelo”.</i>	O exemplo estaria correto se fosse com termos retirados do texto. Leitura não integral do enunciado/texto.	Você concorda? Comente. Sem resposta.
<i>“seus olhos são como a noite”.</i>	Outra comparação, a analogia não é capaz de transformar o substantivo em adjetivo em qualquer situação.	Por que o ato de comparar mudaria a classe gramatical? Comente. <i>“Porque a pessoa estaria comparando as características dos olhos da outra pessoa com as características de como é a noite, escuro, brilhante, bonito etc”.</i>
<i>“O substantivo é “Palmeiras” eu mudei a frase para ‘ E de longe cantava o sabiá, lindo como as palmeiras que com os ventos vinha a balançar”.</i>	Outra comparação, a analogia não é capaz de transformar o substantivo em adjetivo em qualquer situação.	Por que o ato de comparar mudaria a classe gramatical? Comente. <i>“O fato de amparar Muda A Classe Porque Ele a de ser Nome próprio e Começa A Ser uma Característica Do ‘Sabiá’”.</i>

<p><i>“As estrelas são brilhantes no céu”.</i></p>	<p>Frase solta, sem indicação dos termos a serem modificados, subentende-se que seja “estrelas”, no entanto o termo continua como substantivo.</p>	<p>Você concorda? Comente. <i>“Eu li e achei que tinha feito o que o exercício pedia, mas parece que isso não ocorreu”.</i></p>
<p><i>“Substantivo: céu Frase: seus olhos tem a cor do céu”.</i></p>	<p>O aluno respondeu corretamente, mesmo que com uso de uma locução adjetiva no lugar de um adjetivo conforme solicitou-se em enunciado.</p>	<p>Você achou a questão fácil? Comente. Sem resposta.</p>
<p><i>“Blusa cor laranja. Laranja seria uma fruta, mas passa a ser um adjetivo”.</i></p>	<p>O exemplo estaria correto se fosse com termos retirados do texto. Leitura não integral do enunciado/texto.</p>	<p>Você concorda? Comente. Sem resposta.</p>
<p><i>“N sei”.</i></p>	<p>Não se deu ao trabalho de redigir nem o “não”, que dirá uma resposta para a qual deveria dedicar um mínimo de atenção. A impressão que deixa é a de que nem a leitura do texto foi feita.</p>	<p>Você concorda? Comente. Sem resposta.</p>
<p><i>“Estrelas, pois o céu podia ter a cor das estrelas”.</i></p>	<p>O aluno respondeu corretamente, mesmo que com uso de uma locução adjetiva no lugar de um adjetivo conforme solicitou-se em enunciado.</p>	<p>Você achou a questão fácil? Comente. <i>“Entendi, o que me faltou foi um pouco de atenção ao enunciado”.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Na atividade 4, pedia-se aos alunos que identificassem um substantivo que pudesse se tornar adjetivo, modificando o contexto, justificando a sua resposta.

O fato de se criar um ambiente de comparação, para os estudantes, garante a transformação de substantivo para adjetivo. Percebeu-se que a construção de subordinação – elaboração de orações dessa natureza na esperança de que a ideia seja a de adjetivação foi bem comum, como, por exemplo: “A palavra sabiá, pois é um substantivo que ao usar no texto ele faz dela um adjetivo, dizendo que é lá na terra dele onde o sabiá canta”. Outro fator revelado foi a construção de locuções adjetivas em vez de adjetivos, por exemplo, “cor das estrelas” em vez de “estrelado”. Houve muitas respostas vagas, que não respondiam ao que foi solicitado no enunciado, possivelmente em decorrência da dificuldade de leitura.

Nesse sentido, após aplicar a atividade, novas hipóteses e novos problemas se desenharam. Esse cenário me levou a uma continuação da atividade. Observei as dúvidas emergidas da atividade e criei questionamentos para os estudantes.

Aqueles que tinham apresentado uma resposta vaga, não responderam novamente, sobretudo aqueles que haviam respondido de forma lacônica, porém não concisa. Aqueles que responderam superficialmente não conseguiram ir mais além. Ao analisar o histórico desses alunos, percebi que eram aqueles que apresentam baixo rendimento em outras disciplinas também.

Além disso, alguns não assumiram o erro, apenas entenderam que se expressaram mal. Em outros momentos, quando eu os questionava por que não tinham indicado uma palavra, os estudantes, em vez de me responderem que não haviam prestado atenção, ou que não sabiam, simplesmente retificavam a resposta anterior.

Um aspecto que chama a atenção é o fato de a maioria deles, ao responderem por escrito, não iniciar frases com letra maiúscula, para além da dificuldade em colocar o ponto final ou usar a vírgula quando necessário. Ao digitarem, não veem importância no espaçamento entre as pontuações, aderem a palavras sem o espaçamento adequado com a vírgula, por exemplo.

Os alunos que acertaram a questão não souberam aprofundar sobre o porquê dos acertos. E vários assumiram a falha, atribuindo-a à falta de atenção na leitura do enunciado. Diante dessa atividade, pude perceber que a cada nova interferência, novas hipóteses surgem, e a utopia da busca por uma verdade implacável fica cada vez mais evidente. Como pontuam Marconi e Lakatos (2004, p. 75), “toda observação é precedida por um problema, uma hipótese, enfim, algo teórico”.

Alguns estudantes ainda carregam a dificuldade de compreensão mínima de texto. Quando peço para retirar um exemplo do texto, o estudante registra um inventado. Isso foi suficiente para o surgimento de uma segunda pergunta: Trata-se de um problema de memória de curto prazo ou de interpretação elementar? Outra observação a ser registrada foi quanto ao desnível de repertórios individuais, ao se analisar a turma de forma generalizada.

O que demonstrou a heterogeneidade da turma foi o fato de um dos participantes elaborar, com base no substantivo, uma oração subordinada adjetiva. Seria esse tipo de estudante aquele que mais erra questão objetiva e tem facilidade nas discursivas?

Ao serem questionados, ainda afirmavam que acreditam ter mais facilidade com as objetivas.

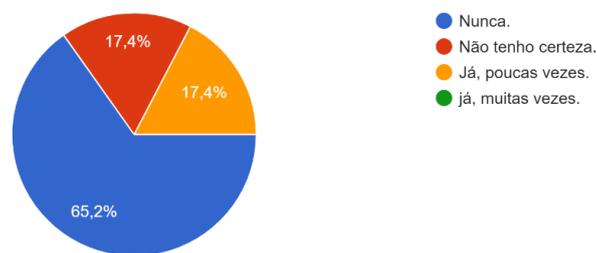
Atividade 5

Na atividade 5, apliquei uma questão da prova da segunda fase da Unicamp de 2020. Inclui algumas perguntas minhas sobre as músicas referidas na questão, que eram “O Havá, seja aqui”, de

Caetano Veloso, e “O Haiti é aqui” de Gilberto Gil. Pude perceber que a maioria dos estudantes nunca teve contato nem com a primeira, muito menos com a segunda canção. Como não são textos comuns em livros didáticos, espera-se que esses adolescentes tenham algum tipo de contato com elas para que consigam responder com êxito a esse teste da Universidade de Campinas. Os gráficos com os resultados estão listados abaixo (gráficos 10, 11 e 12).

Gráfico 10: Conhecimento da música I

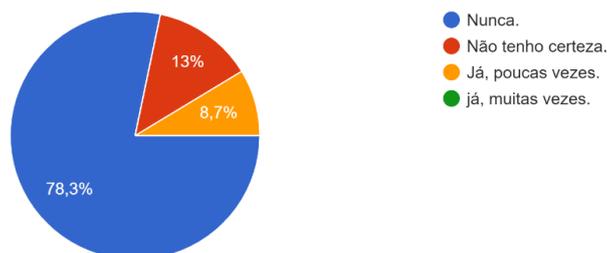
1. Você já ouviu a música do texto I?
23 respostas



Fonte: Autora

Gráfico 11: Conhecimento da música II

2. Você já ouviu a música do texto II?
23 respostas

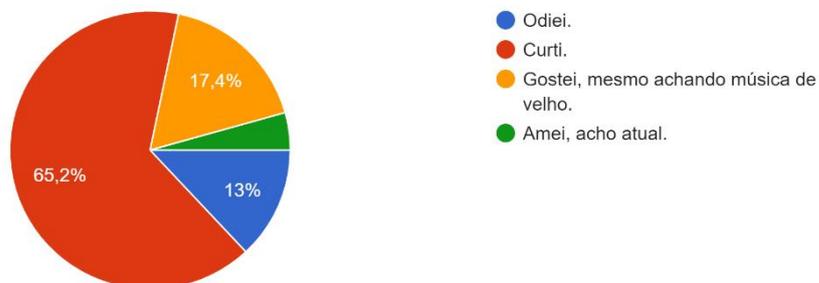


Fonte: Autora

Gráfico 12: Apreciação das músicas

3. Gostou das músicas?

23 respostas



Fonte: Autora

Perguntei aos alunos se eles conheciam as músicas e, na sequência, procurei saber se elas lhes tinham agradado. Depois do teste, em uma conversa informal sobre essas respostas, constatei que alguns deles responderam que que apreciaram as músicas por vergonha ou por medo de eu me decepcionar com eles. Isso me permitiu concluir que o resultado 65,2% tem consistência suspeita. O que ficou evidente foi que a maioria de fato desconhecia as músicas e a reflexão que restou é “Até que ponto a condição social desses alunos foi crucial para nunca terem tido contato com essas músicas ou será que a resposta tem a ver com a sua faixa etária?”. Esse tema foi objeto de questão no ano de 2020, representaria um caso de elitismo ou apenas um caso isolado de questão de leitura que se justifica por apresentar o texto dado na folha de prova?

Atividades 6 e 7

As atividades 6 e 7 consistiram, respetivamente, na construção de uma narrativa e na sua avaliação por parte dos outros alunos. Na sequência da atividade 7, foi desenvolvida uma contra-atividade em que os alunos acrescentaram mais um parágrafo com uma informação subentendida necessariamente. Na leitura, só depois de avisados de que havia informação subentendida, eles prestaram mais atenção. É como se a sua leitura ficasse na superfície e só avançasse para um nível mais profundo quando solicitado.

Um acontecimento curioso, após as discussões, foi o fato de os estudantes se sentirem parte de algumas narrativas lidas. Ainda que os textos não contenham a sua história, eles se identificam de alguma forma com o que está no texto. Isso permitiu que eles se conhecessem melhor, entendessem o passado, e percebessem que podem melhorar suas condições atuais a partir dessa compreensão. Essa pode ser uma das razões que justificam o posição de Warning (1983) sobre a razão da leitura de

ficção. Alguns aspetos que emergiram das narrativas, fictícias ou reais, dos estudantes serão analisadas aqui.

O primeiro texto, do aluno R. B. foi este:

Estávamos em uma noite longa de viagem e durante ela vimos que não estava aparecendo nenhum carro, até que de repente apareceu um veículo. O carro era muito estranho, ele nos ultrapassou e logo após sumiu misteriosamente. Em seguida vimos que ali onde o carro tinha sumido se avistavam cruzeiros, sinalizando que tinha morrido alguém no local. Ao chegarmos, perguntamos o porquê das cruzeiros ali, nos falaram que tinha morrido uma família uma semana atrás. Durante as trocas de informações, notamos que o carro da família tinha as mesmas características do que tínhamos visto na estrada. Os moradores de lá disseram que não fomos os primeiros que o vimos, a lenda da estrada fantasma persiste desde então, com relatos de viajantes e moradores.

Esse foi o primeiro texto analisado pelo grupo. Apesar de ser uma história comum, com a qual eu tenha me identificado, não fez parte necessariamente do universo adolescente deles como eu presumia a princípio.

A história, depois revelada como real, fazia mais parte da minha vivência do que da deles, pois, sempre que eu viajava para o interior de Minas Gerais, para casa de meus avós, eu via cruzeiros nas estradas, e, quando criança, ao descobrir o motivo daquelas cruzeiros estarem ali, ficava arrepiada ao conhecer as lendas que acompanhavam essa tradição de fincar cruzeiros de madeira na terra, de acordo com o número de vítimas, no local onde houvera algum acidente fatal.

Nenhum dos outros alunos reconheceu a mesma experiência, muitos a caracterizaram como “coisa de doido”. Diante desse cenário, Warning (1983), ao nos ensinar sobre os motivos que levam as pessoas a lerem ficção, ressalta que aqueles que não se encontram no texto de alguma forma, provavelmente não o leriam por vontade própria. Talvez esse seja o motivo de tanta resposta vaga: “não”, conforme se vê na tabela abaixo.

Tabela 22: Respostas dos alunos acerca do texto de R. B.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
R. S.	“Realidade. Não, mas já ouvi uma história parecida”.
J. L.	“Ficção. Não”.
Y. S.	“Realidade. Não”.
W. M.	“Ficção 3. Não”.
G. V.	“Ficção. N aconteceu nd parecido comigo n kkkk”.
S. F.	“Ficção. Não, nunca presenciei relatos deste tipo na minha vida, talvez apenas em sonhos, que me lembro vagarosamente”.
G. B.	“Realidade. Sim. Aconteceu de passar em algumas estradas que tinha cruzes, mas não cheguei a perguntar o porquê ou quem morreu. Sempre que viajo acontece isso de ter algo medonho”.
A. F.	“Ficção. Não e Não”.
A. L.	“Realidade. Não”.

Fonte: Elaborado pela autora

Na narrativa, o autor tem a oportunidade de refletir uma experiência vivida ou desejada. Ela tem o poder de sensibilizar quem a redige e quem a lê, este assimila as experiências com as quais se identifica. Desse modo, a neutralidade é questionada, pois a interpretação dos fatos lidos é estimulada pelas vivências do leitor que participa como um coautor no processo de leitura (JAUSS, 1982).

O aluno J. V. escreveu o seguinte texto:

Sempre gostei de andar de bicicleta, e teve um dia que eu e meus amigos da época, andamos o dia inteiro, "apostando corridas" na quadra onde eu morava. Andamos que nem "loucos" hahaha, e nesse dia valia uma coca quem ganhasse 10 vezes, então foi desenrolando a tal "corrida", quando nos demos conta, estava de noite e nós pedalando rápidos como se não houvesse amanhã. Nos últimos instantes de corridas, começamos a pular pelos quebra-molas, e de repente vejo muitos amigos meus caindo um atrás do outro no chão, uma cena de sei lá, mas umas quedas horríveis. Eles acabaram se queimando, deslizando no asfalto que ainda estava quente. Quando cheguei para ver onde eles tinham escorregado, foi onde um Peugeot passou deixando cair óleo no chão. ☹ Peugeot miserável kkkk, acabou que nem teve a coca.

A identificação do autor do texto, foi, desta vez e ao contrário do caso anterior, fácil, a minha conclusão é a de que o fato de conhecerem o colega influenciou na resposta, Eu fiquei impressionada

porque a maioria acertou que o texto era do aluno J. V., simplesmente por ele já ter comentado sobre ter uma bicicleta. Até então eu acreditava que ter uma bicicleta era como ter um bom brinquedo, mas eu estava enganada. Quando comentei isso, um dos alunos, G., contou-nos que ele tinha uma, mas ela fora roubada e ele ficou sem a bicicleta. Ter uma bicicleta, portanto, representa um luxo naquele contexto.

Tabela 23: Respostas dos alunos acerca do texto de J. V. T. B.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
R. S.	“Realidade. Nunca aconteceu”.
J. L.	“Realidade. Tem a ver comigo e já vivenciei de certa forma”.
Y. S.	“Ficção. Não”.
W. M.	“Realidade. Só o pneu da minha bicicleta que estourou, mas não o tão parecido”.
G. V.	“Realidade pq sou outro lascado, minha bicicleta foi roubada e fiquei sem”.
S. F.	“Ficção, em uma situação de acidente, em uma rua com tráfego de automóveis, pouco provável que haja uma situação bem-humorada e descontraída em qualquer momento por parte de quem conta a história. A não ser, que o locutor, tenha causado o acidente propositalmente assim justificando a seu leve menosprezo pelos feridos, dando importância a “Coca” a que ele se refere no fim do texto. Já, em relação a queda de bicicleta. Cai uma vez e cortei o queixo. Eu provavelmente, também me importaria mais com a “Coca” no fim das contas”.
G. B.	“Realidade. Sim. Fui comprar um dia coca-cola, tentei jogar no alto e segurar, acabou caindo no chão e estourando. As aventuras”.
A. F.	“Realidade. Já andei muito de bike e cai. Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora

O texto escrito por S. S. S. foi este:

Eu viajei para o interior da Bahia, e lá não tem água encanada, e tem muitos animais. Em um belo dia, eu quis ir mexer com os animais, o sol estava pegando fogo, mas eu fui lá no chiqueiro atentar os porcos, e então levei uma queda, porque eu queria pegar um porquinho na mão, além disso

eu não me contentei e fui inventar de montar em um cavalo, e ele disparou e me derrubou, porém foi muito divertido, eu até corri atrás de galinhas para matar, e então chegou a noite, e eu fui banhar de caneco, no banheiro tinha um sapo gigante olhando pra mim, eu fiquei paralisada e só gritei, eu gosto de aventuras, a viagem foi muito animada.

Tabela 24: Respostas dos alunos acerca do texto de S. S. S.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História
S. F.	“Realidade. Já. Cai do cavalo inúmeras vezes, cavalo já pisou no meu pé, vaca já correu atrás de mim, levei 7 esporadas de marimbondo de uma só vez, e etc. Tem, já morei 11 anos em fazenda”.
K. G.	“Acho que realidade. Nunca aconteceu algo parecido, mas o mais próximo foi quando eu estava em uma fazenda e eu fui sentar em cima de um tijolo, que dia uma cobra dentro (obvio que eu não sabia) mas antes de sentar vi ela e saí correndo. Nada. Eu nuca faria algo parecido... não faz meu tipo”.
C. K.	“Real. sim, uma vez viagem para o interior de Goiás e não tinha água mas ao invés de tomar banho de caneco fui para um rio com minhas irmãs e meus avós. Essa história me lembra algumas aventuras que já vivi”.
J. G.	“Me parece meio ficção, já que muitas coisas não se ligam. Eu diria que se trata de uma história real com traços inventados. Sim, uma vez na chácara da minha vó, levei várias quedas de cavalo e tentando subir em umas árvores. Me identifico um pouco, já que viajei pra Bahia e também passei muito tempo na roça”.
R. J.	“Realidade. Sim, quando eu vejo um animal já quero pegar para mim e não me contento até pegar o bicho. Um pouco”.
G. L.	“Realidade. Não, infelizmente quando eu nasci minha vó já tinha vendido a fazenda dela. Acho que a parte de tentar fazer coisas novas e se aventurar”.
R. F.	“Realidade. Não. Nada a ver”.
A. B.	“Realidade. Nunca me ocorreu algo parecido. Não”.
S. S.	“Realidade. Quando eu era mais novo, subi em um cavalo e ele disparou, mas eu não cai. Não.”.

- C. E. Realidade. Mais ou menos, uma vez eu fui na chácara do meu tio e o cisnei começou a correr atrás de mim e eu achei que ele queria carinho quando eu vi ele queria na verdade era me matar.
- E.N. Realidade. O fato de encontrar sapo no banheiro e correr atrás dos animais sim, Viajo muito para minha fazenda, mas não judio das criações kkkk. sim por que relata de momentos que já passei.

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os alunos adivinharam quem era a autora e, por algum motivo, quase todos consideraram tratar-se de “realidade”, como se saber quem foi o agente do texto confere mais verossimilhança à narrativa. E a maioria que julgou a história como também relatou ter vivido uma situação parecida. Faz parte da vivência desse grupo ter algum vínculo familiar na zona rural, o que propiciou mais identificação com a narrativa.

Apresentamos, a seguir, o texto de Y. M.:

Uma vez, eu e um grupo de amigos fomos pegar manga, um dos meninos subiu em um pé de manga e caiu. A sorte dele foi que ele não se machucou feio, só uns arranhões e um sanguinho de nada. Fora isso, o rolê foi muito legal, trouxemos uma mochila cheia de mangas e rimos muito do nosso amigo que caiu.

Os estudantes afirmaram ser uma história real, percebi empolgação deles ao contarem sobre histórias parecidas com as vividas pela autora do texto. A empolgação é evidente pelo senso de humor revelado em alguns comentários. A compreensão passa a ser quase que absoluta quando a história é comum ao seu contexto.

Tabela 25: Respostas dos alunos acerca do texto Y. M.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
K. G.	“Realidade. Não desse jeito. Eu já peguei manga do pé, mas nunca caí da arvore”.
S. F.	“Já, passei embaixo de uma mangueira e uma manga caiu em mim. Sim”.
C. K.	“Real. sim, uma época eu e meu vizinho estávamos na mesma escola e no final do ano ele e eu ficava andando pelo Cruzeiro então uma vez décimos pegar manga, ele subiu e sacudiu os galhos para fazer as mangas cair um uma delas caiu em mim. Sim, gosto de sair por aí catando manga”.
J. S.	“Realidade, uma história bem direta e sem enrolação. Já sim, pois na

minha casa tem um pé de manga e eu sempre caia dele”.

- R. J. “Realidade. Sim, meu primo foi inventar de pegar laranja em cima do pé e caiu. Mas como vaso ruim não quebra ele não se machucou. Até que sim, kkkk (risadas)”.
- G. L. “Realidade. já, e ainda não conseguimos pegar as mangas. Aconteceu praticamente a mesma coisa comigo”.
- R. F. “Realidade. Não, sou menino Nutella com orgulho”.
- S. S. “Realidade. Já cai de um pé de manga. Nop”.
- A. B. “Realidade. A parte de pegar de manga com amigos já aconteceu, só que nenhum deles caiu. Não”.
- A. L. “Realidade. Bom uma vez eu estava saindo com meus amigos e tinha um pé de manga cheio, então um deles foi tentar pegar e acabo deixando as mangas caindo no chão, mesmo assim a gente pegou e foi embora antes do dono do pé reclamar com a gente. Sim”.
- C. E. “Realidade. Nunca graças a Deus. Sobre identificação, Não, só a parte que eles riram do amigo se acontecesse comigo eu iria rir o dia todo”.
- E. N. “Realidade. Já aconteceu sim, mas ninguém caiu”.

Fonte: Elaborado pela autora

O texto que se segue foi escrito por H. M.:

Era 31 de fevereiro numa segunda-feira, eu estava me arrumando pra sair numa viagem em família, quando meu pai disse que sentiu algo ruim em relação a mim e disse para eu ficar em casa, eu logo reclamei com meu pai, pois eles iriam para São Paulo, à pizzaria de lá eu nunca fui, então estava bastante animado, pois não é toda vez que a gente vai comer pizza, então lá estava eu emburrado e sem argumentos. Tive que ficar em casa sozinho, antes de eles saírem, eles mandam eu ficar atento ao celular porque estavam esperando uma ligação muito importante, então eu, como um ótimo filho, disse que iria ficar de olho e que a casa estava em ótimas mãos. Enfim, depois de fazer meu discurso político, eles finalmente saíram, logo ao sair, pego meu fone, coloco música no máximo, chamo meus amigos pra jogar "amoug us", pois "free fire" é pra fracos, não é farpas se for "true", enfim fico por horas até que olho no relógio do celular, já era quase umas nove horas, eu estava morrendo de fome, fui fazer aquela comida básica de todo brasileiro "estregonofe de frango"... Pelo menos em minha mente era, quem disse que arroz com ovo não pode ser estregonofe... Enfim, enquanto estava curtindo meu "estregonofe", minha casa sofre um apagão daqueles, não conseguia

ver nem nada, sorte que eu tinha meu celular ao meu lado, mas uma coisa estranha tinha acontecido, não estava mais tocando galinha pintadinha e sim funk, como funk foi parar na minha playlist? Era a coisa mais horrível que eu já ouvi. Em seguida desligo a música, então decido ir lá fora ver se faltou energia apenas aqui, na hora que me levanto do sofá para verificar a vizinhança, a TV liga sozinha, tomei um susto daqueles, pois estava muito escuro, apenas a luz do celular iluminava o local, então do nada uma luz vem no meu rosto, quem não iria tomar um susto? Mas percebo que a luz da sala que estava ligada horas antes não estava mais, ligo para ver se queimou, e não ligava, volto a olhar para TV e percebo que estava chiando com a tela preto em branco, pego controle para desligar quando uma mão aparece na tela, aperto pra ver mais informações e estava passando o filme chamado, e estava naquele famoso cena que popularizou o filme, desligo a TV quando o telefone toca, será aquela a tão aguarda ligação do meu pai? Eu atendo o telefone e escuto uma voz feminina dizendo "Você tem 7 dias...de promoção grátis na nossa pizzeria, aproveite enquanto dá tempo" aproveito e peço pizza para mim, quando meus pais chegam, pergunto para eles como foi o passeio, minha mãe diz que eles não foram, pois meu pai passou mal no caminho e decidimos voltar, e no final o mau pressentimento do meu pai era nada demais, então a pizza chega e jantamos todos juntos.

O texto está repleto de anacolutos, esse tipo de quebra sintática costuma causar dificuldade de entendimento. A clareza do texto é prejudicada com esse tipo de construção, assim como ocorre com o hipérbato e com outras figuras de construção. Todos os colegas, entretanto, compreenderam com nitidez as informações narradas no texto.

A impressão que fica é a de que eles se comunicam com base em uma linguagem paralela, que eles entendem, um clássico da literatura compreensível para a maioria, para eles se torna indecifrável, e as estruturas ambíguas, desconexas em alguns pontos para eles faz todo o sentido, é um código construído socialmente dentro do universo da variação diacrônica (ROBERTS; KATO, 1993) na qual eles estão inseridos.

Na análise das respostas acerca do texto de H. M, constatou-se que apenas 1 estudante afirmou tratar-se de realidade, os demais associaram-na à ficção, e todos que colocaram “ficção” negaram terem passado por algo parecido, o único que aceitou a história como real também foi o único a contar que algumas circunstâncias do que foi contado ele já vivenciara. Eis, então, mais uma evidência de que a identificação autor-leitor leva à crença de que a história seja baseada em fatos.

Tabela 26: Respostas dos alunos acerca do texto de H. M.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
K. G.	“Ficção. Não kkkkk”.
S. F.	“Ficção. Não, nunca aconteceu”.
C. K.	“Ficção. Não”.
J. G.	“Ficção, me parece algo inventado e com muita enrolação. E com isso tem também o fato do “você tem 7 dias” kkkkk que pizzaria liga pro cliente oferecendo promoção ? Nunca ouvi falar. Não nada parecido”.
R. J.	“Ficção. Nada parecido”.
E. N.	“Realidade. Alguns fatores sim”.
R. F.	“Ficção. A pessoa que escreveu estava viajando demais para pensar que uma pizzaria daria 7 dias de pizza grátis. Infelizmente não”.
A. B.	“Ficção. Nunca aconteceu”.
C. E.	“Ficção. Nunca, Deus é mais”.
A. L.	“Realidade. Sim”.

Fonte: Elaborado pela autora

O texto produzido por G. V. foi o seguinte:

Em uma noite, dormia uma mãe com o seu filho, no bairro faltava energia e a rua estava movimentada. A mãe, deitada com seu filho, escutando todo o barulho do lado de fora, estava inquieta, por um momento ficou um silêncio estranho quando do nada começa uma troca de tiros, o filho que estava dormindo não vê nada, porém a mãe o abraça forte, quando menos se espera, entra uma bala na casa que quase atinge a mãe com seu filho. De manhã o filho vê a bala e fica sabendo do perigo que passou então ele fica com medo, um tempo depois a casa é assaltada, então a mãe decidiu que ali não era mais o lugar deles e se mudaram para um lugar melhor.

Tabela 27: Respostas dos alunos acerca do texto de G. V.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
K. G.	“Realidade. Não . Nada”.
S. F.	“Realidade. Não, nunca”.
C. K.	“Ficção. Não”.
J. G.	“Difícil dizer ! Mas eu chutaria realidade. Não”.
S. S.	“Ficção. Não”.
R. J.	“Ficção. Não”.
G. L.	“Creio que realidade. Não”.
E. N.	“Ficção. Não”.
R. F.	“Realidade. Graças a Deus, não”.
A. B.	“Ficção. Nunca aconteceu”.
S. S. A.	“Ficção. Não”.
C. E.	“Realidade. Não, mas no bairro que eu morro é bem violento então conheço várias pessoas que tem uma história bem parecida com essa”.
A. L.	“Ficção, não”.

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a identificação do autor do texto, ninguém acertou. Nenhum aluno foi capaz de inferir com exatidão quem foi que escreveu essa narrativa. O aluno me contou que se trata de uma história real, no entanto, sete colegas apostaram em ficção, enquanto aos demais quatro alunos que participaram da atividade, eles acreditaram se tratar de realidade.

Em seguida, informei G. V. sobre este resultado e questionei o que ele pensava sobre isso, e ele me respondeu “Porque não é todo mundo que vive algo assim e ainda expõe parte da sua vida caso tenha vivido.”. Fiquei intrigada, porque ouvi histórias mais assombrosas vindas dos jovens, essa não seria das piores. Concluí que o desejo de dizer que não se identificava com a história era suficiente para esses estudantes negarem a crença nessa história. Muitas vezes a negação do real aparece como uma espécie de proteção psicológica.

Com base em Bruner (2002, p. 69), é relevante dar voz ao pesquisado/entrevistado no âmbito da investigação e pesquisa de campo, dar a oportunidade para que o outro se expresse, independentemente de ele chegar a uma resposta “certa” ou “errada”:

nós viemos inicialmente equipados, se não com uma 'teoria' da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações.

W. M. escreveu o texto seguinte:

Um dia na escola, estava eu com meus amigos conversando, esperando o lanche sair para poder comer, o lanche saiu, nós comemos e depois de termos terminado de comer, me deu uma baita dor de barriga, mas já tinha dado o horário do Intervalo, então ao invés de ir ao banheiro subi para a sala de aula. Depois de ter assistido mais de 1 hora de aula, a dor de barriga não tinha passado, e começou a vontade de soltar puns, então segurei o máximo que consegui, mas um eu não foi possível, e nesse bendito pum, desceu um pouco de fezes, pois eu estava com diarreia, então pedi a professora para ir ao banheiro e descí correndo, quando cheguei lá não tinha papel higiênico, então dei um jeito de me limpar, e voltei a aula, continuei até o fim morrendo de vergonha.

Tabela 28: Respostas dos alunos acerca do texto de W. M.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
C. E.	“Realidade. Sim, mas eu corri para casa, mas como eu moro longe não deu tempo tive que ir no shopping que é no meio do caminho para casa”.
K. G.	“Realidade. Ainda bem que não kkkkkk”.
S. F.	“Realidade. Já tive dor de barriga, mas nada deste nível. Não”.
J. G.	“Realidade. Não”.
C. K.	“Realidade. uma vez fiquei com dor de barriga forte na escola, mas aguentei até chegar em casa. sim passei por uma situação parecida”.
A. L.	“Realidade. Aconteceu a mesma coisa comigo varias vezes, só que na maioria delas tinha papel no banheiro kkk. Sim, tem a ver”.
J. G.	“Realidade, acho bem provável que ocorra. Sim, no primário eu caguei na roupa (•••••). Um pouco a ver com o que eu disse no item 3”.
S. S.	“Realidade. Não”.
R. J.	“Realidade. Quem sabe kkkk... Pode ser que sim”.
G. L.	“Realidade. Não”.
R. F.	“Detalhada demais, com certeza é realidade. Só uns 10% do inferno que

aconteceu com essa pobre alma humana. Já soltei uns puns, mas nunca chegou nas fezes”.

- S. S. A. “Realidade. Não”.
- A. B. “Realidade. Ainda bem que nunca. Não”.
- E. N. “Realidade. Já mas não na escola, e não tive que utilizar outro meio de papel higiênico. Sim, pois tem situações parecidas”.

Fonte: Elaborado pela autora

O fato de uma história ser real ou fictícia não afeta o “poder de história” segundo Bruner (2002). O texto foi baseado em um acontecimento real com o estudante W. M., conforme ele mesmo me confirmou, todos os colegas acertaram esse detalhe, no entanto pouquíssimos assumiram ter passado por essa situação, principalmente as meninas. Todas as alunas que participaram responderam “não” à possível identificação com o ocorrido.

Diante disso, as meninas demonstraram mais constrangimento com temas relacionados a esse tipo de assunto. Elas relataram ser mais preocupadas com o que as pessoas podem pensar delas. Em contrapartida, isso não pareceu afetar o poder de interpretação. Percebo que quanto mais afinidade com o tema, mais próximo da compreensão os alunos chegam, além do uso de linguagem mais simples.

De acordo com Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, nesse sentido, em uma narrativa, temos muito mais do que um conjunto de ações, temos ideologias, emoções e situações que podem ser aceitas ou negadas pelo leitor. No caso do texto de W. M., há um fator que chama a atenção: os leitores entenderam completamente o texto, perceberam que não se tratava de ficção, mas evitam o “contato” com essa realidade.

Aqueles que admitiram abertamente terem passado por essa necessidade de ir ao banheiro e não encontrar papel higiênico expuseram o fato com muita descontração.

O texto seguinte foi escrito por J. J.

Num final de semana qualquer eu fui jogar bola com meus amigos numa quadra na praça perto de casa, coisa que fazíamos quase todo final de semana. Fomos à tarde e jogamos até anoitecer mais ou menos umas seis horas da noite, mas, enquanto jogávamos, algo inesperado aconteceu, do nada a luz inteira do quarteirão apagou, ficamos assustados, no início não entediámos o que estava acontecendo, mas depois de um tempo ficamos mais calmos, e, é claro, como bons amigos que todo mundo é, todos inclusive eu aproveitamos a chance que nem estava vendo ninguém e começamos dar

tapa, derrubar no chão quem se encontrava pela frente. Poucos minutos depois, a luz voltou e voltamos pra casa, todo mundo puto, e claro, discutindo quem deu em quem, porque tinham apanhado.

Tabela 29: Respostas dos alunos acerca do texto de J. J.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História
C. E.	“Realidade. Nunca, sou medroso na hora que faltasse luz eu correria para casa”.
K. G.	“Realidade. Nada”.
S. F.	“Realidade, as ruas são duras. Já, joguei muita bola na rua. Sim.”
J. G.	“Realidade. Não”.
C. K.	“Real. Não sei”.
J. S.	“Realidade. Não”.
R. J.	“Realidade. Até que sim kk. Em um certo contexto sim”.
G. L.	“Realidade. Não”.
R. F.	“Ficção, faria a mesma coisa. Sim, exatamente a mesma coisa”.
S. S.	“Realidade. Já sim. Um pouco”.
A. B.	“Realidade. Nunca aconteceu. Não”.
A. L.	“Realidade. Uma vez a luz do bairro apagou e passou duas horas sem luz ai eu e meus amigos fizemos de tudo nos batemos, brincamos de esconde-esconde, corremos, tomamos sorvete, contamos historias de terror foi muito divertido. Sim, tem a ver”.
E. N.	“Ficção. Já bati no meu irmão no escuro por que ele comeu meu chocolate. Tem por que já aproveitei de situações parecidas para descontar raiva”.
S. S. A.	“Realidade. Não”.

Fonte: Elaborado pela autora

Na produção de texto dos estudantes, é nítida a despreocupação com as regras gramaticais, com o estilo, com a escolha das palavras. Foi lhes dada a incumbência de redigir uma narrativa sobre uma situação real ou fictícia, todos eles cumpriram com o gênero proposto, isso não foi problema. A questão é a simplicidade linguística. Constatou-se, no entanto, que mesmo que os assuntos fossem

estranhos a cada um deles, não se verificavam problemas de interpretação. Acreditaram na verdade da história mas nem por isso se identificaram com o enredo.

Vejamos agora o texto produzido por S. S. A.:

Uma bela madrugada na qual eu estava com um total de 100% de zero sono, tive a brilhante ideia de sair de casa pra dar uma volta de bike, então chamei um amigo que gosta de sair à noite assim também Ele resolveu ir de patins, então nós fomos passear, e durante o rolê foi bem divertido e me distraiu muito de alguns problemas que eu havia vindo enfrentando, mas na volta, quando eu resolvo ir para casa meu amigo, pediu para eu levá-lo na bike já que ele estava cansado, então eu fui ajudá-lo a tirar os patins, mas de repente surgiu do nada, em uma rua totalmente vazia, um homem num carro preto e freou bruscamente, saiu do carro e apontou uma arma pra mim, esse homem jurava que eu estava assaltando meu amigo, foi aí que meu colega quase suando e gaguejando explicou a situação, resumo da trama, fiquei muito nervoso e voltei pra casa mais puto do que antes.

Tabela 30: Respostas dos alunos acerca do texto de S. S. A.

Estudantes	Respostas (Realidade ou Ficção/Identificação com a História)
C. E.	“Realidade. Não”.
K. G.	“Realidade. Nada”.
S. F.	“Realidade. Mais ou menos, já fui assaltado 3 vezes. Sim”.
J. G.	“Realidade. Não”.
C. K.	“Ficção. Não”.
J. G.	“.”.
R. J.	“Ficção. Tá mais pra mentira”.
G. L.	“Ficção. Tá mais pra mentira”.
E. N.	“Realidade. Não”.
R. F.	“Ficção, na vida real seriam dois caras numa moto, e eles iriam assaltar os dois corajosos (burros). Fui assaltado duas vezes. Uma vez no ônibus e outra andando por aí, as duas no horário da manhã. Nada, não sou corajoso (burro) o suficiente para sair de casa de madrugada”.
S. S.	“Ficção. Não”.
A. B.	“Ficção. Não”.
S. S. A.	“Realidade. Já sim”.

Fonte: Elaborado pela autora

Seis pessoas disseram tratar-se de uma história real, ao passo que a outra metade afirmou estar diante de uma história fictícia. Ao ser questionado, S. S. A. me contou que realmente aconteceu com ele o narrado no texto. Eu perguntei sobre o que ele achou das respostas dos colegas. Eu queria saber se fora revelador para ele também o fato de ninguém ter notado uma crítica implícita, ele trouxe uma questão extremamente relevante que não foi percebida por nenhum colega que analisou o texto: o racismo.

Ficou claro no texto, que o autor foi confundido com um assaltante, e isso não foi registrado em nenhuma resposta dos colegas. Dessa forma, quando temos um tema mais profundo e de maior reflexão, há maiores dificuldades de percepção. De acordo com S. S. A., o evento narrado foi extremamente constrangedor e marcante, referiu-se ao sucedido com as seguintes palavras:

É que eu meio que entendi como racismo no dia, porque meu colega é bem galeguinho e eu estava de corta vento com capuz, então foi um pouco embaraçoso pra mim. Mas depois que ele foi embora eu comecei a me questionar o pq dele pensar que eu estava assaltando...

Questionei-o, ainda, se ele compreendia o motivo pelo qual alguns colegas não acreditaram que aquela história era real. A resposta foi esta: "Qualquer pessoa ficaria com medo e eu disse que fiquei apenas com raiva, devem ter estranhado".

Na perspectiva de Bruner (2002), a organização textual das narrativas é o menos importante, focaliza-se, portanto, a experiência humana e olha-se para si mesmo e o que a narrativa é capaz de proporcionar. O ponto aqui é que muitas vezes a experiência do leitor e a imaturidade da competência leitora impede o alcance de alguns e reduz a leitura a um processo superficial e frívolo.

Conclusões após a análise da atividade 6: eles escreveram histórias bastante simples, relativamente pequenas e com elementos da narrativa incompletos.

Conclusões após a análise da atividade 7: as respostas foram superficiais e quando um dos textos transcendeu os limites do fútil, os estudantes, quando o analisaram, não conseguiram perceber os implícitos. Essa questão foi a de racismo, por exemplo.

Atividade 8

Na atividade 8, pedia-se ao aluno que explicasse, por suas palavras, a razão de responder apenas SIM ou NÃO a perguntas de interpretação de texto que deveriam ter respostas mais completas.

Segue abaixo a tabela com as respostas de cada um dos alunos do grupo de estudo.

Tabela 31: Respostas dos alunos compiladas

<p>Estudante G. B.</p>	<p><i>“A maioria das pessoas fazem essas respostas por pensar que isso seja direta e com isso vai conseguir êxito durante essas perguntas. Algumas das pessoas chegam a ter ideias e até mesmo argumentos sobre o assunto, mas por não ser pedido, o básico é o que importa, entretanto várias pessoas assumem não ter uma resposta mais pensativa, pois respondendo com sim ou não, terá a mesma pontuação ou objetivo.”</i></p>
<p>Estudante J. J.</p>	<p><i>“Acho que as pessoas respondem dessa forma por causa de dois casos, não sabe e chuta com sim ou não, ou no meu caso que é por preguiça ou não sabe formular as ideias para responder de uma forma mais detalhada.”</i></p>
<p>Estudante G. V.</p>	<p><i>“Algumas pessoas respondem questões com apenas um “sim” ou “não”, apenas isso não é o suficiente pra mostrar o porquê dessa conclusão, mas essas pessoas de alguma forma sabem a resposta, porém não sabem justificar, explicar de uma forma precisa e explícita o seu pensamento o que acaba prejudicando-a, porém é necessário que saiba passar seu ponto de vista e ideia para tal resposta.”</i></p>
<p>Estudante G. B.</p>	<p><i>“A maioria das pessoas não respondem uma pergunta de forma completa quando ela acha que não é necessário, julga que “sim” ou “não” já é o suficiente. Porém uma resposta completa ajuda e muda totalmente a</i></p>

	<p>compreensão da mesma. Outra explicação é que muitas pessoas desde pequenas não foram ensinados a responder uma questão de forma correta, e se acostumaram a ser assim."</p>
Estudante A. F.	<p>"Porque muitas vezes a pessoa não entendeu o que é pra fazer e não quer perguntar então ele responde o que ele acha pelo menos estar certo ou então ele não consegue interpretar o texto e responde pra não ficar em branco."</p>
Estudante W. M.	<p>"Porque normalmente, pelo menos eu fico com preguiça de dar uma explicação, ou até não sabe e por conta de vergonha ou então até pressa kkkkk só respondem com sim, não ou talvez. Então quando temos uma pergunta com a possibilidade de responder com palavras curtas, muita das vezes nem pensamos em respostas concretas é só sim ou não."</p>
Estudante R. S.	<p>"Pode ser por preguiça de pensar sobre o assunto ou por não saber sobre o que se trata direito e botam o sim ou o não para simplificar a resposta sem querer justificar. Já fiz várias vezes."</p>
Estudante J. V.	<p>"Geralmente as pessoas respondem com sim/não, por não ter entendido nada do texto, ou por não saber decorrer o que compriendeu do texto, como eu dependendo do assunto dos textos não consigo descrever determinados assuntos do texto; As vezes tmb sim ou não so por preguiça msm."</p>

<p>Estudante K. G.</p>	<p><i>“Eu normalmente respondo com Sim ou Não por ser mais prático, porém em alguns momentos eu respondo com mais clareza para perguntas mais complexas.”</i></p>
<p>Estudante G. L.</p>	<p><i>“Porque geralmente os estudantes são preguiçosos, sempre quando tem atividades da escola querem coisas simples, rápidas e práticas. Então, eles querem acabar as atividades o mais rápido possível para poder dormir, jogar, mexer no celular, fazer qualquer coisa que não dê trabalho, por isso ao invés de ler a questão e responder de acordo dissertando o assunto, eles recorrem ao simples sim ou não.”</i></p>
<p>Estudante R. F.</p>	<p><i>“Eu diria que normalmente eu não quero fazer as lições, por isso eu respondo qualquer coisa só para se livrar logo desse fardo. Se antes, na escola, eu já não gostava de estudar, agora, em casa, esse problema se intensificou 10 vezes. A situação está tão complicada que até mesmo lavar a louça se tornou mais interessante do que estudar.”</i></p>
<p>Estudante S. S. A.</p>	<p><i>“Eu acredito que talvez eu tenha essa mania devido a alguns fatores sendo alguns deles a minha gigantesca priguiça em alguns momentos, ou porque quero economizar tempo devido as minhas inumeras tarefas da semana, também pode ser que eu não saiba argumentar a minha resposta de uma forma mais longa, mas na grande maioria das vezes minhas respostas são curtas somente porque</i></p>

	<i>quero economizar tempo e esforço.”</i>
Estudante G. F.	<i>“Trabalho de gramática geralmente existem muitas questões que exigem um pouco mais de interpretação do leitor dependendo das ideias que forem levantadas em cada questão, porém, independe se a resposta for sim ou não, pois precisa é o que vem depois do sim ou não, como o porquê da resposta e a conclusão dessa resposta, deixando uma explicação clara e objetiva de acordo com a escolha dessa resposta o porquê de ter chegado a essa conclusão e os fatores vindos dessas ideias que fundamentam não apenas a construção do texto mas também fundamentando essa conclusão da resposta.”</i>
Estudante S. N.	<i>“Muitas das vezes as pessoas querem responder com sim ou não respostas que dá para ter resposta mais longas. Só que algumas dessas pessoas sentem preguiça ou não entendeu interpretar a questão. A resposta bem elaborada faz toda a diferença em uma questão. Esse tipo de questões ajuda muito na hora de fazer alguma prova.”</i>
Estudante S. F.	<i>“Responder com textos mais longos e completos, dá a impressão de que a pessoa realmente esteve focada e disposta a responder com fatos e argumentos a pergunta. Apenas SIM ou NÃO, dá a entender que você não tem um “porque” ou uma explicação, deixando a resposta vazia.</i>

*Porque geralmente os estudantes são **preguiçosos**, sempre quando tem atividades da escola querem coisas simples, rápidas e práticas. Então, eles querem acabar as atividades o mais rápido possível para poder dormir, jogar, mexer no celular, fazer qualquer coisa que não dê trabalho, por isso ao invés de ler a questão e responder de acordo dissertando o assunto, eles recorrem ao simples sim ou não.*

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das respostas traz a ideia de que o estudante responde objetivamente de forma lacônica a uma questão, simplesmente por preguiça. A segunda motivação para a não opção por respostas discursivas em perguntas abertas está atrelada à dificuldade de interpretação de texto, o leitor não compreende o que foi lido e responde com “sim” ou com “não” para não passar vergonha, ou para “não deixar em branco”, segundo os próprios alunos.

Eles afirmaram que é preciso pensar para responder mais abertamente, e nem todos têm essa disposição. Outros defenderam que estudar é muito chato, mencionaram que “até mesmo lavar a louça se tornou mais interessante do que estudar.” Vários disseram que responder com sim/não lhes permite terminar a tarefa educativa mais rápido para começarem outra atividade que eles julgam mais atrativa como “dormir, jogar, mexer no celular, realizar qualquer ação que não dê trabalho”.

Há quem diga também que a forma como a pergunta é elaborada permite que o estudante não precise ser completo em sua resposta. Também foi referido que o trabalho para a produção de um texto mais extenso como resposta a questões de interpretação não é feito desde cedo. Nesse sentido, percebi que os alunos assumem a responsabilidade por não se dedicarem ao estudo. Imaginei que fosse ler uma série de reclamações relacionadas com a atuação da escola na sua formação, no entanto verifiquei que eles humildemente assumiram suas fragilidades.

Atividade 9

Na atividade 9, a intenção residia em examinar a capacidade de identificação do duplo sentido atribuído às palavras “gênero” e “coletivos” que constavam de um poema. Além disso, o exercício procurava-se levar os alunos a identificar figuras de linguagem no sentido de perceber se são capazes

de aprofundarem a compreensão e de transcenderem o texto (inferência elaborativa), identificando uma ironia sutil

No questão 1, embora alguns alunos tenham tido dificuldade em encontrar as ambiguidades, a maioria identificou pelo menos uma, e muitos referiram a ambiguidade presente nos termos “gênero” e “coletivo”. A situação mais comum identificada foi a dificuldade de expor verbalmente o conhecimento. Muitas vezes o professor precisa inferir o que o aluno quer dizer. O problema é que um examinador penaliza respostas em que o aluno não organiza as ideias com clareza.

Um motivo para essa insuficiência na escrita pode estar relacionado com a falta de hábito de leitura. Em entrevistas, eles assumiram que leem pouco, há estudantes que confessaram nunca terem lido nem um livro sequer na íntegra. Todos eles têm no mínimo 16 anos de idade e estão no segundo ano do ensino médio, fator inquietante para o que se espera nesta faixa de desenvolvimento educacional.

Existe uma tendência constante em extrapolação sutil quando lemos as respostas dos alunos, um exemplo disso é a interpretação de “coletivo” no sentido de ônibus. Essa significação não é possível dentro dos sentidos do texto, mas foi cometida por eles.

A questão 2 é mais complexa, uma vez que a resposta definida nos critérios da avaliação da banca examinadora (ironia e zeugma) é possível, mas permite controvérsias. Talvez por isso poucos alunos tenham acertado a questão: apenas 3 dos 26 conseguiram justificar corretamente, os demais ou erraram ou acertaram sem justificar, o que não nos permite avaliar o conhecimento a respeito.

Quando questionados, os alunos disseram que raramente leem a informação contida na fonte do texto. Segundo eles, nunca lhes foi dito que o nome da obra e/ou do autor são indícios que permitem inferência úteis no processo de interpretação de texto. Esse tipo de inferência é o que Van Dijk e Kintsch (1983, p. 51) designam como inferência elaborativa, aquela dedução que se tira do texto a partir de informações que estão fora dele, a fonte é uma delas, assim como o conhecimento de mundo.

Nesse caso, o título do texto analisado “Um útero é do tamanho de um punho” leva a concluir que se trata de uma obra com intuídos feministas. A palavra “útero” é quase um tabu na sociedade atual, vista e lida mais comumente na comunidade médica, o feminismo resgata essa noção do reconhecimento do órgão feminino. Ao identificar-se esse cunho feminista, a figura da ironia se torna elegível, pois trata-se de um grupo de mulheres formando um grupo de estudos sobre um homem.

Atividade 10

Na atividade 10, procurava-se caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos e ao uso de figuras de linguagem, os alunos deviam, a partir da leitura de um trecho de “Quincas Borba”, de Machado de Assis, responder a uma questão de escolha múltipla sobre o extrato e identificar, explicando o respetivo sentido, diferentes figuras de linguagem.

No primeiro exercício, verificou-se que 62,5% dos alunos acertaram a questão; no entanto, 20,8% consideraram que a alternativa e) fosse a correta. Neste caso houve extrapolação ao se afirmar que o narrador afirma que os momentos felizes são mais raros que os tristes. A extrapolação pode estar associada ao conhecimento externo ao texto, advindo do leitor, que muitas vezes introduz na sua leitura o seu ponto de vista, confundindo realidade com seu próprio imaginário. Esse processo de coautoria (JAUSS, 1982) em exames de proficiência interpretativa das provas de linguagens como as do Enem, por exemplo, é recusado.

Entre os objetos de conhecimento requerido na matriz de linguagens, na página 14 do documento, encontrado por meio do link https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf, citam-se dois em que se lê “Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania”. Na página 15, lê-se “Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas)”. O que não fica claro no documento é que essas relações lógico-semânticas são determinadas pelo promotor da prova, logo não há espaço para subjetividade do candidato.

A terceira opção, mais marcada, “a sabedoria está em perseguir a felicidade”, obteve 12,5% das suposições, o que demonstra também a visão do leitor embutida em sua resposta. A crença em que “a sabedoria está em perseguir a felicidade” impediu que eles conseguissem notar que em momento algum o autor privilegia a felicidade em detrimento da tristeza. Pelo contrário, o autor contempla ao equilíbrio dos dois: “Tudo chorando seria monótono, tudo rindo cansativo” e finaliza com “o equilíbrio da vida”.

No que diz respeito ao segundo exercício, apenas 12 pessoas, metade dos estudantes que responderam, não terminaram a questão, ou seja, não explicaram o porquê daquelas figuras. Tal como na atividade 8, eles mesmos assumem que fazem isso por preguiça, ou por desconhecimento da

leitura, ou por não terem sido treinados a desenvolver melhor a expressão das informações que vem do pensamento. E aqueles que responderam ao “explique”, chegaram bem próximo da resposta do gabarito.

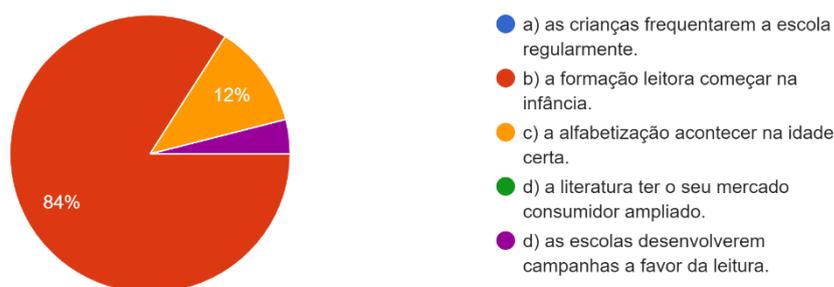
Atividade 11

A atividade 11 consistia na leitura de um cartaz publicitário, a partir da qual os alunos eram confrontados com uma questão de escolha múltipla. As respostas dos alunos distribuíram-se da forma demonstrada no gráfico seguinte (Gráfico 13)

Gráfico 13: Respostas dos alunos à questão da Atividade 11

1. Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. Os objetivos desse cartaz estão voltados para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de

25 respostas



Fonte: Autora

A questão de múltipla escolha, aplicada no Enem 2017, é simples, não requer competências e habilidades mais sofisticadas. Isso é evidente pelo tamanho do texto, pelo vocabulário acessível e pelo auxílio da imagem. Em face disso, 84% dos estudantes atingiram a resposta correta, no entanto 12% acreditam que o objetivo central do cartaz seja a frequência regular na escola.

No seu imaginário, bastará estar presente na instituição escolar para se desenvolver o hábito de leitura. Isso revelou fragilidade de autoconhecimento, pois todos os estudantes entrevistados cursaram seus estudos em idade adequada e isso não fez diferença no seu hábito de leitura, pois a maioria afirmou não ter muito interesse por livros. Isso é conhecer-se pouco, os alunos afirmam que frequentar a escola desenvolve a leitura, mas não se deram conta de que isso não funcionou bem com eles.

O segundo ponto diz respeito ao fato de que eles não se atentaram ao texto do enunciado: não era a opinião do candidato, era o que o cartaz tinha como intuito – conscientizar os brasileiros sobre a

formação leitora começar logo na infância. Os demais 4% extrapolaram, no horizonte indevido (MARCUSCHI, 2002), uma vez que misturaram as informações, essa minoria entendeu que as escolas devem desenvolver campanhas a favor da leitura. Esse distrator é uma verdade, de fato a escola precisa tomar essa iniciativa, o que os estudantes pareceram ignorar, no entanto, é o fato de que não foi isso que o enunciado questionou.

Apesar de muitos estudantes conseguirem captar as informações explícitas, e da dificuldade de se concentrar nos dados implícitos, a questão 2 teve resultado impressionante. A pergunta sobre o gênero textual estava clara, explícita e óbvia no enunciado da primeira questão: “Os objetivos desse **cartaz** estão voltados para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de...”. O inesperado se deve ao fato de nenhuma das 25 respostas contemplar o termo “cartaz”.

Prefigura-se, portanto, que o conceito de gênero não é claro para eles. As respostas que poderiam ser aceitas eram: “anúncio publicitário”; “propaganda”; “campanha de incentivo”; “anúncio”. Entre as respostas, apareceram muitas compatíveis como tipologias textuais e não com gêneros, além de colocações descabidas como foi a resposta “preposição”. Os exemplos delas foram: textos expositivos, injuntivos, informativo, preposição, dissertativo, reportagem e artigo.

A terceira questão tinha a ver com o recurso à imagem, que mostra um menino sorridente abraçado a um livro. A informação não verbal quer comunicar que a criança que lê é feliz, e o abraço remete ao amor pelo livro segurado. Essa informação tem sua importância ao passo que traz clareza à informação verbal, pois a complementa, acrescenta a ideia de alegria e de felicidade em começar a formação leitora desde criança. Santaella (2012) defende que a leitura se expande do verbal ao não verbal. Roland Barthes (1964) questiona essa relação texto verbal e não verbal.

Será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que o texto contém e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem? (BARTHES, 1964, p. 38).

Apesar disso, o autor assume que existe reciprocidade entre texto e imagem. Isso pode ter favorecido as respostas dos alunos. Essa questão trouxe respostas mais bem-sucedidas que as anteriores. Possivelmente esse fator se deva ao interesse maior por imagens, segundo Martins, Gouvêa e Piccinini (2005, p. 39) o texto ao redor da imagem chega a ser ignorado, em razão do positivo envolvimento de boa parte dos jovens com as informações não verbais.

[...] nem sempre fazem uma leitura da imagem no contexto do texto ao redor. O texto ao redor da imagem é ignorado. Em alguns momentos os alunos atribuem facilidade à leitura da imagem e acreditam que o texto não é necessário para o entendimento.

Entre as vinte e cinco respostas dos estudantes do grupo, as que mais chamaram atenção foram “É a foto da criança com o livro. É importante porque quando se junta linguagem verbal e não verbal, se amplia a possibilidade comunicativa.”. A segunda resposta mais interessante foi esta: “A informação não verbal é a imagem dos livros e do menino. Ela é importante pra reforçar a ideia de que a criança será mais alegre e feliz se ler algo. E ajuda a passar uma imagem mais positiva sobre o texto e sobre o tema em geral”.

A terceira resposta foi “A foto do garoto com o livro, sim, pois ela passa uma imagem cativante ao leitor, amplificando ainda mais a mensagem dada.”. E a última não menos adequada é “A informação não verbal seria a foto da criança, ela é muito importante para amolecer o coração de algumas pessoas”.

As demais respostas apresentaram algum tipo de incoerência. Algumas demonstraram dificuldade do estudante em perceber o público-alvo. A campanha se destina aos adultos, aqueles que poderão propiciar o ambiente ideal de leitura às crianças, no entanto algumas respostas demonstraram que o entendimento foi o de que o cartaz foi feito para as crianças, como se elas tivessem maturidade para serem impactadas diretamente pela campanha. Um exemplo dessa leitura se encontra na seguinte consideração de um dos estudantes pesquisados:

A informação não verbal é uma criança segurando um livro com um sorriso no rosto, aparentemente se divertindo. essa informação é importante, pois mostra as outras crianças que elas também podem se divertir tanto quanto a criança na imagem com os livros.

Outro aspecto importante condiz com as respostas que se restringiram a meras cópias ou paráfrases do enunciado, ou do que se vê explicitamente. Aqui o aluno só colocou o que viu, sem a reflexão acerca do que se poderia discorrer, o que se conhece por leitura passiva. De acordo com Adam e Starr (1982, p. 31), “O texto proporciona apenas uma das fontes críticas de informação. É preciso que o resto provenha dos conhecimentos prévios do leitor”. Isso importa alegar que o leitor ativo deveria empregar todos os meios de conhecimentos para coletar informações em uma leitura.

A leitura de decodificação leva a esse tipo de reprodução do enunciado, em contrapartida, se ela for baseada na conexão entre as informações obtidas e os conhecimentos prévios, ela será ativa (MARCUSCHI, 2002). Seguem abaixo exemplos de resposta¹⁷ à questão 3 da atividade 11 de estudantes que evidenciaram pouca ou nenhuma vinculação de conhecimentos de mundo à compreensão:

1) “E a criança segurando o livro ela é importante pois chama atenção.”

¹⁷ As frases dos estudantes pesquisados foram registradas neste trabalho conforme realizadas nos formulários, sem revisão gramatical.

- 2) “Conscientizar a importância da leitura na infância.”
- 3) “E a imagem de um menino com um livro, ela é importante para representar o que tá no texto.”
- 4) “Acho que é a palavra criança, é importante para se compreender o contexto do texto.”
- 5) “Acredito que seja a palavra criança, é muito importante para compreender o contexto do texto.”
- 6) “O menino sorridente abraçando o livro.”
- 7) “É a foto da criança segurando o livro. É importante pois ajuda na interpretação da mensagem que está sendo transmitida.”
- 8) “Sim, ela é importante.”
- 9) “o menino segurando alguns livros. É importante pois, consegue dar mais personalidade no texto.”
- 10) “A informação não verbal é importante sim e é a imagem.”
- 11) “Uma história cheia de descobertas.”

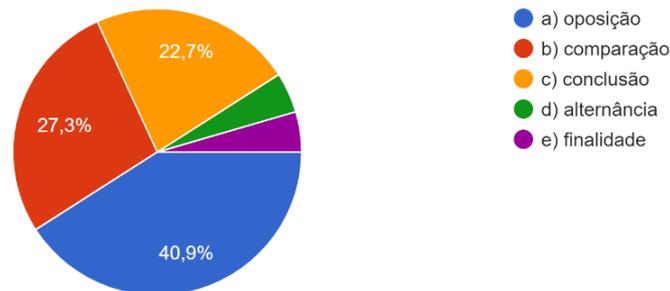
Atividade 12

A atividade 12 consistia na leitura de um excerto de um poema de Carlos Drummond de Andrade para que se identificasse o valor da reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas.

Esperava-se, na atividade 12, que o aluno reconhecesse esse elemento essencial para a progressão textual que era a conjunção “e”. Na escola, em uma visão mais propensa para o aprendizado mecanizado, alicerçado na memorização, pouco mais se faz de que levar o estudante a classificar o conectivo “e” como conjunção coordenativa aditiva, em vez de observar-se o contexto, que, neste caso, deixa tangível que a supracitada conjunção produz o sentido de oposição. A questão é considerada fácil, pois não apresentou a conjunção aditiva como alternativa. Mesmo assim, apenas 40,9% acertaram a questão (ver gráfico 14), os demais marcaram algo que parecesse mais próximo da ideia de soma: comparação – letra b) com 27,3%, e conclusão – letra c) com 22,7% das respostas. O restante se dividiu entre as outras duas opções: alternância e finalidade.

Gráfico 14: Respostas dos alunos à questão da Atividade 12

1. Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma co...ece, entre as ideias relacionadas, um sentido de:
22 respostas



Fonte: Autora

De todas as respostas, nenhum estudante escreveu que seria a conjunção “e”, ainda que essa informação estivesse explícita no enunciado “a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases”. Isso destacou a hesitação em se conectar as atividades. É como se eles fizessem o trabalho em blocos, sem retomadas. Quase todos responderam que seriam os termos “mar”, “grande” e “cabe”. São construções e expressões linguísticas repetidas, de fato, mas não estabelecem relação direta entre as diferentes orações e sim dentro da mesma oração.

Atividade 13

Tal como a atividade 11, a atividade consistia na leitura de um cartaz publicitário, a partir da qual os alunos eram confrontados com uma questão de escolha múltipla. As respostas dos alunos distribuíram-se da forma demonstrada no gráfico seguinte (gráfico 15).

Gráfico 15: Respostas dos alunos à questão da Atividade 13

1. A imagem da caneta de tinta vermelha, associada às frases do cartaz, é utilizada na campanha para mostrar ao possível doador que

28 respostas



Fonte: Autora

A resposta correta é a alternativa e), correspondente a 46,4% das 28 respostas dos alunos investigados. Houve 39,3% dos estudantes que utilizaram o conhecimento do mundo para extrapolar e não para auxiliar no processo de compreensão textual, embora seja verdade que “a atitude de doar sangue é muito importante” – exemplo claro de distrator –, não é isso que está sendo questionado. A opção b), com 10,7% de adesão, emite uma ideia que não foi considerada: a comparação da espessura da carga da caneta com a linha da vida, a comparação, de fato, foi com a interrupção dessa linha por falta de doação de sangue.

A alternativa com 3,6% de marcação foi a d): “a caneta vermelha representa a atitude do doador”, essa comparação não acontece, uma vez que a caneta não representa a atitude do doador, no máximo é possível deduzir-se que o doador esteja criando um traço com a caneta e a interrupção do movimento (não doação) representaria o fim da linha e o fim da vida. Esse pensamento não condiz com a lógica que leva a crer que a caneta vermelha, com a carga diminuída, esteja simbolizando claramente o sangue que é necessário. A linha da vida é a linha do sangue, mas não a do comportamento do doador em si.

Por fim, a alternativa a) “a doação de sangue faz bem à saúde” não foi assinalada por nenhum estudante. Isso revela que eles têm domínio de alguns aspectos do conteúdo explícito, já que esse item é simples e óbvio, é uma informação que aparece explícita no subtítulo do anúncio “Doe sangue. É simples e faz muito bem à saúde”. Se ele fosse entendido em seu sentido literal, seria um erro de contradição. Isso feriria umas das metarregras estabelecidas por Charolles (1998) sobre coerência

textual que é a não contradição, ao lado dos outros conceitos: de continuidade, de progressão e de articulação.

A redação principal do anúncio é formada por um período simples “Não interrompa a linda da vida” na parte de cima e dois períodos simples “Doe sangue. É simples e faz muito bem à saúde”, na parte de baixo. Foi pedido, na segunda questão, que eles ligassem as frases. O sentido poderia ser alterado, desde que se explicasse a mudança gerada. Segue abaixo um panorama do que foi realizado pelos estudantes.

Tabela 32: Compilação das respostas dos alunos na Atividade 13

Frase Resposta	Conjunção utilizada	Análise
“Não interrompa a linha da vida, logo doe sangue. é simples e faz muito bem à saúde.”	Logo	Esse estudante ligou a frase de cima com a primeira de baixo. Ignorou a existência da última.
“Não interrompa a linha da vida e doe sangue é simples e faz bem a saúde.”	E	O aluno fez o que foi pedido, ligando os períodos de duas formas: primeiro com a conjunção mais simples possível, que é a “e”, e, segundo, com a retirada do ponto final, que deveria ser substituído pelo uso da vírgula entre os dois últimos períodos. Não reescreveu com os devidos acentos “à saúde.
Não interrompa a linha da vida. Doe sangue, pois é simples e faz muito bem a saúde.”	Pois	Apesar de não se atentar ao acento grave nem ao agudo de “saúde”, o uso do conectivo foi adequado e demonstrou clareza desse leitor para o que foi lido.

<p>"Doe sangue, pois, é muito simples e faz muito bem para a saúde."</p>	<p>Pois/e</p>	<p>O uso inadequado da vírgula após a conjunção "pois" não o transforma de conclusivo para explicativo, só demonstra pouco conhecimento de pontuação, por outro lado a estudante compreendeu o que era para ser feito.</p>
<p>"Não interrompa a linha da vida, doando sangue faz muito bem à saúde e é simples."</p>	<p>E</p>	<p>O uso do gerúndio causou, no contexto, uma ambiguidade. Como se doar sangue fosse o fator de interrupção da linha do tempo. É perceptível que não foi essa a intenção, faltou compreensão do próprio texto.</p>
<p>"Não interrompa a linha da vida doe sangue porque é simples e faz muito bem à saúde."</p>	<p>Porque</p>	<p>Apesar do uso adequado da conjunção, demonstrou-se pouco conhecimento de pontuação e de coesão.</p>
<p>"Não interrompa a linha da vida pois doe sangue, logo é simples e faz muito bem a vida."</p>	<p>Pois/logo</p>	<p>O estudante não domina o significado de algumas conjunções, mas, ainda assim, faz uso delas, como foi o caso da inclusão do "pois" e do "logo".</p>
<p>"Não interrompa a linha da vida, mas doe sangue. E simples e faz muito bem à saúde."</p>	<p>Mas</p>	<p>Incoerente, pois usa a conjunção "mas" para ligar a ideia de doar sangue com o não interromper a vida.</p>

<p>“Siga a linha da vida mas não a interrompa.”</p>	<p>Mas</p>	<p>Sem sentido, sem vírgula, além de ignorar-se uma das orações mais importantes: “Doe sangue”.</p>
<p>“Não interrompa a linha da vida por isso doe sangue. É simples e faz muito bem à saúde.”</p>	<p>Por isso</p>	<p>A conjunção foi harmônica no enunciado, mas não houve conexão com o último período.</p>
<p>“Não finalize a continuação de uma vida, portanto doe sangue.”</p>	<p>Portanto</p>	<p>A conjunção usada fez sentido, mas temos mais um estudante que ignorou o último período do anúncio. Existe um julgamento subjetivo sobre o que é mais relevante.</p>
<p>“A reserva do banco de sangue está chegando ao fim.”</p>	<p>-</p>	<p>A frase é uma inferência correta, no entanto não era para fazer isso. Faltou entender o comando.</p>
<p>“Não interrompa a linha da vida então, doe sangue, é simples e faz bem para a saúde.”</p>	<p>Então</p>	<p>A união das frases foi feita, mas é evidente a falta de conhecimento de pontuação pelo deslocamento da vírgula após “então”, que deveria ser colocada antes da conjunção.</p>
<p>“Não interrompa a linha da vida. PORÉM, doe sangue, é simples e faz muito bem à saúde.”</p>	<p>Porém</p>	<p>Aqui houve uma contradição causada pelo uso indevido da conjunção “porém”. Os estudantes que incluíram conjunções adversativas nessa atividade revelaram que “achavam” que “porém</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Em conversa com os estudantes, foi possível compreender que muitos dos erros cometidos por eles ocorrem em razão de a maioria deles não reler o que escreve. Outro fator apontado foi o de que muitos releem, mas não enxergam a incoerência construída, ou o truncamento do período. Isso ocorre por eles assimilarem uma leitura de um modo particular que tão-somente eles concebem o que pensam e, por isso, não se expressam com a clareza desejada.

Os fatores gramaticais que mais interferem nessa construção linguística desajustada são a pontuação, sobretudo, a vírgula, e o vocabulário, muitas vezes insuficiente. Cunha e Santos (2006) estudaram as relações entre as competências de leitura e de escrita, constataram que as dificuldades de interpretação são proporcionais às de produção textual. Dessa forma, os erros de escrita revelam as dificuldades intrínsecas de leitura desses jovens.

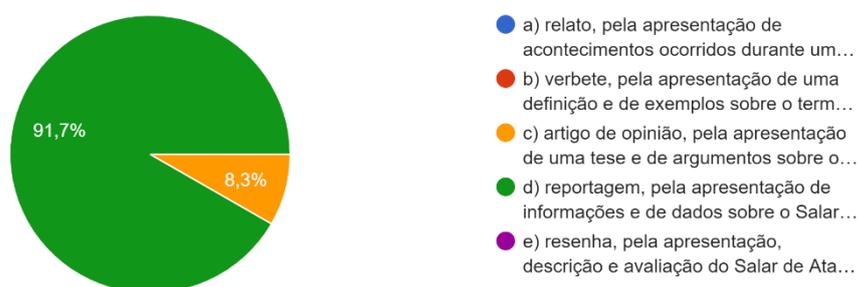
Atividade 14

Na atividade 14, era solicitado aos alunos que, numa questão de escolha múltipla, identificassem o gênero do texto de que era apresentado um extrato (gráfico 16). Numa segunda questão, pedia-se-lhes que justificassem a sua opção.

Gráfico 16: Respostas dos alunos à questão da Atividade 14

1. Os gêneros textuais são textos materializados que circulam socialmente. O texto Deserto de sal foi veiculado em uma revista de circulação mens... que o fragmento apresentado pertence ao gênero

24 respostas



Fonte: Autora

Apesar de 91,7% dos alunos terem acertado a resposta à questão, no momento de justificarem o porquê, equivocaram-se. A maior parte delas confirma uma característica da reportagem, no entanto

não é o que marca a diferença entre as demais opções. Por exemplo, o estudante que respondeu “Pela construção do texto, distribuição das informações e por não possuir nenhuma opinião pessoal do autor”, essa informação poderia ser uma justificativa tanto para reportagem como para relato, verbete. Essa estrutura de alegação, que não leva em consideração todo o contexto aconteceu nas seguintes respostas:

Tabela 33: Compilação das respostas dos alunos na Atividade 14

Respostas genéricas por não justificarem a especificidade do gênero “reportagem”, caberiam, pois, para as demais alternativas.					
Respostas dos investigados¹⁸	a)	b)	c)	d)	e)
“Nao sei.”	-	-	-	-	-
“Eu escolhi o gênero reportagem, pois a trecho está mostrando informações de um lugar em específico, sem dar opiniões.”	S	S	N	S	N
“Reportagem, pois o texto traz informações do Salar de Atacama.”	S	S	S	S	S
“Por causa que o texto busca trazer diversas informações sobre o Salar de Atacama, tornando assim o texto uma reportagem.”	S	S	S	S	S
“Porque o texto relata fotos, ele descreve o local de maneira que quem lê percebe que é uma reportagem explicativa e com várias informações.”	S	S	S	S	S
“Escolhi reportagem, pois o texto nos mostra apenas os fatos reais, sem expressar nenhuma opinião sobre o assunto. Além de mostrar até a fonte da informação.”	S	S	N	S	N
“Escolhi o gênero reportagem justamente pela as informações passada para o leitor.”	S	S	S	S	S
“Reportagem pois tem uma linguagem mais culta, apresentar ter informações sobre o assunto tratado.”	S	S	S	S	S
“Escolhi reportagem, porque o texto apresentou informações e dados do Salar de Atacama”.	S	S	S	S	S

¹⁸ As respostas dos estudantes não passaram por revisão gramatical para garantir-se autenticidade.

“Escolhi reportagem, porque tem umas informações e data no final do texto, como já vi isso em jornais acredito que seja uma reportagem.”	S	N	S	S	N
“Escolhi o gênero reportagem pois no texto é passado informações, que se caracteriza nesse gênero.”	S	S	S	S	S
“É que o texto tras informações como a origem, o salar e etc... (como numa reportagem mesmo).”	S	S	S	S	S
“Escolhi reportagem por conta da forma como é passada as informações, fazendo explicação de características e o desenvolvimento do deserto de Salar de Atacama.”	S	S	S	S	S
“Reportagem, porque apresentação de informações e de dados sobre o Salar de Atacama sem uma descrição pessoal, só retrata como ele é.”	S	N	N	S	N
“Primeiramente foi por eliminação, na minha opinião não tem como ser resenha, artigo de opinião e relato, assim só sobrou reportagem e verbete então eu coloquei reportagem pois achei que mais condizia com o texto.”	-	-	-	-	-
“Porque as informações dadas no texto demostram ser de uma reportagem.”	-	-	-	-	-
“Escolhi a opção reportagem pelo fato de apresentar uma estrutura com uma apresentação especifica do conteúdo contendo informações importantes para formar uma reportagem dentro dos padrões de um texto para essa reportagem.”	S	S	S	S	S
“Reportagem porque o texto apresenta informações e de dados sobre o Salar de Atacama sem uma descrição pessoal, só retrata o deserto da forma que é.”	S	S	N	S	S
“Artigo de opinião, pq fala sobre os argumentos do salar.”	-	-	-	-	-
“Pela construção do texto, distribuição das informações e por não possuir nenhuma opinião pessoal do autor.”	S	S	N	S	N
“O texto apresentado traz informações sobre o Salar de	S	S	S	S	S

Atacama, como extensão, como se formou, localização.... caracterizando, assim, uma reportagem sobre o assunto.”

“Reportagem porque tem as características formais - - - - -
como a de uma reportagem.”

“Porque ele passa informações trazendo a história do S N S S S
local.”

“O texto apresentado traz informações sobre o Salar de S S S S S
Atacama, como extensão, como se formou... assim
mostrando que o texto é uma reportagem sobre o Salar
de Atacama.”

Fonte: Elaborado pela autora

Para legendar o quadro acima, o S significa “sim”, o N “não” e o traço representa a falta de aplicação, ou seja, a resposta não se encaixa em nenhuma das opções: a a) para relato, a b) para verbete, a c) artigo de opinião, d) para reportagem (resposta correta) e, por fim, a letra e), para resenha.

Alguns estudantes preferiram responder de forma tangencial, porque não comprovaram a certeza do que sabem, essa hesitação se revela na resposta generalizante. Paulo Freire (1982) nos ensinou que o estudante deve ser instruído para que se torne sujeito do ato de ler, senão o processo de leitura se torna raso. Não se colocar como protagonista da leitura conduz a uma produção textual problemática também. O posicionamento decorrente do material lido precisaria atender a competências que envolvem o “ser” histórico, cultural dentro do contexto no qual o estudante está inserido (MORAIS, 1996).

Atividade 15

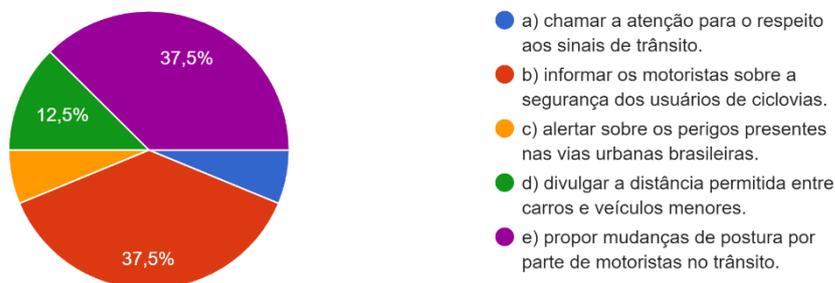
A atividade 15 tinha como objetivo avaliar a compreensão de texto de informações mistas, a verbal com a não verbal.

Os alunos eram confrontados com um texto de natureza multimodal acerca do qual responderam a uma questão de escolha múltipla conforme consta do gráfico seguinte (gráfico 17)

Gráfico 17: Respostas dos alunos à questão da Atividade 15

1. No texto, o uso da linguagem verbal e não verbal atende à finalidade de

16 respostas



Fonte: Autora

A resposta correta à questão era a opção e), “propor mudanças de postura por parte de motoristas no trânsito”, e foi selecionada por 37,5% dos alunos. O mesmo número escolheu a alternativa b), “informar os motoristas sobre a segurança dos usuários de ciclovias”.

É interessante notar que enquanto o item considerado correto tem como foco a segurança por meio de mudança de postura, o outro item, o incorreto, escolhido por boa parte dos estudantes, tem foco na segurança das ciclovias. Temos aí um caso de erro de leitura por redução, o aluno limita o sentido da mudança de postura do motorista para a segurança apenas dos que estão nas ciclovias. O entendimento dessas falhas dos alunos facilita a concepção dos tipos de dificuldades de compreensão leitora, o professor, tendo conhecimento dessas vulnerabilidades de seus alunos, torna-se capaz de criar situações em sala de aula que promovam o avanço deles na atividade de leitura (SPINILLO, 2008).

A segunda questão tinha a intenção avaliar até que ponto a informação não verbal possa ter intervindo negativamente na leitura, ao induzir ao erro. Isso aconteceria porque o leitor, ao ver uma ciclovias, entenderia que aquela informação era relevante e, dessa forma, escolhia o item b). Foi montada uma tabela para compilar a correspondência entre as diferentes respostas e as sua fundamentação.

Tabela 34: Compilação de dados retirados do *Google Forms* em dezembro de 2020

A- Iniciais dos nomes dos alunos do grupo de estudos.

B- Participantes que acertaram a questão 1.

C- Participantes que afirmam que a informação não verbal ajudou na compreensão.

D- Registro da resposta dada por eles.

A	B	C	D ¹⁹
J.V.	Sim	Sim	“Ajudou é um tema muito frequente, que consiste em mudar o comportamento no trânsito.”
W.M.	Sim	Sim	“Sim, pois as vezes é preciso ser irônico com as pessoas para que se aja concordância entre elas.”
R.B.	Sim	Sim	“Na questão que mostra uma moça sorrindo influência que todos podem viver em conjunto e que se respeitar esses termos todos irão viver felizes.”
K.G.	Sim	Sim	“Ajudou a entender, pois explicou de uma forma mais simples e mais resumida.”
G.A.	Não (b)	Não	“Neste caso, não ajudou. Porque só precisei ler o texto para responder, sem observar a informação não verbal.”
G.S.	Não (c)	Sim	“Sim, por que temos noção da informação que quer ser passada nas duas formas tanto na linguagem verbal como a linguagem não verbal.”
S.F.	Não (b)	Sim	“Sim, a linguagem não verbal te permite ter uma ideia mais ampla do que o texto está querendo transmitir.”
G.V.	Não (a)	Sim	“Fazendo a demonstração por imagens o uso de uma placa para manter os motoristas alertas quanto a distância dos ciclistas.”
H.M.	Não (d)	Sim	“Ajudou, pois, ele retrata o distanciamento que

¹⁹ Respostas dos estudantes não passaram por revisão gramatical para não se perder a essência.

			deve ter de um carro para um ciclista.”
J.L.	Não (b)	Sim	“Ajudou mostrando a distância que tem que ter entre o veículo e o ciclista.”
A.L.	Não (b)	Sim	“Sim, por que ela exemplifica em forma e imagem o que diz no texto.”
A.F.	Não (b)	Sim	“Ajudou, pois, a imagem mostra o certo a se fazer.”
C.E.	Sim	Sim	“Sim, pois na figura demonstra a distância correta que um motorista deve manter do ciclista no trânsito.”
G.B.	Não (d)	Sim	“Sim, pois de acordo com as informações passada em forma de imagem, já consegue decifrar a mensagem passada para o leito.”
C.G.	Sim	Sim	“Ajudou a entender, porque ao ver a imagem do motorista e ciclista respeitando o distanciamento que logo abaixo está escrito na placa de segurança pode-se ver que dá uma certa clareza consequentemente fazendo o público entender a campanha com mais facilidade. Por isso o uso da linguagem não verbal e muito importante em campanhas desse tipo.”

Fonte: Elaborado pela autora

O que ficou ostensivo, após a tabulação dos dados da atividade 15, é o registro de a maioria concordar que a informação não verbal auxilia, apesar de isso não garantir a correção. Afirmar que a informação não verbal subsidia a interpretação não impediu que alunos errassem a questão 1. Alguns estudantes, embora acertassem a resposta objetiva, não demonstraram capacidade de argumentar corretamente. Um exemplo disso é a resposta da aluna que explicou: “Na questão que mostra uma moça sorrindo influencia que todos podem viver em conjunto e que se respeitar esses termos todos irão viver felizes”.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), a linguagem não verbal se constrói a partir da representação simbólica de tudo aquilo que envolve o indivíduo no momento da leitura: a percepção da intenção do autor, a ressignificação e a coautoria do leitor como sujeito ativo.

Nesse sentido, apesar de muitos afirmarem que a informação não verbal facilitou a compreensão do texto, isso somente aconteceu porque o estudante acreditava ter acertado a questão. As questões do Enem não permitem que o processo de ressignificação ocorra sem prejudicar o candidato, pois o gabarito é categórico e não há questões discursivas para que haja a oportunidade de defesa de um argumento. Os métodos de avaliação tendem, portanto, a desacreditar na cooperação da construção dos sentidos entre enunciador e receptor (AZEREDO, 2004). Nessa mesma linha, Dell'isola (2001, p. 28) enfatiza que “a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto”, no entanto essa interação muito produtiva durante o processo de ensino e aprendizagem não é ponderada em boa parte dos exames, como o Enem.

Atividade 16

Na atividade 16, que tinha como objetivo avaliar até que ponto alunos percebem a linha tênue entre implícito, explícito e extrapolação, eles foram confrontados com um meme acerca do qual deveriam responder a algumas questões.

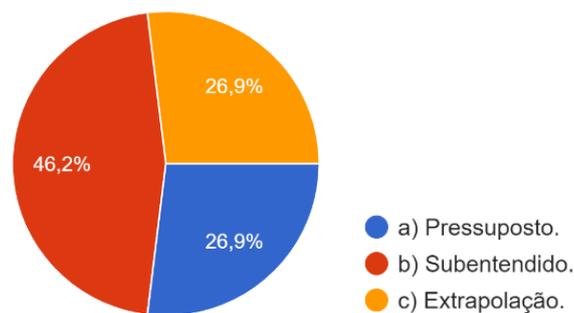
A atividade 16 foi elaborada exclusivamente para a turma, nenhuma questão foi retirada de prova externa. O objetivo desta tarefa foi observar se eles conseguem identificar os devidos recursos linguísticos para compreender as informações subjacentes. Nesse sentido, o terceiro objetivo desta pesquisa é resgatado: “avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva”.

Segundo Ducrot (1987), há duas modalidades de informações tácitas, não explícitas: uma relacionada aos marcadores discursivos e suas incidências nas frases – o pressuposto, e a outra oriunda da enunciação, que é o subentendido. O texto da imagem “Todo mundo indo viajar. / Mas como minha mãe diz, eu não sou todo mundo” contém um possível “tabu linguístico” (DUCROT, 1977). A informação propositalmente implícita seria a de que a pessoa está demonstrando deboche para disfarçar uma possível falta de dinheiro para viajar. Essa leitura situa-se no universo do subentendido, em que é plausível uma reconstituição criada pelo leitor (DUCROT, 1977). Essa inferência não seria um sinal de pressuposição, nela a informação obtida teria que surgir com base em algum recurso do texto, como ocorre com a conjunção “mas”. Esse conectivo estabelece claramente

uma relação de oposição entre todo mundo viajar e a oração seguinte diz que ele não é todo mundo, ou seja, ele não foi viajar.

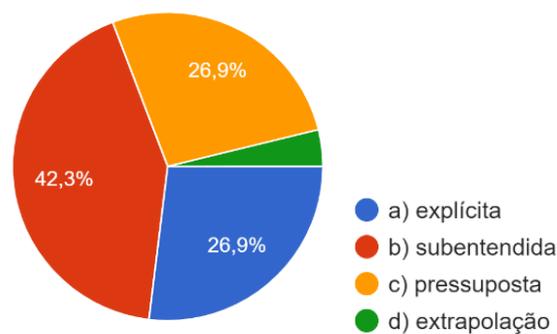
Nessa perspectiva, declarar que a mãe do emissor da mensagem o mima é um dado reconstituído pelo leitor, não é um necessariamente verdadeiro, como seria se tal fosse uma informação pressuposta. Trata-se, portanto, de um subentendido, que permite uma coautoria (JAUSS, 1982), dentro dos limites possíveis. Ao analisarem-se as respostas discursivas dos alunos, registrou-se que 11 estudantes responderam que se referia a um pressuposto; 14, a subentendido; e 1 resposta foi inconsistente. Ler as respostas leva a concluir que eles não percebem a linha tênue que divide a informação implícita refutável (subentendido) daquele implícito indiscutível por vincular o texto a um elemento que reforça determinada ideia. Esses “reforços” dos pressupostos foram descritos por Ducrot (1977) como descrições definidas; factitivas e continuação ou cessação de estado (gráfico 18).

Gráfico 18: Respostas dos alunos à questão 2 da Atividade 16, “Afirmar que o macaco tem outros planos para o feriado seria um:”



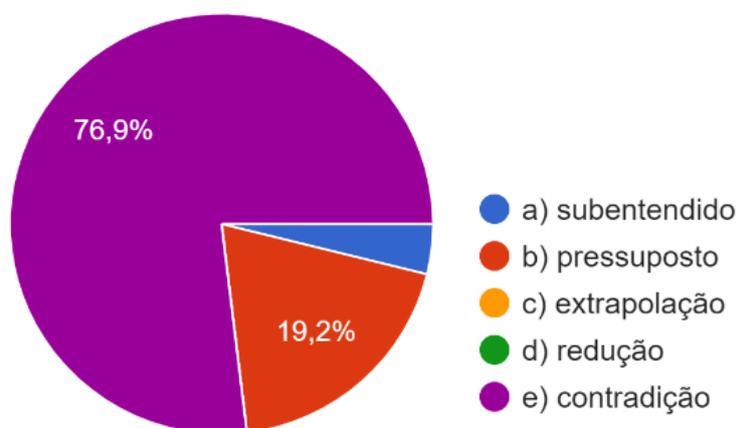
Fonte: Autora

Gráfico 19: Respostas dos alunos à questão 3 da Atividade 16, “A informação ‘ele não vai viajar’ é”



Fonte: Autora

Gráfico 20: Respostas dos alunos à questão 4 da Atividade 16, “Afirmar que ele vai viajar seria:”



Fonte: Autora

Foram trabalhados mais três questionamentos a respeito dos pressupostos e dos subentendidos do meme em tela. O objetivo foi identificar se eles conseguiriam compreender os limites entre o que é explícito e o que é implícito, o que é interpretação possível e o que é extrapolação – horizonte problemático, e a contradição – horizonte problemático (MARCUSCHI, 2002).

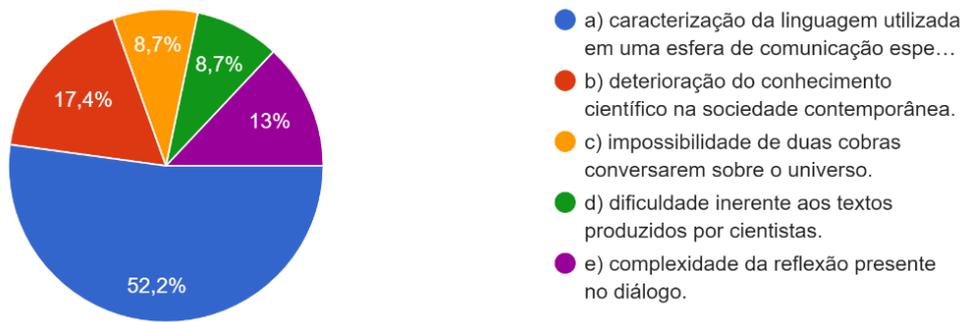
Na questão 2, esperava-se deles que pelo menos a maioria decidisse por escolher a opção a), uma vez que se ele não vai viajar, significa, implicitamente, que ele tem outros planos, ainda que seja ficar em casa. A questão 3 indaga se o estudante entende que a frase “ele não vai viajar” carrega um pressuposto, uma vez que o conectivo “mas” enfatiza a oposição entre “Todo mundo indo viajar” e ele não ser “todo mundo”, no entanto, apenas 26,9% acolheram esse sentido (gráfico 19).

Em contrapartida, 42,3% receberam essa situação como discutível. Boa parte, 26,9% deles, entende que a informação “ele não vai viajar” é explícita, mas o texto não articula isso. Os estudantes misturam os postos (explícitos) com os pressupostos regularmente. Quando questionados a respeito, dois estudantes disseram, em aula, que é “tão óbvio que parece que está escrito ali, professora”, argumentou o aluno G.V. na última questão, afirmar que a personagem irá viajar é o contrário do que está exposto, todavia, 23,1% não notaram a contradição (gráfico 20). Observou-se pouco autocontrole sobre as ações dos estudantes, além da quase ausência de reflexão sobre as próprias respostas, que seriam essenciais no processo de metacognição (KOPKE, 2001).

Atividade 17

A atividade 17 visava perceber se os estudantes são capazes de impedir que suas crenças influenciassem na leitura. A partir da leitura de um cartum, os alunos deveriam responder a uma questão de escolha múltipla e fundamentar a sua opção. A distribuição das respostas à questão de escolha múltipla constam do gráfico seguinte (gráfico 21).

Gráfico 21: Respostas dos alunos à Atividade 17



Fonte: Autora

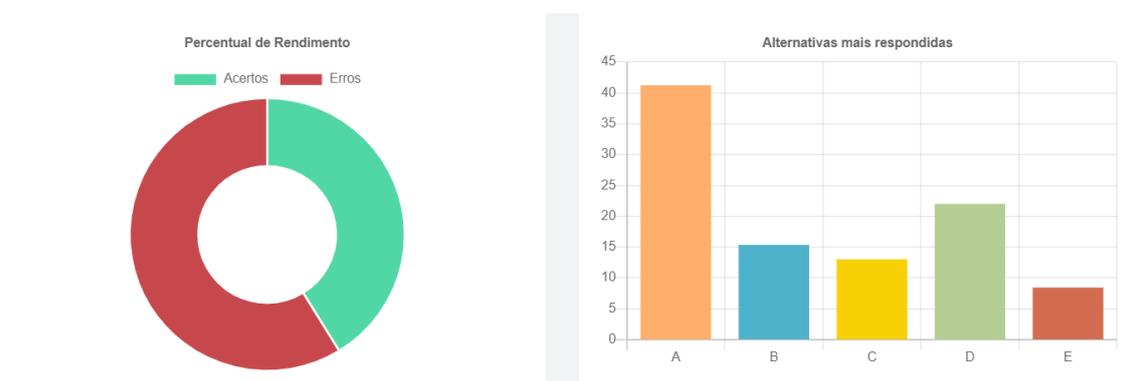
Com a finalidade de estabelecer um comparativo entre os alunos do grupo que trabalharam neste projeto desde o início, procurei outras métricas sobre respostas dessa mesma questão. No site “qconcursos.com.br” é possível encontrar dados estatísticos com referencial humano mais quantitativo. Até abril de 2021, houve 4.531 pessoas que responderam a essa questão. O resultado das suas respostas foi comparado com o das respostas dadas pelos 23 alunos do curso presentes nesta aula. A comparação foi a seguinte:

Tabela 35: Comparação entre os resultados dos alunos e o do grupo de respondentes em “qconcursos.com.br”

Nome da Letra	Respondentes do curso desta pesquisa em número e em porcentagem	Respondentes aleatórios do site em número e em porcentagem
Item a)	12 – 52,2%	1869 – 41,25%
Item b)	4 – 17,4%	695 – 15,34%
Item c)	2 – 8,7%	589 – 13%
Item d)	2 – 8,7%	997 – 22%
Item e)	3 – 13%	381 – 8,41%

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 22: Retirado de QConcursos²⁰



Fonte: Elaborado pela autora

Com suporte na comparação dos dados disponíveis, apurou-se que não houve discrepância entre o pequeno grupo participante nesta pesquisa e o grande grupo de participantes na plataforma que oferece métricas de erros e de acertos. A questão correta foi amplamente marcada nos dois ambientes de exercício – a letra a). A diferença pontual foi com relação ao melhor distrator, melhor no sentido de conseguir atrair a atenção do estudante e confundir-lo. No grupo que participou neste trabalho, a opção b) foi a segunda mais assinalada, para o grande grupo da internet foi a opção d). O objetivo com essa análise comparativa foi averiguar se o rumo das respostas dadas pelos estudantes do grupo desta pesquisa correspondia com alguma realidade externa.

Foi criada a segunda questão como contra-atividade com a finalidade de compreender os motivos pelos quais cada um deles selecionou a opção que presumia correta. Nela, cada aluno investigado deveria justificar a escolha da opção da questão 1. Ao ler as respostas discursivas, apenas 3 dos 12 que acertaram a questão souberam justificar corretamente. É provável que os alunos que acertaram a resposta sem argumento válido tenham arriscado na sorte a escolha do item sem domínio do tema, ou que tenham compreendido, porém apresentam extrema dificuldade de encadear e manifestar suas ideias verbalmente de forma coesa e coerente.

As respostas mais pertinentes foram estas: “Foi a que eu achei mais provável já que a linguagem que eles usam está relacionada com aquela esfera de comunicação específica”, do estudante S. S; “Os cientistas já conseguem explicar muitos fenômenos do universo na linguagem científica, mas mesmo simplificando nomes e cálculos complexos ainda sim quem é leigo nessa área não consegue entender a maioria do conteúdo que os cientistas desenvolveram” de, C. K; “Essa é a alternativa Correta, porque a tirinha tem como objetivo mostrar que somente os cientistas entendem a

²⁰ Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-do-enem/questoes/a27ce2d3-b6>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

linguagem científica, ou seja, a tirinha representa a ideia de que a linguagem científica está presente somente em determinados grupos”, de J. G.; “Geralmente é mais fácil explicar uma coisa mais complexa pra alguém que tenha mais entendimento do assunto”, de G. K.. A resposta mais interessante foi do estudante H. M.:

Marquei, pois lembrei que cada área tem meio que uma linguagem para aquele lugar, exemplo se você for surfista e for entrar para conversar com um médico, você não entenderá por conta dos dois ter linguagens muito diferente, e achei que era o melhor que se encaixava na pergunta.

O que se pode constatar dessa situação é que a maioria dos estudantes acertaram a questão, mas não conseguiram defender a resposta, uma vez que manifestam déficit em concatenação de ideias de forma coesa e coerente para demonstração do raciocínio (DAMIÃO; HENRIQUES, 2009). Essa constante também foi percebida na leitura das demais justificativas dos itens remanescentes, a maior parte delas confusa e contraditória, como foi o caso do estudante S.F. que se apoiou no seguinte argumento para a defesa da letra b) “Não concordo, acho que qualquer pessoa que se interesse e busque aprender esse tipo de comunicação específica, pode sim entender essa comunicação.”. Isso não seria possível já que o item b) prega exatamente o contrário “deterioração do conhecimento científico na sociedade contemporânea”.

Atividade 18

O objetivo da atividade 18, assim como o de várias outras atividades desta pesquisa, consistia em avaliar o modo como os alunos aprenderam e a evolução deles na leitura – e conseqüentemente na escrita. A preocupação, aqui, envolvia, sobretudo, desenvolver nos estudantes o senso de interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001) e avaliar as produções de texto no universo da compreensão do conceito de intertextualidade (MARCUSCHI, 2002), de conhecimento de mundo (KOCH; TRAVAGLIA, 1993) e da escrita com clareza. Muitas vezes a percepção clara do que se escreve está associada a uma boa leitura de texto e de mundo, as novas possibilidades criadas pelo leitor são decorrentes do ato de ler, de acordo com Silva (2002). Este autor ainda ressalta a importância da leitura geradora de novos sentidos: “Leitura sem compreensão e sem recriação de significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico” (SILVA, 2002, p. 96).

O termo intertextualidade foi primeiramente denominado por Julia Kristeva (1974), na perspectiva bakhtiniana, a autora defende que todos os textos carregam marcas de outros textos. O conceito de intertextualidade e/ou polifonia foi qualificado por Koch (2004) de duas formas: em sentido amplo – presente em praticamente todos os textos; e em sentido stricto – aqueles mais evidentes e notórios, sejam eles explícitos ou implícitos.

Bakhtin (2003, p. 272) registrou que “enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Esse emaranhado de informações com diversas vozes é o que se espera dos textos produzidos pelos alunos. Seguem algumas amostras do que foi produzido por eles, a começar pelo texto do estudante J. V.:

Minha terra natal é a terra que tem política a capital do capital o tal Distrito federal, tem feira central tem tudo é também nada, " lugar melhor que aqui não há", coisas do dia a dia são as melhores como brincar. 'sentar na caçada é conversar besteira'. tudo que necessitamos é estar feliz portanto queria voltar como era antes, jogar bola, jogar basquete, se divertir algo tão fácil é também raro. tão pouco que não é nada caro, momentos que são raros e valiosos, as vezes queria ser uma nuvem ir aonde o vento me levar, ir em todo lugar de dia ao anoite, leve é pura a liberdade de ir a qualquer lugar. deve ser sensacional a sensação.

Percebe-se a ocorrência da intertextualidade implícita (KOCH, 2004), apesar de visível que se trata da Canção de Exílio de Gonçalves Dias, pois os excertos “minha terra...lugar melhor...não há” remetem para o poema, não há a citação direta do autor do conteúdo transposto.

O próximo texto é do aluno S. S. A., a redação dele teve a intertextualidade explícita (KOCH, 2004), uma vez que ele citou a obra encaixada – O poder do agora do autor Eckhart Tolle. Curiosamente, sem a indicação da fonte, seria difícil perceber a influência do texto mencionado. Esse fato confirma tecnicamente que há necessidade de “uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso (KOCH, 2013, p. 92)

Lidando com as perdas, o estudante S. S. A. relata:

Muitas das vezes nos deparamos em certas circunstâncias de nossas vidas em que perdemos algo com um valor inestimável, sejam elas materiais ou até mesmo no sentido de apego emocional, e não temos a maturidade para simplesmente superar e deixar no passado. Desde criança aprendemos a sofrer com a perda, e carregamos esse aprendizado pro resto de nossas vidas, seja, perdendo amigos, bens materiais e até parte de nós mesmos e remoemos essa perda, "cutucamos a ferida, impedindo que ela se cicatrize" e só compreendermos depois de muito tempo que é necessário que as coisas acabem, para que outras novas aconteçam em nossas vidas... Seja qual for o conteúdo do momento presente, aceite-o como se você o tivesse escolhido, sempre trabalhe com ele, não contra ele, torne-o seu amigo e aliado, não seu inimigo, isso vai milagrosamente transformar sua vida. Fiz a intertextualidade com menções a respeito de frases do livro 'O Poder do agora'.

Nesta atividade, participaram menos de vinte alunos, mas foi suficiente para deduzir-se que boa parte dos textos carregavam discursos e vozes alheias de forma implícita. Para a identificação da origem dessa intertextualidade implícita, explicada por Koch (2013), é necessária uma busca no repertório de lembranças. Por seu lado, Barthes (1984) sugere que “Procurar as origens, as influências de uma obra é obedecer ao mito da filiação; as citações de que um texto é feito são anônimas, identificáveis, e, contudo, já lidas” (BARTHES, 1984, p. 54).

Sobre o desempenho dos alunos nas atividades de leitura

Tanto as entrevistas como a observação do modo como os alunos que participaram no estudo corresponderam às atividades levadas a cabo do decurso possibilitaram recolher-se informação relevante. Essa informação proporcionou ver-se como se desenvolvem processos de compreensão e, sobretudo, mapear as principais empecilhos com que se debatem na realização desse processo.

Essas resistências decorrem não só da estranheza perante alguns dos gêneros textuais que foram apresentados para leitura, mas também da dificuldade de processamento de indícios linguísticos vários, desde a compreensão do sentido dos verbos incluídos na questão até ao mobilizar o conhecimento linguístico implicados na construção da coesão textual. Igualmente destaca-se a dificuldade em processar informação implícita e em mobilizar de forma adequada conhecimento prévio, de várias ordens. Movimento necessário não só para a compreensão dos textos que esses estudantes deveriam interpretar, mas também para a interpretação do enunciado das próprias questões envolvidas nas diferentes atividades.

3.3. Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva

Um terceiro objetivo deste estudo era o de avaliar as estratégias de ensino e de aprendizagem que foram implementadas. Essas estratégias visavam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva. Na sua concretização, o recurso a textos digitais e multimodais, pela sua natureza e adequação ao objetivo, assumiu um lugar central.

Nesta seção, o nosso objetivo é refletir sobre essas mesmas atividades e suas potencialidades para fazer face às dificuldades que os alunos revelaram e que atrás foram descritas.

Esta pesquisa se desenvolveu ao longo de quatro anos em contato direto com alunos, numa conexão profissional e emocional. Muito mais do que uma simples coleta de dados e do que uma análise objetiva e subjetiva do material produzido, foi um período de muita conexão com os estudantes. Esse relacionamento me confiou compreendê-los e, então, transformar-me não apenas como pesquisadora, mas como professora também. O maior aprendizado durante os anos desta pesquisa foi o quanto o envolvimento do professor com seus alunos, sabendo das suas forças, mas, também de suas fraquezas, pode influenciar positivamente no processo educativo. A palavra-chave deste processo foi empatia.

Esses estudantes eram meninos e meninas, entre os 16 e os 19 anos de idade, oriundos de um contexto social carente, matriculados no ensino médio de uma instituição pública em Brasília, no Distrito Federal, Brasil, escola pública brasileira que acolhe os alunos em regime de sorteio, respaldadas as cotas sociais, e pouco de meritocracia. Dessa forma, foi imperativo o desafio de buscar superar muitas competências, habilidades e conhecimentos defasados da classe. Trabalhar com os novos gêneros multimodais contribuiu com o processo, pois existe uma componente de inclusão nos gêneros multimodais, sobretudo, por valorizar as modalidades orais e informais da comunicação, conforme explica Rojo (2012, p. 19):

Esses 'novos escritos', obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de 'leitura-escrita', que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou multimodalidade.

Ainda que os textos multimodais pareçam mais simples e fáceis do que os gêneros escolares tradicionais, neles existem pressupostos e subentendidos (DUCROT, 1969) da mesma forma. Além disso, a intencionalidade discursiva, bem como outros fatores de coerência foram tratados para desenvolver o senso de leitura ativa e a metacognição – reflexão sobre o próprio pensamento (FLAVELL, MILLER; MILLER, 1999). Essa atitude de aprender a refletir sobre o próprio pensamento e a ter controle sobre as ações de leitura foi uma tarefa assumidamente inacabada, observou-se que os alunos avançaram nesse sentido, mas havia muito mais a fazer a esse respeito para que eles atingissem proficiência nesse quesito.

Durante esses anos de trabalho com eles, o que foi conquistado teve a ver com o papel da metacognição e o controle sobre as atitudes de leitura. Para além disso, o trabalho focou-se em aspectos como o uso de implícitos (pressupostos e subentendidos), a intertextualidade, o conhecimento de mundo como ferramenta de leitura. O trabalho desenvolvido constituiu um desafio para jovens com pouca instrução, tendo-se verificado, pelas análises realizadas, que eles têm uma visão própria da vida e do uso da linguagem, que não coincidem com a visão da elite. Vivenciam um mundo completamente distante, pelo que detectar num texto outras “vozes”, não explícitas, pode constituir algo intransponível para determinados estudantes.

Ao procurar dar resposta a essas dificuldades, este trabalho buscou contributos na teoria da recepção (JAUSS, 1982). para que a ideia de coautoria fosse testada. Vimos que nos exames de ingresso na universidade não há muita participação do leitor no processo. De nada vale a “contribuição” do leitor na construção dos sentidos de um texto se a banca examinadora não leva em consideração outras possíveis leituras. A prova do Enem de linguagens, códigos e suas tecnologias

privilegia questões com gabarito categórico e inflexível, o que apresenta implicações nos resultados alcançados pelos estudantes que a realizam. Uma evidência desse ponto é o fato de muito raramente existirem candidatos que alcancem nota máxima nessa prova. No exame de 2021, a maior nota da prova de linguagens foi 801,1 em 1000, segundo dados publicados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Essa é uma evidência de que as competências e habilidades exigidas pela prova não estão sendo, ainda, empreendidas com sucesso no país.

Numa tentativa de avaliar, de forma sintética, o trabalho desenvolvido com os alunos, ao longo do período de realização do estudo, o que se pode dizer é que as atividades implementadas admitiram reconhecer um conjunto de problemas e de dificuldades de leitura, e também de escrita. Essas problemáticas dos estudantes podem ser explicadas por razões inerentes à própria escola, e ao modo como a linguagem nela é trabalhada, mas também por razões que estão para além do contexto escolar e que têm a ver o meio culturalmente desfavorecido de onde os alunos proveem. Outra razão natural são as práticas de letramento em que os alunos se envolvem no seu dia a dia, com reduzido contato com textos mais elaborados do ponto de vista do conteúdo e da estrutura. Mesmo os textos, de caráter digital e multimodal que circulam nas redes sociais que os alunos frequentam suscitam alguma dificuldade quando se coloca a questão de ir além do explícito e do óbvio.

Pela sua natureza profunda e intrínseca, a ultrapassagem das dificuldades dos alunos através das atividades propostas nunca poderia ser considerada um objetivo a atingir plenamente. Procurou-se, sobretudo, por meio das contra-atividades desenvolvidas, levar os alunos a tomar consciência da natureza da tarefa de leitura e das dificuldades identificadas na sua realização.

CONCLUSÕES

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias”

(Mário Vargas Llosa)

Na realização deste trabalho, os objetivos foram sendo relidos a cada momento para que não se perdesse a finalidade essencial para a qual essa tese surgiu.

No que respeita ao primeiro objetivo, “Identificar práticas e concepções dos alunos sobre a leitura”, foi possível concluir que as práticas e as rotinas de leitura, apesar de frequentes, não contemplam textos complexos e nomeadamente a leitura de literatura, sejam romances ou outras obras. No que se refere às suas concepções de leitura, os alunos envolvidos neste estudo não percecionavam a necessidade de compreender aspetos como os que têm a ver com a compreensão de implícitos e suas intencionalidades. Foi um trabalho duro tentar levá-los ao entendimento da importância da leitura e da necessidade de consideração dos não ditos do discurso para que o possam ter em conta em diferentes situações e, assim, eles tornarem-se cidadãos mais capacitados. Dar voz aos alunos representou uma das estratégias mais eficientes para identificar as suas concepções de leitura, o que foi possível através da construção de narrativas pessoais, do registro das suas respostas nas entrevistas e nas discussões durante os encontros.

O segundo objetivo, “Caracterizar o desempenho dos alunos na leitura de gêneros textuais diversos relativamente à compreensão dos procedimentos argumentativos”, foi alcançado não só através de algumas respostas a questões colocadas nas entrevistas e pela observação do modo como realizaram as diferentes atividades propostas. O trabalho realizado evidenciou que eles de fato se interessam por gêneros variados que selecionam em função do grau de dificuldade de linguagem e da extensão do texto. Essa situação ficou evidente nas respostas obtidas durante as entrevistas, em que nenhum aluno assumiu ter o costume de ler obras literárias, referindo-se quase sempre o mesmo motivo: linguagem complexa e número considerável de páginas.

Parece claro que o desempenho dos alunos no processo de leitura é proporcional ao comportamento que eles despontam na escrita. Aqueles que mais demonstraram problemas em compreender adequadamente o texto eram os mesmos alunos que demonstraram extrema dificuldade em organizar o pensamento em forma de discurso escrito ou falado. O conhecimento desses estudantes, em especial, não pode ser completamente avaliado, pois eles não conseguem configurar o seu conhecimento num enunciado claro e objetivo.

Quanto ao terceiro objetivo, “Avaliar estratégias de ensino e de aprendizagem que, pelo recurso a textos digitais e multimodais, visam ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos procedimentos argumentativos e das estratégias de manipulação discursiva”, podemos considerar ter sido o mais difícil de concretizar, embora possamos considerar que, com recurso a textos de mais simples absorção – mais curtos e com baixo grau de *informatividade* (KOCH; TRAVAGLIA, 1993) pode viabilizar os alunos a identificarem os elementos linguísticos que favorecem o entendimento de um texto.

Para a concretização desses objetivos, foi necessário entrar no universo do aluno e tentar compreendê-lo, ver o mundo através do seu panorama, recorrendo a meios diferentes, fossem eles as entrevistas individuais/orais e as narrativas que eles redigiram, numa abordagem de investigação predominantemente qualitativa (WILLIS; TRONDMAN, 2008; VIEIRA; VIEIRA, 2018; FERREIRA; LIMA, 2020), que foi fundamental para a análise dos cenários gerados. Martins (2004, p. 292) define bem essa abordagem:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

Mediante elas – entrevistas e narrativas, foi possível compreender, por exemplo, que aqueles alunos aparentemente rebeldes e diagnosticados pelos colegas professores como “problemáticos” são muitas vezes apenas pessoas sofridas que, de tão agredidas pela vida, intuem que agredir (verbalmente) é uma forma de se defenderem, como pontua Paulo Freire (2014). Essa percepção só foi possível com a dedicação exclusiva de tempo a cada um deles, em vários momentos, individualmente. Usar estratégias para convencê-los de que a intenção não é oprimi-los foi um facilitador do trabalho.

As ações desenvolvidas ao longo de todo o processo de aplicação e de coleta de dados junto dos estudantes foram influenciadas por uma perspectiva walloniana do ensino baseada na emoção como instrumento favorecedor da cognição: “Coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo [...] ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão” (WALLON, 1986, p. 146). Um aluno emocionalmente motivado e estimulado corretamente demonstra claramente avanços do seu desenvolvimento escolar.

Esta pesquisa serviu para perceber a complexidade que o desenvolvimento das competências necessárias para a realização de uma prova para ingresso numa universidade tem. O conceito de competência não é tão simples e muitas vezes é confundido com virtudes inatas. Para Perrenoud

(1999), as competências são construídas e desenvolvidas com base em conhecimentos vividos e em trocas culturais. Esses intercâmbios de experiências existiram nos encontros com os alunos, presencialmente e virtualmente. Nesse processo, em que se objetivava a aquisição de novos conhecimentos em forma de competências e de habilidades por parte dos alunos, ficou claro que esses encontros contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências e de habilidades uns dos outros.

Além disso, verificou-se a necessidade de os alunos ultrapassarem o que a escola convencional lhes pode minimamente oferecer. Eles precisam de conforto emocional, de recursos materiais, e, principalmente, de confiança, já que a falta de autoconfiança é uma constante na vida deles, e esse sentimento prejudica a tomada de decisões e a proatividade.

Os jovens do contexto social estudado são, em sua maioria, carentes. Esse foi um dos fatores limitadores, e responsáveis pela evasão de alguns alunos no decorrer do programa e pela falta de vários deles em alguns dos encontros. Isso pode ter afetado alguns resultados. Com os participantes presentes, no entanto, foi possível chegar a conclusões pela sua análise com embasamento nas diferentes linhas da pesquisa realizadas. Os alunos ausentes eram sempre os mesmos, na maioria dos casos faltavam por escassez de condições financeiras para pagar o transporte até à instituição escolar, alguns precisavam deixar de trabalhar para participar das aulas, e alguns não tinham condições de manter uma conexão particular paga de internet. Havia alunos que, apesar da pouca idade, sustentavam a família com o trabalho.

Cada atividade previa uma contra-atividade, em regime de ciclos da pesquisa-ação, com o intuito de levá-los a superar as dificuldades que marcaram o mau rendimento nas respostas. Certificou-se que esses trabalhos de retorno não fossem repetitivos, que não ignorassem as respostas bem-elaboradas e corretas. Esses estudantes que acertavam as questões com mais facilidade, e, por isso, revelaram mais competências e habilidades de leitura, eram aqueles que liam com maior frequência, ainda que não textos de literatura tradicional. Essas atividades foram desenvolvidas com o intuito de promover uma mudança. A sequência das dezoito atividades concretizadas se desdobrou em ações baseadas em ciclos: planejar; agir; monitorar e descrever efeitos; avaliar resultados (TRIPP, 2005). Cada uma delas atrelada a algum dos três objetivos essenciais desta investigação.

Ao conversar com a turma sobre algumas respostas dadas nos formulários, muitos estudantes afirmaram que dificilmente eram relidas, e se atribuía pouca importância para regras básicas de gramática, como começar uma frase com letra maiúscula, usar o ponto final, ou mesmo colocar um acento. Todo esse descuido pode ter sido um fator limitador da expressão e comunicação deles. Muitas

vezes eles não foram capazes de verbalizar a sua ideia, não conseguiam organizar o pensamento num discurso claro, coeso, coerente e consistente. Existe ainda muito a que se fazer na jornada educativa de cada um deles.

O empreender a escrita ao mesmo tempo que se trabalha a leitura e a compreensão textual permitiu a coleta de dados mais rica que a simples pesquisa objetiva, também realizada. Elbow (2004) explica que a mistura das atividades de leitura e de escrita encurtam o caminho da aprendizagem.

Durante esse período de trabalho, hipóteses foram confirmadas ao passo que outras foram rejeitadas. A lição que se pode retirar de todo o processo apresentado nesta tese é de que a educação pode se transformar se o professor que atua diretamente na linha de frente com os alunos tiver essa preocupação com a conexão com o aluno, com a investigação e, sobretudo, se conseguir observar como a leitura pode progredir a vida de cada estudante em situação de vulnerabilidade. Desenvolver as competências e habilidades de leitura nos estudantes em uma perspectiva de absorver o conhecimento em forma de competências e não de armazenamento decorado de informações pode ser uma estratégia para que a escola forme um aluno leitor ativo e crítico capaz de lidar com um mundo cheio de informações implícitas, de ditos e não ditos (DUCROT, 1977), carregadas de intencionalidades, que podem ser inocentes ou maliciosas.

O cenário de leitura no Brasil não é o esperado, embora haja uma quantidade razoável de bibliotecas pelo país, principalmente nas universidades. Isso não significa que vivemos num país com melhores acessos à leitura, seja qual for a faixa etária do leitor. Ainda enfrentamos vários desafios como o de atrair o interesse dos jovens para o prazer pela leitura; o de alfabetizar mais de 11 milhões de analfabetos²¹, e o de promover a leitura ativa daqueles que apenas decodificam o que leem.

Diante disso, o acesso à leitura pela via digital permitiu que os invisíveis sociais pudessem aceder a conhecimento de forma mais democrática, em relação ao material impresso. Essa mudança não é necessariamente melhor na formação de leitores na perspectiva mais tradicional que acredita na leitura, necessariamente, de um livro impresso. Nessa perspectiva, muitas vezes, ignoram-se as consequências da realidade daqueles que vivem em condições de desprestígio social, que conseguem no máximo usufruir do computador com rede oferecido pela comunidade escolar.

Em tempos de “politicamente correto”, e de uma proposta de ensino transformadora, o que se deve trabalhar na escola muitas vezes se submete ao controle estatal (SPREGELBURG, 2004). De acordo com Spregelburg, o papel do Estado na manipulação dos materiais didáticos no século XIX

²¹ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

decorria de uma oposição entre governantes e alguns segmentos da sociedade. No Brasil, mesmo que velada, a intervenção do Estado é real.

Um exemplo disso ocorre quando o governo sugere/define temáticas de redação para a prova do Enem. Isso significa que se a política vigente quer que a população reflita sobre determinado assunto, é possível que ele seja abordado em prova. Milhões de estudantes teriam de pensar sobre o assunto ao argumentar por escrito e ao ler os textos motivadores que acompanham a proposta de redação. Esse foi também mais um aprendizado desta pesquisa: levantar um tema ou um assunto importante que requeira reflexão, por intermédio de um debate e de um texto, faz com que eles fiquem interessados. Esse tipo de leitura que exige mais esforço normalmente não é procurado pelos jovens.

Cabe à escola e aos educadores saber lidar com esse poder, que é o de direcionar o pensamento de seu aluno de forma responsável e preocupada com a promoção de competências e de habilidades de leitura para que esse estudante esteja pronto para os desafios da vida. É importante que ele desenvolva a capacidade de não acreditar em tudo que lê e escuta, instruído a ler os não ditos e de construir suas próprias linhas de pensamento fundadas nessa base que a escola tem de lhe proporcionar.

Referências Bibliográficas

- ADAM; STARR. **La enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid: McGraw- Hill, 1982.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A indústria cultural**: o iluminismo como mistificação das massas. In: Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADE, C. D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- ANDRADE, M.; DIAS, M. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, vol. 11, n. 1, p. 147-154, 2006.
- ANGELIM, R. **Polifonia e implícito como recursos argumentativos em textos midiáticos**. In PAULIUKONIS, M.; GAVAZZI, S. (Org.). Texto e discurso. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ANJOS, R.; COUTO, E.; OLIVEIRA, M. **Leitura e escrita on-line**. In: BONILLA, M.; PRETTO, N. (Orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.
- ARANHA, S.; CASTRO, M. **Blog e propaganda virtual**: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola. In: SOUZA, F.; ARANHA, S. (Org.). Interculturalidade, linguagens e formação de professores. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- ARAÚJO, Renata Lopes. Breve discussão sobre a intertextualidade. **Lettres Française - UNESP**, vol. 22, n. 2, p. 151-166, 2020.
- AZEREDO, J. C. **Fundamentos de gramática do português**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDINI, L. J.; ZOPPI-FONTANA, M. G. A Análise do Discurso no Brasil. **Décálogos**, vol. 1, 2015.
- BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EduUFSCar, 1998.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília/DF: Liber, 2007.
- BARBOSA, A. G. **A paráfrase como proposta linguística pedagógica para o ensino de línguas**. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

- BARTHES, R. **Rhétorique de l' image**. Paris: Seuil, 1964.
- BARTHES, R.; COMPAGNON, A. **Leitura**. Enciclopedia Einaudi, vol. 1 (Oral/Escrito). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BHATIA, V. K. **Análise de gêneros hoje**. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. (Org.). Gêneros e sequências textuais. Recife: Edupe, 2009.
- BOURDIEU, P. **Compreender: A miséria do mundo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5ª. ed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa (1ª - 4ª séries)**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental (SEF), 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Brasília: MEC, 2017.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, vol. 32, n. 10, 2000.
- CARMONA, M. B.; GONZÁLES, J. M. I.; GÓMEZ, A. R. **Psicología del language: Investigación y teoría**. Madrid: Trotta, 1992.
- CARNEDIE, D. **Como fazer amigos e influenciar pessoas**. São Paulo: Editora Nacional, 2010.
- CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Trad. Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Org.). O texto: escrita e leitura. Campinas-SP: Pontes, 1988.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CINCO estrelas. Coleção Literatura em Minha Casa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CORACINI, M. J. **Desconstruindo o discurso de divulgação: as questões designificado e autoria.** In: ARROJO, M. (Org.). O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas-SP: Pontes, 1992.

COSTA VAL, M. G. F. **Redação e textualidade.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa**, vol. 1, Unesp – São Paulo, 2004.

COSTA, C. F. **O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania.** Rio de Janeiro, Teias, 2003.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da Leitura.** Lisboa: Lidel, 2007.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, n. 2, 2006.

DAMIÃO, R. T.; HENRIQUES, A. **Curso de português jurídico.** 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades).** In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, M.; LOURDES, A. **Construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do Manual de Português.** Coimbra: Almedina, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, vol. 11, 1999.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser Professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas-SP: Pontes, 1984.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas-SP: Pontes, 2ª ed., 1987.

DUCROT, O. **Pressupostos e subentendidos: a hipótese de uma semântica linguística,** 1969.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer.** São Paulo: Cultrix, 1972.

- DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 2ª ed., 1977.
- ECO, R. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- EHRENZWEIG, A. **A ordem oculta da arte**. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- ELBOW, P. Writing First! **Educational Leadership**, vol. 62, n. 2, p. 8-13, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERRAZ, J. A. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal**, 2008. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.
- FERREIRA, M.; LIMA, P. **Infância e Etnografia**: dialogia entre alteridades e similitudes. Revista do Centro de Ciências da Educação, vol. 38, n. 1, 2020.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, vol. 7, n. 1, 2002.
- FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Soc. São Paulo**, vol. 23, n. 3, 2014.
- Flavell, J. H , Miller, H. P. & Miller, S. A. **Desenvolvimento cognitivo** (Trad. Claudia Dornelles). Porto Alegre. Artmed, 1999.
- FORNER, V. **Terra da Gente**, n. 96, abr. 2012.
- FOUCAULT, M. **A casa dos loucos**. In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2007. [Edição original: 1971].
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, vol. 14, n. 28, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Índices e complementos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e de grupos**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEERTZ, C. **O saber local**: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I. V. **Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil**. In: FAILLA, Z. (Org.). Retratos da leitura no Brasil - 3. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012.

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Vocabulário e Compreensão Leitora. **Psico-USF**, vol. 24, n. 4, 2019.

GULLIKSEN, H. **Theory of Mental Tests**. New York: Wiley, 1950.

HALADYNA, T. M. **Multiple-Choice Formats**. In: HALADYNA, T. M. Developing and Validating MultipleChoice Test Items. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

HALCOMB, E. J.; DAVIDSON, P. M. Is verbatim transcription of interview data always necessary? **Applied Nursing Research**, vol. 19, n. 1, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INDURSKY, F.; ZINN, M. A. K. Leitura como suporte para a produção textual. **Revistas Leitura Teoria e Prática**, vol. 5, 1985.

IRWIN, J. **Teaching Reading Comprehension Processes**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall INC, 1986.

JAUSS, H. R. **Aesthetic experience and literary hermeneutics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, vol. 95, n. 2, 1988.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 8ª ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOPKE, H. F. **Estratégias em Compreensão da leitura**: Conhecimento e Uso por Professores de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAGAZZI, S. M. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese (Doutorado em Letras) – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 1998.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LANGENKAMP, A. G. Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. **Sociology of Education**, vol. 83, n. 1, 2010.
- LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra- DC Luzzatto, 1996.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- LUFT, C. P. **Angélica Freitas**: Um útero é do tamanho de um punho. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- MACHADO, L. O “Modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, vol. 4, 1998.
- MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p.137-151, 2017.
- MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Trad. Marina Appenzeller, Revisão Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MANGUEL, A. **Ordenadores do universo**: Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZATO, A. J. e SANTOS, A. B.. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. IBILCE – UNESP. São Paulo, 2012.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e o ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 2, 2004.

MARTINS, I. G.; GOUVÊA, A.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Cienc. Cult.** vol. 57 n. 4, São Paulo, 2005.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. **Research in education**: Evidence-based inquiry. Boston: Pearson, 2010.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, vol. 52, 2014.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.
- PAGANO, A. **Gêneros híbridos**. In: Magalhães, Célia Maria (Org) et al. Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- PAREYSON, L. **Estetica-Teoria della formativité**. Turim: Filosofia, 1954.
- PEREIRA, V. W. **Predição leitora e inferência**. In: CAMPOS, J. (Org.). Inferências Linguísticas nas Interfaces. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POSSENTI, S. Dez observações sobre a questão do sujeito. **Linguagem em (Dis)curso**, vol. 3, número especial, 2003.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). **Português brasileiro**: Uma viagem diacrônica. Campinas, Ed. Unicamp.1993.
- RODRIGUES, D. G. **A estética da recepção**. São José do Rio Preto: Unesp. Dissertação (Mestrado em Letras). São José do Rio Preto, UNESP, 1994.
- ROEGIERS X.; DE KETELE, J. **Metodologia da recolha de dados**: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Instituto Piaget, 1998.
- ROJO, R. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**: desafios do texto contemporâneo - textos/enunciados multissemióticos. In: ROJO, R. (Org.). Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAGHIE, N. F. **O ensino/aprendizagem da língua inglesa na perspectiva da cultura visual**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), UFG – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais. Goiânia – GO, 2008.
- SANCHÉZ, E. M. **Compreensão e redação de textos**: Dificuldades e Ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANCHÉZ, E. M. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, vol. 2, n. 1, 2010.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SCHERER-WARREN, I. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Cad. CRH**, vol. 21, n. 54, 2008.

SILVA, D. E. G. O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita. **Revista do GELNE**, n. 1, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, R. F. **A entrevista compreensiva**: Texto para discussão no curso de PósGraduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, vol. 42, n. 1, 2008.

SPREGELBURG, R. P. **Que se puede ler na escuela?** El control estatal del texto escolar (1880-1916). In: CUCUZZA, H. R. (Org.). Para uma história de la lectura y escritura em Argentina. Buenos Aires: Mini y Dávila, 2004.

STEENSEL, R. Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. **Journal of Research in Reading**, vol. 29, n. 4, 2006.

SWALES, J. **Repensando gêneros**: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). Gêneros e sequências textuais. Recife: EDUPE, 2009.

SZYMANSK, H. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Lber Livro, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 3, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. **Strategies or discourse comprehension**: The notion of strategies in language and comprehension. London: Academic Press, 1983.

VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 13, n. 26, 2018.

YOGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WARNING, R. **Der inszenierende Diskurs**. In: HEINRICH, D.; ISER, W. (Org.). Funktionendes Fiktiven. Munique: Heinemann, 1983.

WILLIS, P.; TRONDMAN, M. **Manifesto para Etnografia educação sociedade e culturas**, Lisboa: FCPE, 2008.