



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

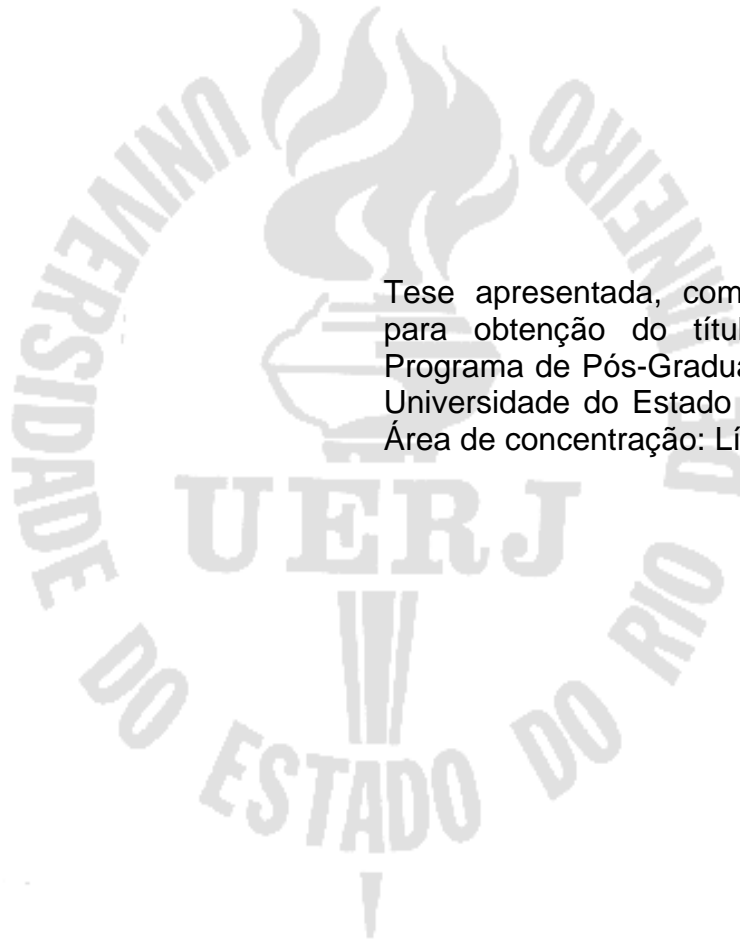
Vanessa Chaves de Almeida

**A interpretação de texto na escola:  
o sentido pode ser outro**

Rio de Janeiro  
2011

Vanessa Chaves de Almeida

**A interpretação de texto na escola:  
o sentido pode ser outro**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

A447	<p>Almeida, Vanessa Chaves de. A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro / Vanessa Chaves de Almeida. - 2011. 151 f.</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Compreensão na leitura – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Inferência (Lógica) – Teses. 4. Língua portuguesa - Polissemia – Teses. 5. Metáfora – Teses. 6. Língua portuguesa – Contexto – Teses. 7. Livros didáticos – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90:028</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Vanessa Chaves de Almeida

**A interpretação de texto na escola:  
o sentido pode ser outro**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2011

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lygia Maria Gonçalves Trouche  
Faculdade de Letras da UFF

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis  
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro  
2011

## DEDICATÓRIA

À memória dos meus avós Eurides, Manoel, Maria Aparecida (Didi) e Geraldo, que não foram à escola.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que é Amor, à força divina nas minhas preces diárias.

À Professora Maria Teresa, orientadora, pelo carinho e pela paciência.

Aos professores membros da Banca, por terem aceitado o convite e por contribuírem para o meu aprimoramento acadêmico.

Aos professores do CAp UERJ, Cap UFRJ, CMRJ e CP II, que aceitaram participar desta pesquisa, cedendo tempo de suas preciosas aulas para compor o *corpus* desta pesquisa.

Às professoras Maria Spano e Grazielle, pelo incentivo e apoio incondicional; sem essa força o percurso teria sido muito mais difícil.

Ao engenheiro João Marcelo, pela ajuda nos gráficos que ilustraram os resultados desta pesquisa.

Aos meus pais José Lucio e Maria Leopoldina que, na simplicidade, educaram-me com o que há de melhor: o Amor. Obrigada por entender as minhas fraquezas, por me respeitar e por compreender as minhas ausências sem nunca me cobrarem.

Ao meu irmão Rafael, sangue do meu sangue, diferente e igual a mim, sentimento fraterno único.

A todos os amigos que me apoiaram e me incentivaram a desenvolver este trabalho, nos pequenos gestos, orações, favores — carinho, que não tem preço — Seus nomes não constam nesta página, mas estão escritos no meu coração.

A todos os professores que passaram pela minha vida, principalmente, pelos que fizeram a diferença. Obrigada pelos elogios que me incentivaram e me conduziram até aqui.

Aos meus alunos, minha inspiração e motivação para continuar estudando e progredindo.

*Nunca deixe que lhe digam:  
Que não vale a pena  
Acreditar no sonho que se tem  
Ou que seus planos  
Nunca vão dar certo  
Ou que você nunca  
Vai ser alguém...*

*Tem gente que machuca os outros  
Tem gente que não sabe amar  
Mas eu sei que um dia  
A gente aprende  
Se você quiser alguém  
Em quem confiar  
Confie em si mesmo!...*

*Quem acredita  
Sempre alcança...*

Renato Russo

## RESUMO

ALMEIDA, Vanessa Chaves de. *A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro*. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A presente pesquisa objetiva auxiliar o professor no trabalho da interpretação, articulando a academia e a escola. Buscou-se entender melhor o que é interpretação e o que pode ser ensinado ao aluno para que a pratique com mais proficiência. Partiu-se da hipótese de que não há uma metodologia precisa para o ensino de interpretação. Para testá-la, aplicou-se uma atividade de interpretação baseada na crônica "Povo", de Luis Fernando Verissimo, retirada de um livro didático, às turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de 4 colégios públicos do Rio de Janeiro (Cap UERJ, Cap UFRJ, CMRJ e CP II) Analisou-se como os alunos respondiam às questões propostas. Pretende-se mostrar, conforme a teoria de Orlandi (2002: 64), que interpretar não é atribuir sentidos, mas explicar como o texto produz sentidos, inclusive, sentidos que podem ser sempre outros, divergentes do esperado pelo livro didático ou pelo gabarito do professor. Imaginava-se que os resultados fossem semelhantes; toda via, o EF obteve 40% de acertos, enquanto o EM obteve 60,7%. Apesar dos resultados diferentes, foi possível realizar a atividade em duas séries tão distintas, porque a seleção do texto é de interesse de ambas. Identificaram-se a *inferência*, a *polissemia*, a *metáfora* e o *contexto* como elementos que auxiliam a interpretação, pois se fizeram presente na análise dos dados, mostrando que é possível praticá-los. Logo, apesar de não haver uma metodologia precisa e seriada para o desenvolvimento da interpretação, não significa que não haja o que se possa trabalhar. Defende-se que esses elementos podem ser aplicados em todas as séries e o que irá se diferenciar é o grau de complexidades dos textos, que mudam a cada série. É necessário trabalhar a interpretação em sala de aula com respaldo teórico, operacionalizá-la, apontando estratégias, oferecendo subsídios aos alunos. O presente trabalho busca lançar luz sobre um campo profícuo justamente por tratar de um tema complexo com várias divergências de pensamento e nomenclaturas e, ao mesmo tempo, tão relevante, porque, além de fazer parte da vida estudantil, ultrapassa os muros da escola.

Palavras-chave: Ensino. Interpretação. Inferência. Polissemia. Metáfora. Contexto. Livro didático

## ABSTRACT

This research intends to help teachers in the work of interpretation, articulating academic thinking and school practice. It aims at understanding the meaning of interpretation, in addition to identifying which strategies can be taught to students in order to make them proficient in the interpretative task. The initial hypothesis is that there is no precise methodology for teaching interpretation. In order to test this hypothesis, an interpretation activity, based on the text "Povo", by Luis Fernando Verissimo, taken from a school book, was applied to two groups of students in 4 public schools from Rio de Janeiro (Cap UERJ, Cap UFRJ, CMRJ e CP II). The first group included students from the eighth grade of Elementary School. The second group, on the other hand, was compounded of students from the second grade of High School. It was analyzed how students had answered to the proposed questions. The present research intends to demonstrate, according to the theoretical assumptions from Orlandi (2002: 64), that to interpret is not to make sense, but instead to explain how the text produce meanings, including meanings that can be always different from the expected by the textbook or the teacher's feedback. It was considered that results would be similar; however, Elementary School students achieved 40% of correct answers, while High School students reached the rate of 60,7%. Despite different results, it was possible to apply the activity to the two grades, because the text selection was relevant for both. The research identifies *inference*, *polysemy*, *metaphor* and *context* as tools for building interpretation, for they appear in data analysis, showing it is possible to put them in practice. Therefore, despite the lack of a precise and level-based methodology for the development of interpretation, there are strategies that can be taught in order to improve student's ability to interpret. These strategies can be applied to all grades, varying the complexity of the texts chosen for each grade. It is necessary to build interpretation in the school context considering theoretical background, showing and operating strategies, offering subsidies to students. In this way, the present work puts in the spotlight a field which is complex, built through disagreements on thought and on categories. At the same time, it brings a useful contribution to improve the knowledge in a subject very relevant to school practice and to the life as whole.

Keywords: Teaching. Interpretation. Inference. Polysemy. Metaphor. Context. Textbooks

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à aider les professeures dans Le travail d'interprétation, reliant l'académie et l'école. On a cherché à mieux comprendre ce qui est l'interprétation et ce qui peut être présenté à l'élève pour l'aider à la mettre en pratique d'une manière plus performante. Notre point de départ c'est l'hypothèse d'absence de méthodologie précise pour l'enseignement de l'interprétation textuelle. Pour la tester, on a appliqué une activité d'interprétation de la chronique "Povo", de Luis Fernando Verissimo, retirée d'un manuel scolaire. L'activité a été présentée aux huitième degré de l'Ecole Primaire et deuxième degré du Lycée de quatre écoles publiques de Rio de Janeiro (Cap UERJ, Cap UFRJ, CP II et CMRJ). On a observé comment élèves ont répondu aux questions posées. On veut montrer, selon la théorie d'Orlandi (2002: 64), qu'interpréter n'est pas conférer un sens, mais expliquer comment le texte peut produire des significations, y comprises des significations innattendues, différentes significations que prévu par le manuel ou le feedback de l'enseignant. On a pensé que les résultats seraient similaires. Toutefois, les élèves de l'école primaire obtinrent un résultat de seulement 40% de réponses correctes alors que les élève du lycée atteignirent un résultat de 60,7%. Malgré des résultats différents, il était possible de réaliser l'activité dans les deux niveaux différents, parce que le texte est d'intérêt commun. On a identifié *l'inférence*, la *polysémie*, la *métaphore* et le *contexte*, comme des éléments qui aident à interpréter. Ils sont présents dans l'analyse des données, et montrent que c'est possible de les mettre en pratique dans un travail d'interprétation de texte. Ainsi, même sans aucune méthodologie précise et progressive pour l'élaboration de l'interprétation, on peut la travailler. On considère que ces éléments peuvent être appliqués dans tous les niveaux. Ce qui va différencier le travail c'est la complexité des textes, qui vont changer à chaque niveau. Il faut un travail d'interprétation en salle de classe fondé sur l'académie. Il faut rendre l'interprétation textuelle opérationnelle, soulignant des stratégies et offrir des subventions aux étudiants. Ce travail a mis en lumière un champ utile, précisément parce qu'il s'agit d'un sujet complexe avec de nombreuses différences de pensée et de classifications. Thème si important parce qu'il fait partie de la vie des étudiants, mais aussi, parce qu'il va au-delà des murs des écoles.

Mots-clés: Enseignement. Interprétation. Inférence. Polysémie. Métaphore. Contexte. Les manuels scolaires

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Cap UERJ – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Cap UFRJ – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro

CPII – Colégio Pedro II

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LE – Língua escrita

LF – Língua falada

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Quantitativo de EF .....	69
Tabela 2: Quantitativo de EM .....	70
Gráfico 1: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6a .....	71
Gráfico 2: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6b .....	75
Gráfico 3: Resultados comparativos entre EF e EM incluindo as respostas “meio certo” em “certo” da questão 6b .....	80
Gráfico 4: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6c .....	82
Gráfico 5: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10a .....	86
Tabela 3: Ocorrência de adjetivos no EF e EM .....	88
Tabela 4: Ocorrência de adjetivos no EF .....	89
Tabela 5: Ocorrência de adjetivos no EM .....	89
Tabela 6: Respostas “meio certo” da questão 10a .....	92
Gráfico 6: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10b .....	94
Tabela 7: Respostas certas da questão 10b .....	96
Tabela 8: Respostas “meio certo” da questão 10b .....	97
Gráfico 7: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10c .....	98
Gráfico 8: Resultados comparativos entre EF e EM incluindo as respostas “meio certo” em “certo” da questão 10c .....	101
Gráfico 9: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10d .....	103

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	18
1.1	<b>Texto</b> .....	18
1.2	<b>Leitura</b> .....	23
1.3	<b>Compreensão e Interpretação</b> .....	27
1.4	<b>Relação entre texto, discurso e interpretação</b> .....	32
1.5	<b>Elementos que auxiliam na interpretação</b> .....	36
1.5.1	<u>Inferência</u> .....	37
1.5.1.1	Inferência recuperada linguisticamente .....	40
1.5.1.2	Inferência não recuperada linguisticamente .....	45
1.5.2	<u>Polissemia</u> .....	47
1.5.3	<u>Metáfora</u> .....	51
1.5.4	<u>Contexto</u> .....	55
2.	<b>O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	63
3.	<b>ANÁLISE DOS <i>CORPORA</i></b> .....	71
3.1	<b>Análise da questão 6a</b> .....	71
3.2	<b>Análise da questão 6b</b> .....	74
3.3	<b>Análise da questão 6c</b> .....	81
3.4	<b>Análise da questão 10 a</b> .....	85
3.5	<b>Análise da questão 10b</b> .....	93
3.6	<b>Análise da questão 10c</b> .....	98
3.7	<b>Análise da questão 10d</b> .....	103
3.8	<b>Análise de alguns erros de encaminhamento das questões</b> .....	106

4.	<b>PROPOSTAS DE ABORDAGEM DE INTERPRETAÇÃO</b> .....	115
4.1	<b>Como ajudar a promover a interação?</b> .....	119
4.2	<b>Minibiblioteca: relato de experiência</b> .....	121
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	127
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	133
	<b>ANEXO 1 – Colocação do Brasil no Pisa</b> .....	135
	<b>ANEXO 2 – Resultados da avaliação de leitura do Pisa 2009</b> .....	136
	<b>ANEXO 3 – Atividade de livro didático usada para servir de teste</b> .....	137
	<b>ANEXO 4 – Percentual da Questão 6a</b> .....	141
	<b>ANEXO 5 – Percentual da Questão 6b</b> .....	144
	<b>ANEXO 6 – Percentual da Questão 6c</b> .....	145
	<b>ANEXO 7 – Percentual da Questão 10a</b> .....	146
	<b>ANEXO 8 – Percentual da Questão 10b</b> .....	146
	<b>ANEXO 9 – Percentual da Questão 10c</b> .....	147
	<b>ANEXO 10 – Percentual da Questão 10d</b> .....	148
	<b>ANEXO 11 – Quantitativo de todas as questões certas de EF e EM</b> .....	149
	<b>ANEXO 12 – Gabarito dos exercícios propostos no capítulo 4</b> .....	150
	<b>ANEXO 13 – Exemplo de uma atividade de interação</b> .....	151

## INTRODUÇÃO

*... o ato de ler (...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.*

Paulo Freire

Um dos principais objetivos da escola é ensinar o aluno a ler criticamente e escrever textos claros, coerentes que atenda às suas finalidades. Muitos, entretanto, saem ou abandonam a escola sem se tornarem leitores críticos, conforme mostram os resultados de leitura do Pisa 2009. O Brasil se encontra em 53<sup>o</sup> lugar no referido estudo, entre 65 países, obtendo uma média geral de 412, enquanto o primeiro lugar, Xangai (China) obteve 556 pontos e o último, Quirguistão, 314 (Vide anexos 1 e 2).

É muito comum entre professores haver dificuldade de se trabalhar a interpretação de textos, por causa do pouco ou nenhum preparo dessa atividade na formação acadêmica do docente, embora exaustivamente abordada nos livros didáticos, nas avaliações e até mesmo nos concursos. Assim, elaboram-se questões embasadas na prática e nos modelos de questões de livros e provas de concursos.

Os professores mal preparados fazem uso de atividades já propostas nos livros didáticos, nas provas de concursos. Há ainda outro agravante: se o professor não consegue montar as suas próprias questões de interpretação, ele fica preso a atividades prontas, excluindo o novo, por exemplo, um texto de jornal recente, ou obras mais contemporâneas. Além disso, quando não há como copiar questões prontas e é inevitável a criação de questões, as elaboradas, na maioria dos casos, restringem-se a uma verificação de leitura e não à interpretação, ou ainda, o texto é usado como pretexto para a gramática.

A presente pesquisa objetiva desenvolver um trabalho que auxilie o professor na elaboração dessa atividade de interpretação e seja uma mediação entre ele, o texto e a sua prática docente, sem desmerecer e abandonar o ensino de gramática, porque este contribui muito para a interpretação.

Em muitos casos, os professores não sabem como orientar seus alunos para interpretar de forma adequada. Não dominam os conceitos que permeiam esse

tema, tornando-se complicado elaborar boas atividades de interpretação e corrigi-las. Os professores, desconhecendo o que é interpretação, também não entendem os seus objetivos.

Pauliukonis (2003) e Carneiro (1997) mencionam que os objetivos estão mal formulados, pois muitos professores pensam que, ao conduzir um aluno a interpretar um texto, estariam levando-o a escrever melhor. A autora destaca ainda que antigamente o texto era trabalhado em sala de aula para extrair o valor estético e uma moral, depois se passou a ler também para obter a informação daquilo que o autor quis dizer, para alargar o conhecimento. É preciso, portanto, estabelecer quais os objetivos que se pretende alcançar ao desenvolver a interpretação em sala de aula e esses objetivos são bem específicos a cada turma.

Atividades que se revelariam úteis para a formação do leitor, surtem efeito contrário: a leitura é tida pelos alunos como um fardo pesado, porque se lê para fazer resumos, identificar a quantidade de personagens etc, apesar de na academia haver muitos trabalhos sobre leitura e interpretação e tais atividades não precisariam existir dessa forma.

Oliveira (2005) afirma que há uma grande produção acadêmica nessa área, mas os conhecimentos produzidos ou não se aplicam ao ensino escolar ou são repassados sem a preparação adequada, de forma que não se tornam adequados ao ensino.

Carneiro (1997:130) considera que existem trabalhos que apresentam formas de trabalhar com o texto, “trabalhos que abordam de forma fragmentada grande variedade de elementos textuais, (...) coesão, coerência, modos de organização discursiva, argumentação, persuasão, anáfora, catáfora, implicação, pressuposição, etc.”, mas ainda não foram organizados de uma maneira que se apliquem ao ensino nas escolas.

Falta uma ponte (ou se existe, é ainda precária) entre a academia e a escola. Perini (1985:10) reclama da falta de um modelo predominante em Linguística e diz “isso se deve exigir, é claro, de linguistas profissionais; mas nunca de professores de línguas, cujo interesse em Linguística, embora grande, é instrumental.”

Desse modo, pretende-se com a pesquisa contribuir para essa ligação da Academia com a Escola. Nota-se, pois, que, a partir dos resultados das provas de avaliação de desempenho, como SAEB e ENEM, os alunos demonstram dificuldade

em interpretar textos e que ainda não se tornaram leitores críticos, capazes de ler qualquer texto.

Apresentam-se, então, no capítulo 2, conceitos de texto, leitura, compreensão e interpretação, a partir dos pressupostos teóricos de Koch & Travaglia (2001), Orlandi (2000, 2004 e 2008), Marcuschi (2004 e 2008), Charaudeau (1995). Optei por vários autores, inclusive de linhas de pesquisa diferentes (basicamente Linguística Textual e Análise do Discurso) para mostrar o percurso que percorreram esses conceitos. Tal escolha se justifica pela visão de que as teorias devem estar a serviço da pesquisa e não o contrário. Entende-se que o que fornece unidade à pesquisa é o tema e não as suas linhas.

A interpretação é uma atividade subjetiva, um conceito se relaciona a outro formando uma grande rede em que tudo está interligado. As fronteiras dos conceitos de texto, discurso, leitura, interpretação, inferência são muito tênues e exatamente por isso é importante um trabalho para se minimizar as dificuldades. Por outro lado, também é perigoso tomar as categorias como absolutas, pois, na prática, é impossível rigor excessivo.

O docente, primeiramente, necessita conhecer os conceitos, não só para elaborar atividades, mas montar planos de curso e corrigir essas atividades. Na correção de uma atividade de interpretação de texto, alguns professores encontram dificuldade, pois não sabem, de fato, o que é interpretação, como aponta a pesquisa de Almeida (2005), em que 37,6% de professores entrevistados de colégios públicos de excelência o demonstraram.

Para Oliveira (2005), nas aulas de língua portuguesa com enfoque na interpretação, o professor deve operar conceitos de *inferência*, *polifonia*, *sujeitos do discurso*, *projeto de comunicação*, *modos de organização do texto*, além de apresentar os *contratos de comunicação dos gêneros textuais*. Trabalhar com esses conceitos não significa teorizá-los, mas torná-los capazes de auxiliar o aluno na interpretação de textos.

Nesta pesquisa, destaco, como elementos que auxiliam na interpretação, a inferência, a polissemia, a metáfora e o contexto porque estão extremamente imbricados e aparecem em qualquer texto (senão a maioria). O conhecimento de mundo é de fato imprescindível para a interpretação de qualquer texto, mas não cabe somente ao professor de língua (até pela impossibilidade de quantificar) a responsabilidade de fornecer toda a bagagem cultural de um aluno/ cidadão.

Para a pesquisa, parti da hipótese de que, embora haja estratégias, subsídios que orientam o aluno a interpretar, não há uma metodologia precisa para o ensino de interpretação do tipo “na série tal ensina-se isso, na outra aquilo”; para provar tal hipótese, aplicou-se o mesmo teste de interpretação em turmas de EF e EM de escolas distintas com o intuito de verificar se havia grande diferença de quantidade de acerto. Esperava-se que não houvesse.

No capítulo 3, expliquei como se desenvolveu a pesquisa. Descreve-se o teste aplicado, que consistia na cópia de uma atividade de interpretação de um livro didático seriado do 8º ano, sem que os alunos soubessem, em duas séries: 8º ano do EF, turma a que se destinava a atividade originalmente, e 2º ano do EM, para comparar os resultados.

Apliquei o mesmo teste em quatro colégios diferentes: Cap UERJ, Cap UFRJ, CPII e CMRJ para legitimar a pesquisa e verificar se há diferença entre a interpretação realizada pelos alunos do EF e do EM de escolas distintas. Além disso, procurei identificar que tipos de questões apresentam maior e menor índice de dificuldade e o que levaria a esses resultados.

Analisei os dados, no capítulo 4, observando como os alunos estabelecem sentido e destacando a importância da inferência, polissemia, metáfora e contexto. Apliquei o conceito de interpretação de Eni Orlandi (2004:64) “interpretar é saber que o sentido pode ser outro”, estabelecendo o quanto esse conceito é pertinente para o Ensino. Enfatizei o cuidado que o professor deve ter com a correção e que é preciso considerar o discurso do aluno, uma vez que não há um discurso único e, portanto, não prevalecendo o discurso do professor, ou do livro didático.

No capítulo 5, proponho algumas abordagens de interpretação em sala de aula: atividades que proporcionam a interação entre o texto-autor-leitor; que se destacam os elementos indicadores de pressuposição; e o uso da metáfora no dia a dia.

Apresento, no capítulo 6, considerações sobre o ensino de interpretação em sala de aula. Não se propõe uma solução definitiva, apenas vislumbrar caminhos possíveis, dentre tantos, de como desenvolver melhor a interpretação em sala de aula.

Diante da importância da interpretação de texto na vida do aluno e cidadão, espero que esta tese preste um serviço à Educação, ampliando os conhecimentos dos professores e/ou fomentando a discussão acerca dos estudos do texto.

# 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

## 1.1 Texto

*Não me importa a palavra, esta corriqueira.  
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe.*

Adélia Prado

Muitas são as concepções de texto apontadas desde a década de 60. Bezerra (2003:35-36) constata que algumas são baseadas em estudos estruturalistas para os quais “o texto é um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido”. Outras em estudos de linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise do discurso que, de uma forma generalizada, consideram o texto uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor.

De acordo com Halliday & Hasan (1994:1), “The word text is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that forms a unified whole”.<sup>1</sup> Para esses linguistas, o texto é qualquer segmento que esteja unificado, falado ou escrito, em verso ou em prosa, não importa a extensão, desde que haja uma ligação entre as partes.

Além disso, para os autores (id: 2), a textualidade garante a existência de um texto:

A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. (...) If a passage of English containing more than one sentence is perceived as a text, there will be certain linguistic features present in that passage which can be identified as contributing to its total unity and giving it texture.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A palavra texto é usada em linguística para referir-se a qualquer trecho, falado ou escrito, de qualquer tamanho, que forma um todo unificado. [tradução nossa]

<sup>2</sup> Um texto tem textualidade e isso é o que distingue o texto de alguma coisa que não seja texto. Se um trecho em inglês contém mais de uma sentença percebida como texto, haverá certamente características linguísticas presentes no trecho que podem ser identificadas como contribuintes para um todo unificado que dá a textualidade. [tradução nossa]

Dessa maneira, a textualidade se estabelece por características linguísticas, ou seja, a união dos elementos linguísticos caracteriza o texto. A textualidade é essa ligação entre as partes, o que Halliday & Hasan chamam de coesão.

Sabe-se que apenas a coesão não define um texto, pois é necessário haver também coerência, estabelecida pelo usuários da língua para que o texto ganhe sentido. Para Koch & Travaglia (2001:9),

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (grifos nossos)

Não é a extensão, ou a forma oral ou escrita que definem o texto, mas a interação entre seus usuários, gerando comunicação e tornando uma unidade de sentido, estabelecido tanto pelo falante/escritor quanto ouvinte/ leitor.

Para Beaugrande & Dressler (1997), o que define o texto são sete elementos de textualidade: coesão e coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

- a) Coesão: ligação entre as partes do texto (palavras, frases, parágrafos) através de elementos linguísticos na superfície textual, formando um “tecido” (tessitura).
- b) Coerência: modo como os conceitos e as relações que subjazem à superfície textual estejam acessíveis entre si e interajam, estabelecendo a continuidade do sentido. São os conhecimentos ativados pelas expressões, que compõem o texto, que vão construindo a continuidade de sentido. Quando os interlocutores detectam a ausência de continuidade, o texto torna-se um “*nonsense*” (1997:135). Destaca-se que os leitores também são responsáveis pela continuidade de sentido; dessa forma, a coerência não está diretamente no texto, mas se funda na relação entre o autor e leitor através do texto.
- c) Situacionalidade: adequação do texto à situação comunicativa, que estabelece se um texto é coerente ou não. A situacionalidade ocorre em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso, a situação interfere na produção e interpretação do texto, determina o grau de formalidade,

de regras de polidez, variedade linguística, abordagem do tema. No segundo caso, o leitor interpreta o texto conforme suas convicções, crenças, assim, ocorrendo uma mediação entre o mundo real e o mundo textual.

- d) **Informatividade:** distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que a informação nele contida é veiculada. Um texto não pode ter apenas informações conhecidas ou apenas informações novas. É necessário equilíbrio entre a quantidade de informações novas para o receptor e a quantidade de informações que ele possui. Sem esse equilíbrio, haverá dificuldade por parte do receptor em estabelecer sentidos para o texto.
- e) **Intertextualidade:** conjunto de relações, de forma ou conteúdo, que um texto mantém com outro. A intertextualidade de forma é identificada quando o produtor do texto vale-se da mesma estrutura gramatical, repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos. O sentido se estabelece a partir do conhecimento do outro texto, previamente existente, com o qual dialoga. Essa intertextualidade de caráter formal vincula-se à tipologia textual, pois o produtor do texto imita a forma de um outro texto para produzir novos sentidos. Já a intertextualidade de conteúdo ocorre quando há semelhanças no tema abordado nos textos: textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento.
- f) **Intencionalidade:** estratégias que o autor utiliza para efeitos específicos. Sabe-se que todo texto tem uma intenção; logo, no momento da produção, o autor utiliza alguns recursos (como, por exemplo, estratégias de inclusão ou não-inclusão, afrouxar a coerência com o intuito de causar ambiguidade etc.) para alcançar seus objetivos pré-estabelecidos, desde estabelecer uma comunicação a convencer o interlocutor de seu ponto de vista. A intencionalidade possui estreita relação com a argumentatividade, pois na verdade todo texto tem a intenção de defender uma idéia; logo, a intencionalidade está embutida, subjacente ao texto, e interage com a aceitabilidade do leitor.
- g) **Aceitabilidade:** contraparte da intencionalidade, pois a aceitabilidade é responsabilidade do interlocutor, tendo que perceber ou estabelecer as intenções

do locutor, formando-se, assim, a interação entre autor e leitor, na qual estão presentes a intenção do produtor e a aceitabilidade do interlocutor.

De acordo com Brown & Yule (1983:199), “texts are what hearers and readers treat as texts”<sup>3</sup>. Quando os autores chegam a esse conceito, que pode parecer absurdo para muitos, na verdade, reconhecem que não é fácil definir o que é texto. Além disso, os teóricos demonstram que é essencial a interação entre o texto e os seus ouvintes ou leitores. Esse conceito vem valorizar o papel do “receptor” ou “destinatário”, pois ele não é passivo (só recebe a mensagem), mas um verdadeiro produtor. Perini (2000a:64) afirma o mesmo:

o leitor precisa *trabalhar* para entender o texto. Não basta deixar passar o texto pelo sistema linguístico português, que o espremeria para retirar o suco (que é o significado). O receptor tem de colocar em jogo seu conhecimento que é relevante para a compreensão do texto em questão e construir as ‘pontes’ de sentido que amarram o texto, fazendo dele uma unidade. Por isso se diz, corretamente, que o receptor *produz* o sentido (não apenas o *recebe*); a própria palavra *receptor*, consagrada pelo uso, é enganosa: o receptor faz tanto quanto o emissor para dar sentido ao texto. [grifos do autor]

O leitor faz esforços a fim de identificar o sentido, levantando hipóteses para relacionar as ideias. Quando não consegue levantar nenhuma hipótese, quando não determina sentido, mostra-se que aquele conjunto de palavras (ou imagens) para ele não é texto, o que justifica o conceito de Brown & Yule (1983), para os quais o texto é aquilo que leitores e receptores tratam como tal, estabelecendo uma comunicação.

Bakhtin (2000:279) também apresenta outra concepção, baseando-se na utilização da língua, que ocorre de forma tão variada, de acordo com as vivências humanas (“esfera da atividade humana”) sem perder a sua unidade.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, o autor compreende o texto (enunciado) dentro de uma dimensão discursiva, baseando-se na interação entre autor e leitor. Muitos estudiosos seguem tal teoria; por exemplo, para Brandão (2000:37), o enunciado é

---

<sup>3</sup> Textos são o que os ouvintes e leitores tratam como texto. [tradução nossa]

caracterizado como um produto da interação social dentro de uma situação concreta de comunicação.

Castilho (2002:55) também segue tal concepção de texto, valorizando tanto a língua escrita (LE) quanto a língua falada (LF). O texto, pois, é fruto de uma interação que ocorre “face-a-face” na LF, ou com um “interlocutor invisível”, na LE.

Assim, se há uma interação entre os usuários da língua, esses estarão sempre produzindo textos. Por outro lado, nem sempre a dimensão discursiva se concretiza. Segundo Brandão (2000:17), em algumas situações,

o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.

É o que acontece em sala de aula, onde o texto parece ser trabalhado somente com o objetivo de obter uma nota. O aluno se coloca numa posição de identificar aquilo que ele acha que o professor quer, ou seja, o aluno-leitor não se coloca numa posição de interação com o texto.

De acordo com Faraco & Negri (1998:162), na escola, “trabalha-se com o pressuposto de que o texto tem um significado último, cuja garantia é o autor, cabendo ao leitor apenas decifrar esse significado”. É preciso levar o aluno a perceber que o texto não tem um único significado e não é só o autor que sabe o que o texto diz, mesmo porque alguns sentidos possíveis escapam ao próprio autor. Por isso, o papel ativo do leitor é essencial na construção de sentidos de textos, orais ou escritos.

Orlandi (2008:78) também se coaduna com esse pensamento. Para a autora, não se deve tratar o texto como obra literária, como pretexto para estudar a língua, ou línguas estrangeiras, mas considerar o texto como forma material, manifestação concreta do discurso.

O discurso é a voz do texto e texto é a materialização do discurso. De acordo com Abaurre & Abaurre (2007:10), o discurso é o uso da língua em contexto específico; é o espaço da materialização das formações ideológicas, entendido como uma abstração, pois corresponde à “voz” de um grupo social. O texto, por sua vez, é o espaço da concretização do discurso.

Na visão de Marcuschi (2008:58), o texto se caracteriza pelo aspecto formal da língua; pela forma de expressão que permite estabelecer comunicação entre

diferentes sujeitos. Já o discurso se encontra no enunciado<sup>4</sup>; ou seja, “o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva”.

Segundo Orlandi (2008:73), “o discurso está no domínio do teórico (efeito de sentidos entre locutores), enquanto texto é seu correspondente no domínio da análise (como unidade significativa)”. Assim, o discurso se concebe numa materialidade simbólica, resultado dos efeitos de sentido entre locutores. A relação entre texto e discurso será mais explorada na seção 1.4.

## 1.2 Leitura

Em uma sociedade letrada, além da habilidade de falar e ouvir, aqueles com acesso à escrita podem desenvolver também a habilidade de ler e escrever. Segundo Marcuschi (2004), as habilidades de leitura e escrita não são tão exercidas quanto às outras. O tempo dispensado às habilidades é desproporcional, uma vez que usamos na maior parte do tempo a expressão oral.

Segundo o autor (id: 39), a preocupação com a leitura e a escrita não pode ocupar o segundo lugar: “O certo é que ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independente do tempo médio com elas despendido e do contingente de pessoas que as praticam.”

Marcuschi (id: 40) ainda acrescenta:

Se por um lado, *falar* e *escrever* são duas formas de manifestação do uso *produtivo* e *criativo* da língua (gerando e transmitindo saber), por outro *ouvir* e *ler* não são simples manifestações de um uso *reprodutivo* e *passivo* da língua. Falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas. Em consequência, parece claro que considerar os processos de *produção* e *recepção* de texto como essencialmente independentes é mal compreender o funcionamento comunicativo da língua. Contudo, seria igualmente equivocado imaginar processos simétricos na produção e recepção de textos, pois um não é espelho do outro. [grifos do autor]

Percebe-se, portanto, que, ao contrário do que se pensa, quem ouve ou lê não é um simples receptor, mas participa também na elaboração do sentido. Como

---

<sup>4</sup> Alguns autores usam a nomenclatura de *enunciado* para se referirem ao conceito do que se considera, nesta tese, *texto*, e opta-se por tal escolha, porque sempre se prefere, aqui, as terminologias mais conhecidas no Ensino.

afirma Perini (2000a:64), “o receptor faz tanto quanto o emissor para dar sentido ao texto”.

A leitura não é, dessa forma, apenas uma simples habilidade de recepção. Orlandi (1993:101) reitera que não é só o autor/falante que produz sentidos, o leitor/ouvinte também o faz, conforme condições determinadas, “cuja especificidade está em serem sócio-históricas.” O usuário da língua tem de colocar em ação seus conhecimentos prévios para abstrair o sentido. Dessa forma, Kleiman (2002:10) define a leitura como um ato social, “obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”.

Segundo Scott (1980:101), o leitor competente não lê literalmente, mas busca significado, procurando algo que não se encontra nas linhas; nessa procura, cria o sentido. No entanto, “esse processo não é completamente arbitrário ou idiossincrático”, há um significado potencial em comum a ser criado, para a concordância entre os leitores.

Por outro lado, Scott (id) afirma que é comum que leitores reconheçam as palavras de um texto, entendendo as linhas, mas não compreendam o sentido como um todo, pois não atingiram a interpretação das entrelinhas.

De acordo com o autor, há três fatores principais que ancoram o processo da leitura nas entrelinhas: o conhecimento prévio, a compreensão do co-texto (a ligação interna de um texto) e habilidades de raciocínio.

O “conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo. Abrange o ‘conhecimento do mundo’, que todos possuímos em grande quantidade.” (id:102). Para a formação do leitor crítico, espera-se que o aluno adquira esses conhecimentos não só na escola, mas também na família, na igreja, no grupo de amigos etc. O estudante deve começar, desde as séries iniciais, a obter conhecimento/cultura e ser responsável pela sua própria bagagem cultural, muito importante e, em muitos casos, decisiva para uma boa leitura.

A compreensão do co-texto é o conhecimento das ligações internas do texto. É no co-texto que se estabelece a coesão e o verdadeiro sentido de uma palavra, já que as palavras são polissêmicas, o co-texto desfaz ambiguidades, permitindo com que a polissemia de uma palavra não cause distorção de ideias.

O outro fator, habilidades de raciocínio, é mais subjetivo. Scott (id:104) cita pelo menos sete pontos: fornecimento de informações dadas, percepção de semelhanças e diferenças, percepção de relação de causa-efeito, flexibilidade de

arranjo mental, percepção de funções não explícitas, percepção de comentários de ironia, de “diálogo autor-leitor” e ideologia, habilidade de distanciamento do texto.

Na pesquisa, destaca-se o último item que trata da inferência (detalhada na seção 1.5.1). Para Scott (id:105-106), há dois tipos de inferência: a inferência que se refere ao conhecimento prévio, ao conhecimento de mundo, que se espera que todo leitor/ouvinte saiba; e a inferência que abrange informações relacionadas à cultura, mais específicas, que nem todo leitor/ouvinte domina.

Segundo Brandão e Spinillo (1998), a inferência é uma habilidade complexa que enreda processos cognitivos básicos, e que não é automaticamente desenvolvida com o avanço em escolaridade. Um exemplo disso é o caso dos alunos dislexos. Muitos não obtêm bons resultados em atividades de interpretação, uma vez que possuem dificuldade em leitura e não são diagnosticados corretamente. Se um aluno tem dificuldade visual, indicam-lhe um oftalmologista e o problema é sanado, mas se apresenta dificuldades com leitura, passa, muitas vezes, como preguiçoso, desatento. É difícil tal diagnóstico e a falta de preparo do professor concorre para que o aluno permaneça sem a devida orientação.

É preciso destacar que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, ou seja, é um ato social, e autor e leitor participam desse processo. Entretanto, há de se destacar que a interação entre autor e leitor não é direta, mas ocorre através do texto, esse é considerado “o próprio lugar da interação e da constituição os interlocutores” (Koch e Elias, 2006:11).

Marcuschi (2008:248) argumenta que “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.” Da mesma forma Kleiman (2004:36) afirma que “o texto não é um produto acabado”, o leitor não o recebe passivamente, pois formula hipóteses, faz inferências durante a leitura, “que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra”

Como a leitura não é linear, processa-se no cérebro de forma complexa e as hipóteses formuladas pelo leitor propiciam a compreensão. É possível que o leitor antecipe o material, até a formulação de uma imagem, porque mistura o que lê com os seus conhecimentos de padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto etc.

Por isso, segundo Orlandi (2004a:70), no ato da leitura, “a nossa percepção é ‘desorganizada’”. Cada leitor destaca aquilo que lhe chama atenção de acordo com

suas experiências de vida. A autora exemplifica de forma metafórica, com a observação de um trabalho artístico. Ao observar um quadro, a visão, naturalmente, pode focar o meio, um canto, um detalhe; o mesmo ocorre na leitura de um texto escrito.

É nesse processo complexo e “desorganizado” que a interação entre autor e leitor ocorre, por isso o leitor não deve ser visto como um elemento passivo no processo de comunicação, assim como muitas vezes acontece no ambiente em sala de aula.

Uma vez que a leitura não se processa de forma seriada ou sistematizada, e o texto não é um produto acabado, torna-se difícil definir uma metodologia para o ensino da interpretação do tipo etapa por etapa. Kleiman (2004:26) menciona que não é possível trabalhar a leitura com uma metodologia sistematizada seguindo as mesmas etapas, uma vez que o texto não é um produto acabado e cada texto é único.

Essa falta de metodologia não significa que não haja uma forma de trabalhar leitura, apenas não há um único caminho, mas um caminho plural. Kleiman (1989:9) também alerta que “muitos, hoje em dia, dizem acreditar na leitura como uma interação em que leitor e autor constroem um texto. Entretanto, poucos professores ensinam a criança a ouvir o autor nessa interação”.

A contradição, no ambiente escolar, ocorre porque, apesar de a leitura ser essa interação, nem sempre se proporciona ao aluno a possibilidade de se sentir co-autor do texto. Ainda que não exista uma metodologia precisa para trabalhá-la, é possível estabelecer o que é a leitura, para que não se trilhem caminhos que vão afastar o aluno do texto em vez de aproximá-lo. Isso ocorre, porque muitos professores até sabem que a interação deve acontecer, mas não sabem como colocá-la em prática.

Kleiman (2002:7) argumenta que o papel do professor é criar oportunidades para o desenvolvimento desse processo criativo, mas essas oportunidades só poderão ser melhor criadas se o processo for bem conhecido. Na leitura de um texto, o leitor se utiliza de um conhecimento adquirido ao longo da vida, de diversos níveis: linguístico, textual, conhecimento de mundo e a partir disso consegue construir os sentidos do texto. A autora enfatiza que é justamente por isso que a leitura é considerada “um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” (id: 13)

É nesse engajamento, nesse ato, que ocorre a interação entre texto e leitor e que se efetiva a leitura. O professor de Língua Portuguesa pode fornecer subsídios, explicar como fazer relações, mas não ser o único responsável pela bagagem cultural do aluno. O aluno precisa engajar-se. Para interpretar, o aluno tem de fazer relações, mas isso só é possível, se ele possui um conhecimento prévio à leitura. Cabe ao discente a responsabilidade pela sua própria formação cultural, ainda que saibamos que, em casos diversos, a escola é o único meio de contato com a cultura privilegiada, e os professores (entenda-se aqui não só o professor de língua, mas todos os professores e educadores) podem ajudar o aluno a formar sua bagagem cultural.

### 1.3 Compreensão e Interpretação

Não é consensual entre os teóricos o uso dos termos *compreensão* e *interpretação*. Ao analisarmos o dicionário de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira (1984), encontramos as seguintes definições:

Compreender: Entender, perceber; ouvir.  
Interpretar: Ajuizar a intenção, o sentido de.

As definições do dicionário não dão aos termos o aparato teórico, mas uma sutil diferença, enquanto *compreender* é entender, *interpretar* é fazer um julgamento. O dicionário etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (1986) define

Compreender; conter em si, constar-se de, abranger, perceber . Do lat. *comprehendere*  
Interpretar: traduzir, ajuizar da intenção, do sentido, representar como ator, exprimir o pensamento. Do lat. *interpretari*

Destaca-se que no dicionário de Análise do Discurso de Maingueneau e Charaudeau (2008) não foram encontradas tais definições.

Segundo Charaudeau (1995),

le terme de compréhension peut être compris dans un sens large ou restreint.  
Dans um sens large, il se référerait à l'ensemble du processus cognitif auquel se livre le sujet qui se trouve face à um texte.

Dans un sens restreint, il se référerait à une partie seulement de ce processus. Celui qui consiste à reconnaître le sens de langue qui se trouve contenu dans un texte. Sens de langue dont on sait qu'il ne constitue pas le tout du/des sens d'un texte, mais dont on sait également qu'il constitue un incontournable pour saisir les sens d'un texte, une base à partir de laquelle pourront être construits divers autres sens inférentiels.(...) si l'acte de compréhension se limite à reconnaître du sens de langue, l'acte d'interprétation consiste à mettre ce sens de langue en relation avec les conditions qui président à la finalisation pragmatique de l'acte de communication.<sup>5</sup>

Dessa forma, compreender é parte de um processo no qual a interpretação é o fim. A compreensão seria decodificar; e a interpretação, a abstração do sentido de um texto e o reconhecimento da intenção do autor e a interação com o texto.

Como exemplos, a seguir, mostram-se como se depreende o sentido do ditado popular “Gato escaldado tem medo de água fria.” e de uma placa, a partir dos conceitos de compreensão e interpretação anteriormente citados.

a) “Gato escaldado tem medo de água fria.”

**Compreensão:** Gato que já foi queimado com água quente tem medo de qualquer água, inclusive, a fria.

**Interpretação:** Uma pessoa que passa por um sofrimento (ser queimada), fica traumatizada, sente medo de qualquer coisa e confunde aquilo que não faz sofrer (água fria) com aquilo que lhe causa dor.

b)



<sup>5</sup> “o termo compreensão pode ser entendido em um sentido amplo ou restrito.

Num sentido amplo, refere-se a todo o processo cognitivo que envolve o sujeito que se encontra frente a um texto.

Num sentido restrito, refere-se apenas a uma parte deste processo, que consiste em reconhecer o sentido da língua, contido num texto. Este sentido da língua não constitui todo o sentido ou sentidos do texto, mas consiste igualmente numa apreensão do sentido do texto, uma base a partir da qual poderão ser construídos diversos outros sentidos inferenciais. (...) “Se o ato de compreender se limita a reconhecer o sentido da língua, o ato de interpretar consiste em pôr esse sentido da língua em relação com as condições que presidem a finalização pragmática do ato de comunicação” [tradução nossa]

**Compreensão:** Este lugar é filmado. Percebe-se que compreender é entender o que diz a placa, não é sorrir, apesar de haver uma instrução “sorria”.

**Interpretação:** Saiba que este ambiente está sendo filmado e que se você fizer alguma coisa errada, temos prova contra você. Dizer “Sorria, você está sendo filmado!” é uma forma educada de se dizer, você está sendo vigiado. Imagine se fosse dito “Você está sendo vigiado”, seria até um insulto, ofenderia quem estivesse no lugar, pois sugeriria que é uma pessoa perigosa ou um criminoso.

Compreensão, portanto, é entender o que está nas linhas (podendo até ter algumas entrelinhas), pois a própria palavra “compreender” significa “entender”. Já a interpretação é perceber o que está nas entrelinhas (com o máximo de entrelinhas). Interpretar está em nível mais profundo de compreensão de texto. Embora a compreensão esteja num nível elementar, ela é também muito importante, pois um leitor/ouvinte só chega à interpretação, se antes passar pela compreensão.

Marcuschi (2008: 237) faz a distinção entre dois tipos de compreensão: compreender é decodificar (baseadas na noção de língua como código) e compreender é inferir (tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla de base sociointerativa). O segundo tipo de compreensão é a própria interpretação, baseada em inferências, em um resultado do processo de decodificação.

Orlandi, no livro *Discurso e leitura* (1993:115), partindo dos princípios de Halliday, distingue três categorias:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o co-texto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

No caso, o inteligível é um processo de decodificação; o interpretável é a atribuição de sentidos; o compreensível é saber como os sentidos são produzidos. Segundo Orlandi (id:116), “compreender é saber que o sentido pode ser outro”,

enquanto que a interpretação é a formulação do sentido, “que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa.”

No âmbito da interpretação, “o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é ‘lido’.” (id), há uma relação direta e automática com o texto. No âmbito da compreensão, não há essa relação direta e automática, porque tanto o sujeito quanto o texto não são transparentes e não “mantêm uma relação unívoca, termo a termo, quanto à significação.” (id)

A mesma autora, no entanto, no livro *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (2004), baseando-se nos princípios de Pêcheux, conceitua que interpretar é **“explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.”** (id:64). Verifica-se que abandonou a distinção anterior de compreensão e interpretação e o que era compreensão passou a se denominar interpretação.

Diante dessas divergências e da dificuldade de se encontrar a diferenciação entre compreensão e interpretação, decidi usar o termo *interpretação*<sup>6</sup>, porque, sendo a compreensão, como afirma Charaudeau (1995), parte do processo de interpretação e se o Ensino tem (ou deve ter) o objetivo de atingir a interpretação, acredito que o termo interpretação seja o mais completo. Além disso, nem sempre é possível fazer a distinção clara de até onde termina a compreensão e começa a interpretação. Os exemplos dados anteriormente do dito popular e da placa são categóricos e didáticos.

Optei também pelo conceito de Orlandi, pela aplicação à pesquisa e à sala de aula. Para a autora (2004:64), interpretar “não é atribuir sentidos”, mas o como, de que maneira esses sentidos são construídos. Os exemplos dados mostram isso, por que usar um ditado popular para dizer algo? Para ser sutil, ou para se expressar em poucas palavras. Por que se utiliza uma placa com um sorriso pedindo para sorrir? Na verdade, é uma maneira simpática de dizer “não faça nada errado”. Interpretar é analisar o modo como se diz, é entender como os sentidos se estabelecem, qual o discurso do texto.

---

<sup>6</sup> Nesta seção, propus distinguir os conceitos de compreensão e interpretação. Destaco que há vários teóricos, como Koch, Travaglia, Kleiman que não fazem essa diferenciação e usam o termo compreensão. No entanto, para tais autores, o termo compreensão está no mesmo nível do que considero interpretação.

Orlandi (id) destaca:

Daí a ilusão de se definirem os sentidos pela pergunta ingênua: o que 'x' quer dizer? Sem dúvida, é do contedismo que resulta o que temos chamado de 'perfidia da interpretação', ou seja, o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não — como deveria ser — o funcionamento do discurso na produção dos sentidos.

Muitos exercícios de interpretação baseiam-se nesse tipo de pergunta. O professor, ingenuamente, pensa que, ao fazê-lo, leva o aluno a interpretar. Interpretar não é simplesmente perguntar o que tal elemento/fragmento significa, mas qual o efeito de sentido; por que se escolheu esta forma e não outra. Os professores se limitam ao conteúdo e elaboram um exercício de interpretação “desleal”, pois denominam de interpretação o que não é interpretação.

Esse equívoco decorre também do conceito deturpado de texto “que serve de repositório de informações, e da leitura como atividade para a extração dessas informações,” (Kleiman, 2004: 26) bem como de uma visão ultrapassada da escola de que o texto é usado como pretexto, para o ensino da norma culta e da gramática.

Orlandi (2004: 67) ratifica que “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante.” É necessário, portanto, administrar a língua, regular as suas possibilidades e as suas condições, pois a interpretação não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. Por outro lado, a interpretação não é totalmente livre, em que tudo é possível, pois o texto está sempre relacionado à história e a interpretação depende dela.

Para Dascal (2006: 106), a pessoa que realiza um ato comunicativo espera que o seu interlocutor possa entender as suas intenções, seus sentimentos; e gera para o destinatário um “dever de compreender”, mas o ato não é transparente, logo o destinatário não pode cumprir esse “dever” com facilidade. É a não-transparência do discurso que faz o sujeito ativo. Segundo Pêcheux (*apud* Orlandi, 2008b: 152), “Todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo portanto suscetível de tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é lugar da interpretação.”

Por isso, há mais de uma possibilidade de interpretação, se o texto não é transparente, seu sentido não é exato, por isso mais de um sentido é permitido, tornando o texto plurissignificativo. Assim, em perguntas de interpretação mais de

uma resposta é possível; amparados por tal teoria, os gabaritos devem estar sempre sujeitos a novas respostas. Observo que as questões de interpretação, na forma de múltipla-escolha, não se encaixam nessa teoria, porque haveria uma única resposta correta, com a visão do leitor-professor e não de quem está lendo, o aluno. Como visto, faz-se ainda necessário repensar o ensino de interpretação nas salas de aula

#### **1.4 Relação entre texto, discurso e interpretação**

Como observado na seção 1.2, a interação entre texto e leitor nem sempre ocorre em sala de aula, tendo em vista, entre outros motivos, a falta de conhecimento do professor. Apesar de já terem sido apresentados os conceitos de texto, discurso (seção 1.1) e interpretação (seção 1.3), faz-se necessário enfatizá-los, pois são extremamente importantes para a análise dos dados da pesquisa.

Os conceitos são interdependentes, sendo impossível tratar de um e não mencionar o outro. De forma geral, o texto é a concretização de uma voz, representante de uma ideologia sujeita a falhas, que é o próprio discurso, cujo sentido é construído a partir da relação entre locutores. O reconhecimento dessa voz ocorre pela interpretação, que é o efeito de sentidos.

Nas palavras de Orlandi (2008a: 63):

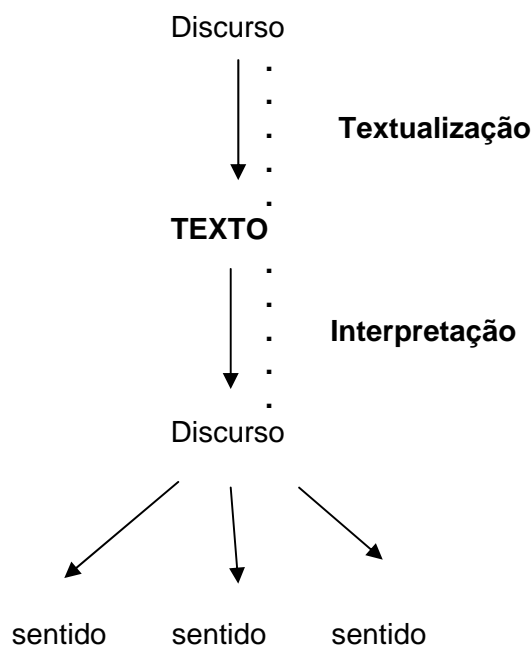
Quando digo que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, estou assim pensando o efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico. Em decorrência, estou pensando a interpretação, pois a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.

O discurso é produzido pela inscrição da língua na história de acordo com a ideologia. Nesse mecanismo, está presente a interpretação, pois não há sentido sem interpretação. A interpretação é a ação que faz o discurso vir à tona. De acordo com Orlandi, ao contrapor texto a discurso, “o texto não será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura.” (id: 64)

Esse fato mostra que o processo de conversão do discurso em texto (textualização) é construído de falhas, pois a relação da língua com a história não é

perfeitamente articulada, por isso “o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história” (id: 64). Nesse processo, “há uma distância não preenchida, há uma incompletude que marca a abertura do texto” (id: 65) suscetível a falhas, expondo o sujeito aos efeitos da discursividade, constituindo o efeito-leitor.

O efeito-leitor é “produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê.” (id: 63-64). O percurso que o leitor realiza na apreensão do sentido do texto é complexo, pois incorpora elementos subjetivos, que não podem ser reduzidos à voz do autor. Cada leitor traz em si, pela sua experiência subjetiva, inerentemente histórica, uma ideologia que interage com aquela expressada pelo produtor do texto. Deste modo, nenhum discurso é texto em sua completude, embora seu potencial comunicativo somente seja possível através da textualização. Neste contexto, a tarefa de interpretar se torna fundamental no processo de comunicação entre texto e leitor, pois é através da interpretação que ocorre a interação entre a ideologia expressa no texto e as inferências históricas, culturais e linguísticas que o leitor utiliza para construir sentido; isto é, reverter o texto em discurso. Elaborei um esquema para explicar mais didaticamente:



Teoricamente, primeiro existe a ideia do sujeito autor, uma voz que se materializa, ou seja, passa por um processo chamado textualização e torna-se texto. Contudo, esse processo é aberto, incompleto, não é transparente, porque o texto é opaco, causando vários efeitos de sentido. No segundo momento, há o leitor que tenta decifrar o discurso contido no texto, podendo chegar a vários sentidos, tal processo é chamado de interpretação.

A interpretação não é uma ação arbitrária, mas decorre de um processo social intersubjetivo, em que as identidades do produtor do texto e do leitor interagem na construção do sentido. A partir desse processo, quem escreve e quem lê são percebidos como co-autores na construção do sentido. Assim, pode-se afirmar que o sentido do texto não está em algum lugar (na cabeça do escritor, nas respostas do livro didático ou no gabarito oficial do concurso) pronto para ser assimilado pelo leitor. Não existe sentido anterior à relação entre texto e leitor, de modo que cada atividade de interpretação se constitui em uma nova possibilidade a ser explorada e desenvolvida.

Segundo Orlandi (id: 68), “leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente.” Elas atestam modos distintos de conceber o texto, que abriga vestígios da ideologia “na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação.” (id) Isso não significa dizer que tal processo está alheio às relações de poder que envolvem a textualização. Um discurso convertido em texto exerce autoridade sobre o leitor na construção do sentido. Elementos materiais e simbólicos restringem as possibilidades de significação, influenciando as escolhas ideológicas do leitor, isto é, não se pode atribuir qualquer sentido ao texto, mas é possível construir diferentes possibilidades a partir de distintas experiências culturais e sociais.

Avalio, pela minha experiência profissional, que muitos alunos perdem ponto nas avaliações porque não responderam como o professor idealizou, mas dentro de uma possibilidade que o texto fornece. Os professores precisam estar atentos a isso e entender que a interpretação é sujeita a equívocos.

Conforme Barthes afirma (*apud* Orlandi id: 63-64), “a leitura implica em uma inclinação do olhar”. Essa inclinação cria uma restrição; há diversos pontos no texto, mas há uma disciplina que move o olhar a determinado ponto. Isso ocorre devido à materialidade do texto ao qual o sujeito se inclina. Portanto, apesar da multiplicidade

de visões, nem todas são permitidas; as visões são direcionadas. Dessa forma, é importante destacar que a interpretação errada existe e o professor tem que ficar atento porque existem as aceitáveis e as inaceitáveis.

Segundo Orlandi (id: 84), “o texto é carregado de discursividades superpostas que não estão (não podem estar) perfeitamente articuladas na espacialização linear do texto, ou seja, não cabem na linha.” A distinção de texto e discurso não é categórica; não é simples separar o que é texto do que é discurso, porque alguns discursos não se materializam em textos e nem por isso deixam de existir. O discurso é a materialidade da ideologia, e o texto pode ser considerado o lugar do material em que a relação discurso e ideologia produz seus efeitos, apresentando-se imaginariamente como uma unidade na relação entre os sujeitos e os sentidos (id:86-87).

O texto é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória. “É o lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Assim, ele é trabalho de interpretação. É tarefa do analista compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido” (id: 89). É função do professor procurar entender como os sentidos se constroem no texto, bem como delimitar as leituras possíveis considerando as identidades de seus alunos (idade, série, contexto socioeconômico, lugar, experiências fora da sala de aula e em outras disciplinas). É necessário imaginar de que maneira o aluno o lê e prever isso na hora de elaborar as perguntas de interpretação.

A interpretação deve estar focada mais no discurso que no texto. “Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (id: 91) Esse sujeito é dual: *sujeito a* e *sujeito de*. Determina o que diz e é determinado pela exterioridade. Desse modo, pode-se afirmar que o sujeito leitor é constituído pela ideologia expressa no texto, isto é, no processo de construção do sentido, o discurso de quem produziu o texto interage com o mundo do leitor. Tal processo ocorre em mão dupla, ou seja, também o conhecimento prévio que o leitor traz sobre o contexto constitui possibilidades inéditas de significação, inovando o sentido do texto. A esse sujeito corresponde uma função-autor, que é “a função do sujeito concebido na linguagem e na história, e não o autor” (id: 91). Assim, o aluno também assume uma função-autor.

Nas palavras de Orlandi (id: 91-92):

Não há texto sem autor. Há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim. Para mim, a autoria é uma injunção do dizer assim como o é a interpretação: face ao sujeito, todo objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem reconhecer, e “assinamos” embaixo de “nossas” palavras, assim nos constituímos autores de nossos textos.

A tarefa de interpretar é uma forma de reconstruir o texto, reelaborando o sentido a partir dos valores que constituem o sujeito-leitor. Reitera-se que nenhum sentido é concebido antes da interação estabelecida entre o discurso do leitor (co-autor do sentido) e o discurso do autor do objeto de interpretação. Desse modo, o leitor produz um novo texto ao interpretar, que se sobrepõe e dialoga com o texto que deu origem à interpretação. O aluno, ao interpretar, cria um texto original para atribuir sentido ao texto que leu. É importante que os professores tenham consciência desse processo no momento de avaliar as atividades de interpretação.

Argumenta, ainda, a autora (id: 92) que o discurso é inconcluso, assim como os sujeitos e os sentidos. A imperfeição do discurso é o deslocamento para vários sentidos. Se o discurso é incompleto, o gabarito de questões de interpretação não pode ser completo e único: há outras respostas possíveis. A avaliação das atividades de interpretação não deve estar centrada na busca da resposta “certa”, do sentido “perfeito”. As estratégias para desenvolver a capacidade de interpretação dos alunos e avaliá-los quanto aos resultados produzidos devem considerar ferramentas que deem conta da complexidade do processo dinâmico e múltiplo de construir sentido. Muitos elementos podem ser levados em conta nesse processo, entre os quais priorizo a inferência, a polissemia, a metáfora e o contexto.

### **1.5 Elementos que auxiliam na interpretação**

Muitos são os caminhos para orientar o professor no trabalho de interpretação de texto, tais como o conhecimento dos fatores de coerência (Almeida, 2005; Koch e Elias, 2006), os gêneros textuais (Marcuschi, 2008), a semântica (Ilari, 2009; Ferrarezi Jr, 2008) etc. Dentre tantos, selecionei a inferência, a polissemia, a

metáfora e o contexto, porque tais elementos são mais recorrentes nos textos de forma geral.

Frequentemente, quando o professor trabalha uma atividade de interpretação, o aluno reclama que a matéria não está sendo dada. Cabe, então, refletir por que isso acontece. O discente questiona por que o docente não sinaliza que, ao estudar esses elementos, os alunos aprendem estratégias para interpretar. Faz-se, portanto, necessário sistematizar os elementos detalhados a seguir.

### 1.5.1 Inferência

O homem expressa seus pensamentos para ser entendido pelo outro, mas, para que isso aconteça, não basta que os interlocutores saibam a mesma língua, pois “a língua exprime apenas uma parte do que se quer transmitir” (Perini, 2000a: 58). É através da inferência que preenchemos as lacunas da língua.

Marcuschi (2008: 249) explica que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto construído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Assim, a inferência é muito importante para a interpretação do texto. Ela é o próprio ato de realizar hipóteses para preencher as lacunas do texto, pois o texto não diz tudo; os interlocutores é que trabalham para produzir o sentido. Pensar que o texto diz tudo é pensar o texto como um repositório de informações e interpretar seria apenas reproduzir ou parafrasear as informações. No entanto, não é isso que é defendido. A inferência, portanto, tem papel fundamental, pois atua diretamente na interação.

As condições textuais, pragmáticas, cognitivas, o conhecimento de mundo, linguístico, de gênero influenciam na interpretação, porque a interpretação de texto é uma atividade complexa que envolve diversas categorias como a antropológica, a psicológica e inclusive a linguística. A inferência lida com essas relações, assim “a

simples interpretação de um pronome no texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais.” (id: 249)

Segundo Schnotz & Strohner (1985:8, apud Marcuschi, id), “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir da informação semântica velha num dado contexto.” Na verdade, a inferência é um processo cognitivo em que o interlocutor, partindo do material textual e considerando o contexto, constrói uma nova representação semântica. As inferências podem revelar “informações mais salientes que as do próprio texto”, como os casos de crônicas de humor, tiras, propagandas.

A inferência, portanto, é o mecanismo pelo qual o leitor de um texto entende o que não está expresso, mas que se deduz a partir do escrito. De acordo com Brown & Yule (1983: 256),

The rather general notion of inference appealed to is used to describe that process which the reader (hearer) must go through to get from the literal meaning of what is written (or said) to what the writer (speaker) intended to convey.<sup>7</sup>

O leitor deduz mensagens, preenche lacunas, com base em conhecimentos prévios. Na verdade, os textos exigem que o leitor faça uma série de inferências para apreendê-lo. Caso houvesse explicitação de tudo que se deseja expressar, os textos seriam demasiadamente longos. Observem-se os exemplos de Brown & Yule (id: 256) a seguir:

(a) *It's really cold in here with that window open.*

Está muito frio aqui com essa janela aberta.

(b) *Please close the window.*

Por favor, feche a janela.

A frase (a) não é igual à frase (b), mas apresenta o mesmo efeito de sentido desde que inserida em determinado contexto e o leitor/ouvinte tenha feito a devida inferência, que era reconhecer a intenção do escritor/falante para mencioná-la.

---

<sup>7</sup> Uma noção bastante geral e recorrente de inferência é usada para descrever o processo por intermédio do qual o leitor (ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito (falado), o que o escritor (falante) pretendia veicular.

Dessa forma, os autores (id: 257) indicam um aspecto particular do processo descrito como “bridging assumption” (assunção ligadora), isto é, o preenchimento das lacunas do texto que propicia que os leitores/ouvintes tirem suas conclusões.

Beaugrande e Dressler (1997: 156) denominam a inferência como

operación exige suplementar los conceptos y las relaciones que se manifiestan en el texto con el fin de rellenar los huecos o discontinuidades que aparezcan en el mundo textual. (...) la realización de inferencias es intencionada y va dirigida siempre hacia la resolución de un problema ”<sup>8</sup>

Para os autores, a inferência consiste em suprir conceitos para preencher vazios/lacunas e estabelecer a continuidade do texto, como uma solução de um problema. Os leitores que preenchem essas lacunas através de um conhecimento prévio de mundo, estabelecem relações que não estão expressas nos dados do texto, recuperadas linguisticamente ou não. (id: 133)

Os teóricos (id: 156) explicitam que realizar inferências é estender uma ponte para cobrir um espaço por onde não existia um caminho para passar. Se disséssemos tudo detalhadamente, o texto seria prolixo, porque trabalhamos muito mais com implícitos que com explícitos, por isso a língua é repleta metáforas (ver a seção 1.5.3).

A inferência é construída, por intermédio de uma relação entre o explícito (premissas) no texto e o não explícito (implicatura). Para os autores (id: 158), não existe uma distância excessivamente marcada entre os conceitos ativados através das expressões linguísticas que aparecem explicitamente no texto e os conceitos inferidos que preenchem as discontinuidades da superfície textual. Portanto, deste ponto de vista, tanto os vínculos ativados textualmente quanto os vínculos inferidos, teriam uma dinâmica de funcionamento muito similar.

Conforme Maingueneau (2000: 83), a noção de inferência “está longe de ter um valor unívoco”. Há diferença de nomenclatura entre autores. A seguir, explicito o que alguns estudiosos ou teóricos mencionam sobre inferência, estabelecendo um quadro sintético.

---

<sup>8</sup> A operação exige complemento dos conceitos e relações que se manifestam no texto para preencher as lacunas ou discontinuidades que aparecem no texto do mundo. (...) A realização de inferência é sempre intencional e é direcionado para resolver um problema.

Autores	Inferência	
	recuperada linguisticamente	não recuperada linguisticamente
(Platão & Fiorin, 1998)	pressupostos	subentendido
(Ilari & Geraldi, 2001)	premissa	implicatura
(Ilari, 2009)	pressuposição/acarretamento	indiretas/implicatura conversacional

Destaco que esse quadro é didático, numa tentativa de tornar claro o que os autores consideram. Ilari (2009) não menciona *inferência*, usando apenas *implícito* como algo maior que se subdivide em duas partes *pressuposição/acarretamento* e *indiretas/implicatura*.

#### 1.5.1.1 Inferência recuperada linguisticamente

A inferência recuperada linguisticamente, como o próprio nome aponta, é aquela em que o leitor capta o sentido não explícito através de elementos linguísticos. Platão e Fiorin (1998: 241) a denominam como pressupostos: “ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase.”

O tempo continua chuvoso.

Pedro deixou de fumar.

Como pode ser observado nos exemplos acima, o verbo *continuar* pressupõe a ação do passado e permanece no presente. Já o verbo *deixar* pressupõe que a ação aconteceu no passado e não acontece mais no presente.

De acordo com os autores (id: 243-244), os pressupostos podem ser marcados através de *indicadores linguísticos*, ou *expressões introdutoras de pressuposição* na visão de Ilari e Geraldi (2001:62), que constituem um leque

bastante variado: certos advérbios (ainda, até, só etc); certos verbos (ex: tornar-se, parar, continuar); certos verbos que regem subordinadas substantivas (esquecer que, adivinhar que, saber que, conseguir que etc); orações adjetivas (diferença entre explicativa e restritiva); certos adjetivos; expressão de realce “é que”. Observem-se os exemplos a seguir:

a) Advérbios

Ainda

Os resultados dos exames ainda não ficaram prontos.

*Pressuposto:* Os resultados já deveriam ter ficado prontos.

Já

O professor já corrigiu todas as provas.

*Pressuposto:* O professor corrigiu antes do esperado.

Até

Até o porteiro está convidado.

*Pressuposto:* Todos estão convidados, desde os mais próximos aos menos íntimos.

Há uma gradação.

Só

A empregada só passou a roupa.

*Pressuposto:* A empregada passou a roupa./ A empregada não fez os outros serviços.

Advérbios terminados em –mente

Infelizmente, não poderei ir à festa.

*Pressuposto:* Gostaria de ir, mas não posso.

O cidadão brasileiro deve apertar conscientemente o botão das urnas.

*Pressuposto:* Tem brasileiro que não vota conscientemente.

b) Verbos

Tornar-se

O jovem tornou-se advogado.

*Pressuposto:* O jovem não era advogado antes.

Continuar

João continua morando no Rio de Janeiro.

*Pressuposto:* João morava no Rio de Janeiro.

João mora no Rio de Janeiro.

c) Verbos consequentes de ações anteriores:

Desculpar

Geraldo se desculpa.

*Pressuposto:* Geraldo fez algo que não devia para alguém.

Agradecer

Luís agradece o presente.

*Pressuposto:* Luís lhe fez uma gentileza.

Parabenizar

Manoel parabeniza o neto pela vitória.

*Pressuposto:* O neto conseguiu algo bom e o avô reconhece.

Lamentar

Maria lamenta o ocorrido.

*Pressuposto:* Alguém sofre de algo./ Aconteceu algo desagradável.

d) Verbos que regem as orações substantivas.

Esquecer

Esqueci de fechar a janela.

*Pressuposto:* Deveria ter fechado a janela. /A janela ficou aberta.

Achar

Eu acho que Eurides gosta de azul.

*Pressuposto:* Suponho (tenho uma hipótese) que Eurides goste de azul.

Querer

Eu quero que Aparecida estude.

*Pressuposto:* Desejo que Aparecida estude./ Aparecida não quer estudar.

e) Orações adjetivas

As candidatas a modelo, que são altas, serão selecionadas.

*Pressuposto:* Todas as candidatas são altas.

As candidatas a modelo que são altas vão ser selecionadas.

*Pressuposto:* Somente as que são altas serão selecionadas.

f) Adjetivos

Nas pastas pretas estão os documentos.

*Pressupostos:* Existem pastas de outra cor que não têm documentos.

## g) Construções de realce “é que”

Ney é que passou no concurso.

Pressuposto: Alguém dizia que Ney não tinha passado.

Platão e Fiorin (id: 242) destacam que uma ideia expressa na forma de pressuposto torna o interlocutor cúmplice, pois acredita e não duvida na ideia, justamente porque há os indicadores linguísticos que a provam.

Ilari (2009:85) considera os implícitos, num âmbito maior (nomenclatura correspondente à inferência), definindo-os:

informações que uma sentença veicula, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas precisam ser ‘inferidas’ a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença.

Segundo o autor, os implícitos se dividem em pressuposição/ acarretamento e “indiretas”. A pressuposição ocorre quando a informação pressuposta se mantém mesmo negada, como se verifica nos exemplos abaixo.

O carro parou de trepidar depois que foi ao mecânico.

O carro trepidava antes de ir ao mecânico.

O carro não parou de trepidar, depois que foi ao mecânico.

O carro trepidava antes de ir ao mecânico.

O verbo *parar* indica que algo era feito, antes; logo, se é dito, “o carro parou de trepidar”, significa que ele trepidava antes; há um elemento linguístico que leva a essa conclusão.

No acarretamento, uma verdade de uma frase acarreta a verdade de outra, pela simples significação das palavras, muito comum com o uso dos hipônimos e hiperônimos.

Tico é um pardal.

Conclusão: Tico é um pássaro, uma ave, um vertebrado, um ser vivo.

Embora a nomenclatura seja diferenciada, o ponto comum entre os autores é que, no caso da inferência recuperada linguisticamente, há pistas, informações, elementos linguísticos que auxiliam o leitor a interagir com o texto, completando suas lacunas, sendo cúmplice de seus pressupostos.

#### 1.5.1.2 Inferência não recuperada linguisticamente

Para Platão e Fiorin (1998: 244), “os subentendidos são as insinuações escondidas por trás de uma afirmação”. Se um pedestre com cigarro na mão pergunta: Você tem fogo? Na verdade, ele quer que lhe acendam o cigarro; embora não seja isso que tenha dito, é isso que se subentende, pois o contexto (o pedestre com o cigarro novo na mão) direciona para essa interpretação. Os subentendidos são muito mais presos ao contexto que os pressupostos.

Segundo Ilari e Galdi (2001: 75), implicatura é o sentido explorado das “informações e expectativas dos interlocutores engajados numa conversação específica. O sentido que a expressão assume então no contexto da fala pouco ou nada tem a ver com o sentido que se poderia esperar para a expressão que se compõem.” A implicatura é mais presa ao contexto que a pressuposição, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Papai, eu queria brincar com você.

O exemplo da frase dado pelos autores apareceu numa situação familiar em que um dos autores, um amigo e a filha do amigo estavam brincando, e ela expressa o desejo de que o amigo de seu pai se retire, pois estava incomodando.

Segundo Platão e Fiorin (id), “o subentendido difere do pressuposto num aspecto importante: o pressuposto é um dado posto como indiscutível para o falante e para o ouvinte, não é para ser contestado; o subentendido é de responsabilidade do ouvinte”. O enunciador se esconde por trás dos subentendidos, muitas vezes intencionalmente, pois pode “proteger-se diante de uma informação que quer transmitir para o ouvinte sem se comprometer com ela.” (id).

Nas implicaturas, não se busca uma justificativa nos elementos linguísticos, mas no próprio contexto. Conclui-se, então, que a pressuposição é recuperada linguisticamente e a implicatura, pelo contexto.

Ilari (2009: 92) considera os implícitos não recuperados linguisticamente muito importantes para a interpretação. Esses implícitos são entendidos por um trabalho de suposição feito na interação entre autor e interlocutor, em que este busca estabelecer as intenções daquele, e as mensagens são consideradas como indiretas.

As implicaturas conversacionais são um caso típico de indiretas. O autor (id: 93) explica que o estudo delas começou com uma carta de recomendação em que se escreve que “O candidato tem excelente caligrafia e até hoje não foi preso”. Quem a recebeu conclui que o candidato não era bom para o cargo, mesmo as informações não sendo ruins. O filósofo norte-americano Peter Grice (1982: 87) explica casos, como esse, ao provar que os interlocutores se comprometem em construir juntos a comunicação, utilizando as máximas conversacionais, caracterizadas em quatro categorias:

- 1) Quantidade: “Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido”
- 2) Qualidade: “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira.”
- 3) Relação: “Seja relevante”
- 4) Modo: “Seja claro”

Assim, o chefe que escreveu a carta foi verdadeiro, pois disse algo que não se podia mentir “tem excelente caligrafia e nunca foi preso” (categoria 2). Não foi prolixo, foi objetivo, ofereceu duas informações sobre o candidato (categoria 4). Disse o máximo que poderia dizer (categoria 1); logo, não possuía muitas qualidades o candidato. Apresentou o que era mais importante, isto é, o fato de ter boa caligrafia e nunca ter passado pela polícia (categoria 3). Dessa forma, identifica-se que o candidato não é bom, mesmo que o chefe não tenha falado mal dele.

Segundo Ilari (2009: 93), as implicaturas conversacionais são facilmente evidenciadas em mensagem que contém indiretas, pois propõem ao interlocutor uma informação aparentemente irrelevante e o obrigam a construir o sentido. O autor (id: 97) cita como exemplos de implicatura conversacional:

É muito articulado para um ex-torneiro mecânico.

É muito discreto para um descendente de italianos.

É muito inteligente para um preto.

Frases assim são preconceituosas, pois implicam que todo um grupo seja dessa forma, estigmatizando-o.

### 1.5.2 Polissemia

Interpretar é saber que o sentido pode ser outro. O texto não é transparente, as palavras podem ter mais de um sentido, a língua é polissêmica. É importante que se estude a polissemia que, segundo Camara Jr (1997: 194), é a “propriedade da significação linguística de abarcar toda uma gama de significações, que se definem e precisam dentro de um contexto”.

Em qualquer língua, é comum que “um plano de expressão (um significante) seja suporte para mais de um plano de conteúdo (significado)” (Platão e Fiorin, 1998: 112). Assim, uma mesma palavra possui vários significados, identificados a partir do contexto. O autor exemplifica com o signo *linha*, que, com esse significante, apresenta vários significados:

- a) material próprio para costurar ou bordar tecidos;
- b) os vários atacantes de um time de futebol;
- c) os trilhos de um trem ou bonde;
- d) uma certa conduta de um indivíduo, postura; e outros significados.

O contexto é o responsável por indicar o significado específico da palavra. “Uma vez inserida no contexto, a palavra perde o seu caráter polissêmico” (id: 113). Eis os exemplos do autor:

- a) A costureira, de tão velha, não conseguia mais enfiar a linha na agulha.
- b) O técnico deslocou o jogador da linha para a defesa.
- c) As linhas do bonde foram cobertas pelo asfalto.
- d) O conferencista, apesar da agressividade da plateia, não perdeu a linha.

Perini (2000b: 251) afirma que “a polissemia é uma propriedade fundamental das línguas humanas, que sem ela não poderiam funcionar eficientemente.” A todo instante se nomeiam coisas, sentimentos, fatos. Quando se encontra um objeto novo, nomeia-se com uma palavra já existente “é assim que a linguagem e a mente trabalham” (id), usando o recurso da polissemia.

Segundo Ferrarezi Jr (2008: 166), “a polissemia é um dos mais importantes recursos para a economia nos sistemas linguísticos”, porque possibilita que uma mesma palavra seja multifuncional, funcionando bem em vários textos, adquirindo diferentes sentidos.

Assim também Smith (2003: 199) menciona que “as palavras comuns, facilmente compreendidas, tendem a ter uma multiplicidade de significados”, mas o que gera a não ambiguidade é o contexto particular, no qual a palavra é proferida/escrita. De acordo com Perini (id: 252),

a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. Palavras não-polissêmicas são raras e frequentemente são criações artificiais, como termos técnicos das ciências: fonema, hidrogênio, pâncreas etc. Nestes casos, a polissemia é realmente um inconveniente; mas o discurso científico, em sua procura de univocidade semântica, difere enormemente da fala normal das pessoas. Nesta, a polissemia é indispensável.

No discurso científico, a polissemia não é bem-vinda, pois o texto tem de ser preciso, transparente, diferentemente dos outros textos. Na literatura, por exemplo, a polissemia é um recurso importante, pois dá liberdade ao escritor de criar “uma obra aberta, que pode ser interpretada de diversas maneiras. Uma das dimensões da polissemia muito utilizadas na literatura é a dimensão simbólica.” (Ferrarezi Jr, 2008:168). Muitas palavras são símbolos de outras coisas e recebem também um sentido simbólico, como acontece nos escritos místicos e sagrados.

O autor exemplifica com a palavra “casa”, e ilustra com o exemplo de Vinícius de Moraes: “era uma casa muito engraçada não tinha teto, não tinha nada...” e o trecho bíblico de Mateus 7, 24: “Assim todo aquele que ouve essas minhas palavras e as põe em prática será comparado ao homem sensato que construiu sua casa sobre a rocha.” No primeiro caso, a palavra casa representa uma brincadeira,

inspirada na Casapueblo do amigo de Carlos Páez Vilaró, em Punta Ballena<sup>9</sup>; no segundo caso, representa a vida cristã ou ainda o casamento.

Dois conceitos que também se integram à noção de polissemia são a denotação e a conotação. Segundo Garcia (1998: 162), a palavra tem sentido denotativo quando remete ou se refere a um objeto do mundo extralinguístico, objeto real ou imaginário, e o seu emprego apresenta o mesmo sentido para qualquer falante. Na denotação, a palavra é empregada no seu sentido usual, ou seja, não figurado, não metafórico:

O cão estava doente e foi levado para o veterinário.

A palavra *cão* está no sentido denotativo, porque designa o animal doméstico, mamífero, quadrúpede, canino.

No entanto, se a palavra se associa a outras ideias de ordem abstrata, de natureza afetiva ou emocional, entende-se que seu valor é conotativo:

Meu chefe é o cão.

A palavra *cão* é conotação (e também metaforização) quando expressa desprezo que causa uma pessoa sem caráter. Pode indicar também, no contexto a seguir, um dia difícil, um dia em que se trabalhou muito ou muitas coisas saíram erradas.

Tive um dia de cão hoje.

O autor (id: 163) ainda argumenta que a

conotação implica, portanto, em relação à coisa designada, um estado de espírito, um julgamento, um certo grau de afetividade, que variam conforme a experiência, o temperamento, a sensibilidade, a cultura e os hábitos do falante ou ouvinte, do autor ou leitor.

---

<sup>9</sup> Referência tirada de ARRAES, Luciana. Era uma casa muito engraçada com Vinicius e Vilaró. Disponível em [http://www.pitoresco.com.br/espelho/2005\\_01/vinicius/vilaro.htm](http://www.pitoresco.com.br/espelho/2005_01/vinicius/vilaro.htm). Tribuna da Imprensa, 10/02/2004. Acesso em 30/11/09, às 12h.

Da mesma forma, Platão e Fiorin (1998:115) destacam a importância da cultura na conotação das palavras, variando de classe social para classe social e de época para época a construção do sentido conotativo. Por exemplo, a palavra *filósofo* entre os gregos tinha uma conotação mais prestigiosa que hoje. É necessário identificar a força conotativa das palavras em cada cultura.

Conforme esses autores (1998: 113-114), “duas palavras podem ter a mesma denotação e conotação completamente diversa”. Os autores exemplificam: as palavras *docente*, *professor* e *instrutor* denotam praticamente a mesma coisa: alguém que instrui alguém. No entanto, as palavras apresentam conotações diferentes, principalmente no que se refere ao prestígio social. Cabe também a diferença entre *residência*, *casa* e *lar* que denotam, em muitos casos, o sentido de habitação, lugar ou casa onde se habita; morada; vivenda, mas apresentam, em alguns contextos, conotações distintas, dependendo do valor afetivo.

Daí a noção de que não existem sinônimos perfeitos, não existiriam duas palavras na língua para dizer exatamente a mesma coisa. Assim *bonito* e *belo* podem ser sinônimos em determinadas ocasiões, mas há conotações diferentes. A palavra *belo* tem uma carga mais afetiva, sendo inclusive mais usada anteposta ao substantivo.

Ela é uma mulher bonita. Ela é uma bela mulher.

Este é um piso bonito. Este é um piso belo. (Não é usual)

Como o adjetivo *belo* tem uma carga mais afetiva, ele é usado para coisas que são frutos de admiração; no exemplo citado, um piso comum não é admirado; a não ser que ele seja uma obra de arte, nesse caso o adjetivo poderia caber.

O sentido conotativo está, portanto, vinculado ao contexto, em que é ou foi construído, já que leva em conta conhecimento de mundo, a cultura, a época e que pode sofrer alterações de acordo com o tempo.

### 1.5.3 Metáfora

Na retórica clássica, a metáfora era vista apenas como um adorno no texto, uma figura de linguagem para embelezá-lo. A retórica clássica considera a metáfora como figura de palavra, pois é a substituição de uma palavra por outra, havendo uma relação de similaridade entre os termos, em que se emprega uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata (Fiorin, 2008a, 2008b).

Segundo Fiorin (2008a:118), essa definição é insuficiente, pois a metáfora é um procedimento discursivo de constituição de sentido. O escritor/falante não troca simplesmente uma palavra por outra; ele cria uma outra possibilidade que produz novos sentidos de acordo com o contexto. Se não é uma simples troca, a metáfora pode estar presente em toda a construção de um texto, como por exemplo, no conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, em que a personagem agulha representa o professor, e a personagem linha, representa o aluno.

Na verdade, fala-se por metáforas, pois ela se encaixa a todo instante nos nossos textos. Não é só um recurso estilístico, nem usada apenas na literatura. Há coisas que só se dizem por metáforas. Por exemplo: *Ele é um burro*. A palavra “burro” usada metaforicamente não é o mesmo que ignorante, ou desprovido de inteligência. Além disso, há uma carga pejorativa muito grande e, quando se quer expressar o que a metáfora diz, sem o aspecto pejorativo, usa-se o diminutivo: “Ele é burrinho.”

Sardinha (2007:66-67) exemplifica que Paulo Freire construiu sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) através de metáforas: “Aluno como recipiente”, “Educação como banco”, “Professor como depositante”, “aluno como depositário”, “conhecimento como bem doado” etc. Jornalistas, presidentes de república usam metáforas, até Jesus Cristo usou metáforas em seus ensinamentos.

George Lakoff e Mark Johnson (2002:45) criaram uma corrente chamada “metáfora conceptual” que defende que a metáfora é um fenômeno cognitivo.

A metáfora é para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico — é mais uma questão de linguagem extraordinária do que a linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Os autores mencionam várias metáforas “que estruturam nossa maneira de pensar e de agir.” (id: 46):

### DISCUSSÃO É GUERRA.<sup>10</sup>

Ex: Seus argumentos são indefensáveis.

Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação.

Suas críticas foram diretas ao alvo.

Destruí a sua argumentação.

Percebe-se que, em todas as frases, a origem é “DISCUSSÃO É GUERRA”. A ideia perpetua todos os exemplos. A própria palavra “discussão” pode, muitas vezes, ser entendida como briga e não conversa.

Segundo os autores, essa concepção é válida na nossa cultura. Se, em outra cultura, “discussão” fosse vista como dança, as pessoas a entenderiam como uma ação em que cada dançarino teria de discutir equilibrada e agradavelmente. Assim, na nossa cultura, identificamos “discussão” como “batalha”.

A essência da metáfora é “compreender e experimentar uma coisa em termos de outra.” (id: 47). Assim, *discussão* e *guerra* são diferentes: tanto discurso verbal quanto o conflito armado são díspares e as ações relacionadas. O ato de discutir, no entanto, é estruturado, compreendido, tratado em termos de guerra, “o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada.” (id: 48)

Os autores entendem metáforas, como um *conceito metafórico* — uma metáfora estrutural, ou seja, “um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” (id: 59). Por exemplo, DISCUSSÃO É GUERRA é um conceito. A ideia de *discussão* se processa em nossa mente através da metáfora, que não é criada depois do conceito, é o próprio conceito.

Os autores (id: 59) também elaboraram o conceito de metáforas orientacionais ou de espacialização, um sistema de conceitos relacionados à orientação espacial: para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de, fundo – raso, central – periférico. Essas orientações se relacionam também ao nosso corpo e à forma como ele funciona.

---

<sup>10</sup> Os autores marcam com letras maiúsculas os conceitos metafóricos, por isso mantive a formatação seguindo o original.

### FELIZ É PARA CIMA.

Ex: *Estou me sentindo para cima hoje.*

Pode-se ilustrar com a carinha feliz ☺ em que a abertura da boca fica para cima e a carinha triste ☹ em que a abertura é para baixo. Assim também se associam os sinais com as mãos: 👍 em que polegar para cima significa bom e polegar para baixo significa ruim👎. Vale lembrar, mais uma vez, que essas representações só são válidas dentro de determinada cultura que esteja de acordo com esses valores.

Os autores também criaram as metáforas ontológicas, que “servem a vários propósitos e as diferenças entre elas refletem diferentes fins.” (id: 76)

### MENTE É UMA MÁQUINA

Ex: *Minha mente não está funcionando hoje.*

*Estou um pouco enferrujado.*

### MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO

Ex: *Estou em pedaços.*

*Ele se despedaçou.*

Segundo os autores (id: 79), “A metáfora da MÁQUINA nos dá uma concepção da mente como algo que pode estar “ligado” ou “desligado”, ter um nível de eficiência, uma capacidade produtiva, um mecanismo interno, uma fonte de energia e uma condição operacional”, já a metáfora do objeto quebradiço gira em torno do emocional.

Seguem, abaixo, outros exemplos de conceitos metafóricos que os autores nos oferecem com letras em caixa alta, como eles sinalizaram na teoria, que esboçam a concepção de “conceito metafórico”.

### TEORIAS/ ARGUMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES

Ex: *Este é o alicerce de sua teoria.*

*A teoria precisa de mais sustentação.*

*O argumento é frágil.*

*Precisamos de mais fatos, ou nosso argumento ruirá.  
Precisamos construir um argumento forte para isso.*

#### IDEIAS SÃO ALIMENTO

*Ex: Há muitos fatos aqui para que eu possa digeri-los de uma só vez.  
Deixe-me cozinhar isso mais um pouco.  
Isto é alimento para o pensamento.  
Ele é um leitor voraz.  
Ele devorou um livro.*

#### IDEIAS SÃO PLANTAS.

*Ex: Finalmente suas idéias frutificaram.  
A matemática tem muitas ramificações.  
Ele tem imaginação fértil.  
Eis uma ideia que gostaria de plantar em sua mente.*

#### IDEIAS SÃO BENS DE CONSUMO.

*Ex: Ele não vai comprar isso.  
Essa ideia não é vendável.  
Sempre há mercado para boas ideias.  
Essa é uma ideia sem valor.*

#### IDEIAS SÃO DINHEIRO

*Ex: Ele é rico em ideias.  
Este livro é um tesouro de ideias.*

#### IDEIAS SÃO INSTRUMENTOS CORTANTES

*Ex: Ele é afiado.  
Ela cortou os argumentos dele em tiras.*

#### IDEIAS SÃO MODAS.

*Ex: Esta ideia saiu de moda.  
Soube que a sociologia está em moda atualmente.  
Noções fora de moda não têm lugar na sociedade hoje.*

Tal teoria nos prova que não usamos a metáfora apenas como adorno, ou simplesmente para embelezar o texto. Usamos porque precisamos usar, porque às vezes não temos como dizer de outra forma.

É importante que um professor entenda esse mecanismo e perceba que há diferença entre uma metáfora de uso estilístico e a de uso necessário, porque esta estrutura nosso pensamento e não está presente por uma questão estética, mas para dizer algo que não teria o mesmo significado se dito de outro jeito.

Existem exercícios de interpretação em que se pede para traduzir a metáfora, para escrever de outra forma. Entendo que não há tradução, pois a metáfora era necessária, usada não para embelezar o texto, mas porque entendemos o mundo assim, pois como disseram Lakoff e Johnson “os processos do pensamento são em grande parte metafóricos.” (id: 48). Sugiro que se peça para explicar o uso e/ou se explique por que se escreveu usando a metáfora.

#### 1.5.4 Contexto

Uma vez que a leitura é uma atividade de produção de sentidos que se realiza não só com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, parte-se do pressuposto que “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.”, conforme Koch e Elias, (2006: 57).

Para as autoras (id: 61), cada participante, numa interação, já carrega uma bagagem cognitiva, que representa por si só um contexto. Durante esse percurso da interação, o contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que vão surgindo.

Mencionam as autoras (id: 63-64) ainda que, numa situação de comunicação, os interlocutores interagem de acordo com o contexto, constituinte do próprio dizer, ajustando ou conservando esse contexto, almejando à interpretação. Segundo elas, fazem parte do contexto os seguintes elementos:

- Conhecimento linguístico propriamente dito;
- Conhecimento enciclopédico (quer declarativo, que recebemos e memorizamos, quer episódicos (“frames”, “scripts”, conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana);
- Conhecimento da situação comunicativa e de suas regras;
- Conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- Conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade);
- Conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais)

Assim, o contexto é “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (id: 64). É por isso que o contexto é capaz de estabelecer o sentido em textos ambíguos.

Segundo Dascal (2006: 42-43), o contexto é a fonte principal de informação para determinar se as hipóteses elaboradas pelo leitor/ouvinte correspondem ao sentido sugerido pelo escritor/falante, ou a sua própria intenção. A inferência, portanto, se faz presente, por intermédio do contexto.

O autor exemplifica que, dentro de um ambiente familiar, de acordo com suas regras, se um pai diz “São dez da noite” para um filho é o bastante para ele ir dormir, entendido como uma ordem. O contexto fornece pistas para a geração de uma hipótese interpretativa.

Dascal (id: 43-44) distingue dois tipos gerais de contexto: o metalinguístico e o extralinguístico. O primeiro se refere ao gênero, ao registro, às normas comunicativas. O segundo se refere ao conhecimento de fundo *background*, de crenças compartilhadas entre falantes e destinatário, às circunstâncias específicas da situação da elocução.

O contexto tem papel central na interpretação. É dado o seguinte exemplo pelo autor (id: 191):

João é um rapaz alto.

O adjetivo *alto* é um termo comparativo, possui como parte de seu valor semântico, a noção de relatividade, podendo não ficar claro para o interlocutor. Se a sentença é mencionada em uma situação cotidiana comum (nos países ocidentais, no qual a altura média das pessoas é aproximadamente 1,70m), a sentença apresenta o seguinte valor:

João tem aproximadamente 1,80m de altura.

Se for mencionada no contexto de uma discussão sobre basquete, em que altura média dos jogadores é de aproximadamente 1,90m, a sentença apresenta valor:

João tem aproximadamente 2m de altura.

A interpretação do texto, nesse caso, requer então o uso de pistas contextuais, tais como a identificação do grupo de comparação relevante (jogadores de basquete *versus* pessoas comuns).

No entanto, se o enunciador se referir a João Silva, e se o interlocutor conhecer o João e, sabendo qual é a sua altura, ele pode interpretar o texto empregando somente o seu conhecimento textual de João Silva.

Segundo Marcuschi (*apud* Koch & Travaglia, 2001), o contexto se estabelece por meio de elementos de dois tipos: *contextualizadores*, que ajudam a contextualizar o texto (por exemplo, em uma carta: a data, o vocativo, o fechamento), e *prospectivos*, que se relacionam ao conteúdo e à forma (por exemplo: o título, que pode prevenir o leitor sobre o que será dito; o autor, que sendo conhecido, já induz várias suposições).

De acordo com Perini (2000a:59), para entender um texto, não basta saber a língua, é preciso ainda “ter certas informações sobre o contexto”. Um texto em um determinado contexto pode não estabelecer sentido, ou estabelecer sentidos completamente diferentes do esperado.

O contexto induz o sentido, assim como a categoria do texto pode induzi-lo; portanto, conhecer o gênero textual facilita a interpretação, pois cada gênero segue uma finalidade, possui as suas características, os registros, o uso da linguagem (objetivo ou subjetivo), o ambiente de circulação etc.

Na consideração dos gêneros textuais<sup>11</sup>, toma-se como ponto de partida a de definição de Bakhtin (2000: 279), que diz

qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Cada texto se apresenta em uma esfera da atividade humana, baseando-se em certos padrões de forma relativamente estáveis. Segundo o autor (id), há uma riqueza inesgotável de gêneros do discurso, pois são incontáveis as variedades da atividade humana, e cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e se amplia quanto mais a esfera se desenvolve e torna-se mais complexa.

Assim, novos gêneros vão surgindo de acordo com as mudanças sociais. Por exemplo, com o advento da internet, muito gêneros surgiram dentro da esfera virtual, como *e-mails*, textos de *blogs*, *scraps* etc.

Para Bakhtin (id: 282),

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filosofia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca do material linguístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos, ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda sua diversidade formal, etc.

De acordo com o filósofo russo, não existe texto sem o mundo conhecido pelo falante, isto é, cada falante se comunica através da interação entre o código internalizado por todos os falantes e a atividade humana que ele representa. É importante destacar que os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, podem sofrer mudanças porque não são rígidos. Segundo Marcuschi (2002: 19),

os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores de ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais.

---

<sup>11</sup> Emprega-se o termo *gêneros textuais* como equivalente ao termo *gêneros do discurso* usado por Bakhtin (2000).

Em linhas gerais, observamos, então, que os gêneros textuais correspondem às necessidades do nosso dia a dia porque neles estão envolvidas práticas sociais. Segundo Maingueneau (2002:59-60), cada gênero apresenta suas “regras específicas”, que os interlocutores têm de conhecer. Assim, todo gênero textual está associado a certa organização textual que leva em conta tanto o papel discursivo quanto social do gênero. Segundo o autor (2000:60),

Todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso. Os locutores dispõem de uma infinidade de termos para categorizar a imensa variedade de textos produzidos em uma sociedade: “conversa”, “manual”, “jornal”, “tragédia”, “*reality show*”, “romance sentimental”, “descrição”, “polêmica”, “soneto”, “narrativa”, “máxima”, “seminário”, “panfleto”, “relatório de estágio”, “mito”, “cartão de boas festas” etc. Nota-se que a denominação desses gêneros apoia-se em critérios muito heterogêneos: “romance sentimental” remete a um tipo de conteúdo sentimental; “narrativa”, a um modo de organização textual; “jornal”, ao caráter periódico da publicação; “soneto”, a uma certa disposição dos versos de um poema... Essas categorias variam em função do uso que delas se faz.

Cada gênero se vincula a uma situação de interação, estando relacionada a uma esfera social e a uma finalidade discursiva específica. Segundo Rodrigues (2003: 613),

por mais diversificados que possam ser os enunciados, traços de sua relação constitutiva com a sua esfera social de comunicação (esfera cotidiana, do trabalho, científica, religiosa, jornalística, etc.), todos possuem certas características em comum, que lhes conferem o estatuto de unidade de comunicação discursiva.

Segundo Koch e Elias (2000: 54), os falantes ao longo da vida, desenvolvem uma competência metagenérica que se refere ao conhecimento dos gêneros textuais, suas características e funções. O falante entra em contato com textos que representam o seu cotidiano. Sabe-se, por exemplo, que um “outdoor” é um texto publicitário, que pretende divulgar um evento ou persuadir ao consumo. Deste modo, todo falante da língua associa uma área da vida a um tipo específico de texto.

Tal competência se desenvolve ao longo da vida e pode ser otimizada em sala de aula, através de atividades que permitam ao aluno tomar consciência dos procedimentos linguísticos usados em cada texto. O professor estimula o reconhecimento das associações existentes entre uma área da vida e o texto que lhe corresponde. Segundo Koch (2004a), essa competência metagenérica se faz importante, porque orienta a leitura e a produção de textos.

De acordo com Marcuschi (2008: 154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.” A comunicação ocorre sempre por meio de algum

texto, que se caracteriza por algum gênero. Apesar da variedade de gêneros ser ampla e inúmera, como menciona Bakhtin (2000), não é infinita.

O reconhecimento dos gêneros é uma ferramenta social indispensável às atividades humanas comunicativas. Os gêneros textuais são construções sociais decorrentes de processos linguísticos institucionalizados pelo uso e pela repetição. Não são imutáveis, mas guardam relativa estabilidade, permitindo a inteligibilidade do discurso em um determinado tempo e espaço, ou seja, para além da intencionalidade meramente subjetiva do que produz o discurso, o texto traz em si uma dimensão cognitiva objetiva, apreendida pelas possibilidades oferecidas pelo gênero textual.

Para maior clareza, seguem os conceitos relativos a esse tema compilados de Marcuschi (*id.*: 154-155):

- a) tipo textual: refere-se à construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor, são modelos textuais. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado. Ex: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
  
- b) gênero textual: refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, por exemplo: telefonema, carta comercial, carta pessoal, bilhete, romance, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, receita culinária, piada, edital de concurso, bate-papo por computador.

- c) domínio discursivo: refere-se à “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas*. Origina vários gêneros institucionalmente marcados. Por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.

Quadro dos gêneros segundo Marcuschi (*id.*: 194-196)

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua	
	escrita	oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia, ficha catalográfica; memorial; <i>curriculum vitae</i> ; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentários; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios de classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; <i>cartoon</i> ; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevistas coletivas; notícias de rádio; notícia de TV; reportagem ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
Religioso	orações, rezas; catecismos; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
Saúde	Receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	Consulta; entrevista médica; conselho médico
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua.
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens

Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros;	publicidade na TV; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações; espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertência; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica - lírica- dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

Dessa forma, conhecer os gêneros textuais e seus domínios discursivos é fundamental para a interpretação. Assim o interlocutor se vale desses conhecimentos para entender a intenção de uma ambiguidade numa propaganda e que a essa não é permitida em uma bula de remédio.

Os gêneros textuais fazem parte do conjunto de suposições que formam o contexto. O interlocutor precisa dominá-lo para constatar se as hipóteses formuladas na leitura são pertinentes e levam a interpretação do texto.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.*

Rubem Alves

Para iniciar o capítulo, devo explicar como a hipótese da pesquisa surgiu: ao elaborar atividades de interpretação para uma turma de 8º ano do EF, questionei-me se o nível das perguntas estava de acordo com a série e como construiria questões mais complexas para o EM.

A minha hipótese era de que não há uma metodologia precisa para interpretação; logo, uma atividade dada a uma turma de um determinado nível poderia ser dada a outra de nível completamente diferente. Resolvi testar isso, imaginando que os resultados se assemelhariam.

Determinei, então, as séries: 8º ano do EF e o 2º ano do EM, para se evitarem os extremos, uma vez que os alunos das séries iniciais do EF leem textos relativos à idade (lendas, contos de fada) e os de uma série mais avançada do EF já estariam quase prontos para o EM, assim como os das séries finais do EM têm um comportamento mais maduro. Optou-se, então, pelas séries do meio do EF e do EM.

Selecionei uma atividade de interpretação de um livro didático para tornar a atividade mais real possível; pois, se eu elaborasse a atividade, poderia estar induzindo os resultados. Escolhi um livro de 8º ano, pois muitos textos e atividades de EM se relacionam a estilo de época, ou à faixa etária, estariam; portanto, mais distantes do EF. Procurei, então, um texto que pudesse interessar às duas séries e escolhi uma crônica de um autor contemporâneo, pois é um gênero que interessa a todas as idades.

A atividade de interpretação foi do livro *Português Linguagens*: 8º ano, de Willian Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães (3ª ed. 4ª reimpressão, 2006), aprovado pelo PNLD (avaliado pelo MEC) e, por isso, tem um respaldo de credibilidade. Essa atividade inicia um capítulo e apresentava questões discursivas, relacionadas à crônica *Povo*, de Luis Fernando Veríssimo.

Os testes foram aplicados em quatro colégios públicos do Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da UERJ, Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Militar do Rio de Janeiro e Colégio Pedro II (Unidade Tijuca). A seleção desses colégios justifica-se por apresentarem o EF e EM e pela excelência no Ensino. Tentei escolher colégios em que não houvesse muita discrepância nos dados, os mais homogêneos possíveis.

Os alunos desconheciam que se tratava de um exercício de livro didático. Retirou-se a ilustração e qualquer indício do livro, distribuindo, em cada escola, para duas turmas de 8º ano do EF (somando um total de 215 alunos) e duas turmas de 2º ano do EM (somando um total de 179).

Todos os alunos contaram com dois tempos de aula para realizar o teste individualmente. Em todas as turmas, não sabiam que se tratava de uma pesquisa de Doutorado na área de Língua Portuguesa, mas que se tratava de uma pesquisa voltada para o Ensino. Apresenta-se, a seguir, a atividade na íntegra.

*De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias — roupa lavada, casa limpa, comida feita — tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?*

### **Povo**

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improviso uma baiana. Deusa grega, que e só um lençol.

- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.
- Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.
- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. E a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer “a minha escola...”. Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
- Tratou, sim senhora.
- Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!
- Sim, senhora.
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- Bom, se a senhora está mesmo disposta...
- Qualquer coisa, Geneci.
- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.
- Ah.
- Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

(Luis Fernando Verissimo. *A mãe de Freud*. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 55.)

ala: fila, fileira, partes de uma escola de samba, de um batalhão, de um prédio, etc.  
 alegoria: no carnaval, cada uma das figuras ou ornamentações que ilustram o enredo de uma escola de samba.  
 ama-de-leite: mulher que amamenta filho ou filha de outra mulher.

### Compreensão e Interpretação

1. Observe que todo o texto é construído em forma de diálogo, isto é, ele reproduz diretamente as falas das personagens, sem intromissão do narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?

---

2. A patroa conversa com a empregada.

a. Em que lugar ocorre a conversa?

---



---

b. O que Geneci imaginava que a patroa fosse dizer?

---



---

c. Pelo início da conversa, como você acha que tem sido a relação entre a patroa e a empregada até o momento? Por quê?

---



---

3. A patroa deseja participar do desfile da escola de samba de Geneci. Até então, a patroa tinha mostrado interesse pela escola de samba ou pelo carnaval? Justifique sua resposta.

---



---

4. Para convencer Geneci, a patroa utiliza vários argumentos. Veja:

- |   |   |
|---|---|
| • não quer ficar fora do carnaval           | • pode pagar                              |
| • samba bem                                 | • pode ajudar no transporte, nas costuras |
| • quer sentir o que o povo sente            | • vai ter assunto a resto do ano          |
| • ela também é povo                         | • vai causar inveja nas amigas            |
| • arrepia-se quando a escola de samba passa |   |

a. Quais desses itens são argumentos que visavam convencer Geneci?

---



---

b. Quais deles revelam os motivos reais de a patroa querer participar do carnaval?

---



---

5. Para aproximar-se de Geneci e conseguir seu apoio, a patroa se diz parte do povo e afirma que sempre tratou a empregada de “igual para igual”. Observe os pronomes de tratamento utilizados pelas duas.

a. Com que pronome a patroa trata a empregada? E que pronome Geneci utiliza para dirigir-se à patroa?

---



---

b. Essas formas de tratamento confirmam a suposta igualdade entre elas?

---



---

6. Além de abordar a questão da diferença social, o texto também faz referência à diferença étnica entre as personagens.

a. Qual é a cor da patroa e da empregada?

---

---

b. Para justificar que samba bem, a patroa diz “Até acho que tenho um pé na cozinha”. O que ela quis dizer com isso?

---

---

---

c. Levante hipóteses: Por que a patroa se desculpa por ter dito que tem “um pé na cozinha”?

---

---

---

7. Segundo o texto, a ama de leite da mãe da patroa era preta. Conclua:

a. Que semelhança há entre Geneci e a ama de leite da mãe da patroa quanto a características profissionais, sociais e étnicas?

---

---

b. Que semelhança há entre a patroa e a mãe dela, do ponto de vista social e étnico?

---

---

c. Com que finalidade a patroa menciona a ama de leite de sua mãe? Justifique sua resposta.

---

---

---

8. Deixando de lado a relação de patroa e empregada que tinham, a patroa diz: “Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci”. Que sentido tem no contexto a palavra **nossa**, da expressão “nossa escola”?

---

---

---

---

9. Como a patroa insistisse em colaborar com a escola de samba, Geneci encontra um meio de ela participar: cuidando de seus filhos.

a. Entre amigas, é normal uma cuidar dos filhos da outra?

---

---

- b. O fato de a patroa não saber quem são Rudinei e Fátima Araci confirma ou nega a amizade entre as duas? Por quê?

---



---

- c. E a reação da patroa: confirma ou nega a amizade?

---



---



---

10. Observe as duas frases do final do texto.

- a. Como você acha que a patroa está se sentindo quando diz “Já disse que vou pensar, Geneci”? Por que ela se sente assim?

---



---

- b. Qual é o modo verbal utilizado na frase “Sirva o cafezinho na sala”? O emprego desse modo verbal revela o lado patroa ou o lado “amiga” da personagem?

---



---

- c. A patroa quer ser servida na sala. O emprego da locução adverbial **na sala** é fundamental para a interpretação geral do texto? Explique por quê.

---



---



---



---

- d. De sua opinião: A “velha amizade” entre Geneci e a patroa deverá continuar? Por quê?

---



---



---

11. O texto “Povo” é humorístico. Contudo, além de promover o riso, ele tem outra finalidade. Qual é ela?

---



---



---

Para fazer a análise dos *corpora* do EF e do EM, elegi as questões 6 e 10 (que se subdividem em três e quatro perguntas respectivamente) por tratarem as ideias principais do texto *Povo*: o preconceito racial e a relação patrão-empregado. Além de se referirem ao o cerne da crônica, são as questões mais significativas, abordando os seguintes fatores: metáfora, polissemia, contexto e inferência.

Corrigiu-se, aplicando o conceito de interpretação que perpassa toda a tese, considerando como resposta correta as dadas no manual professor (Anexo 3). Classificaram-se as respostas como “certo”, “meio certo”, “errado” e “em branco”. No decorrer da análise, mudaram-se essas atribuições em algumas questões com o respaldo da teoria.

As respostas dos alunos foram transcritas na íntegra, sem fazer nenhum tipo de correção, mantendo o anonimato. Os testes aplicados foram numerados, ao final de cada resposta, há o número correspondente ao teste em que se retirou a resposta e as siglas correspondentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No desenvolvimento da análise dos dados, apresentam-se gráficos comparativos das séries EF e EM de cada resposta por porcentagem. Não se separou por escola, porque não houve, em nenhum momento, a pretensão de avaliar os alunos das instituições envolvidas, apenas respaldar a pesquisa de forma que as diferenças ou semelhanças não ocorreram dentro de uma única escola.

A seguir, apresentam-se as tabelas com os quantitativos numéricos e percentuais de cada questão.

**Tabela 1: Quantitativo de EF**

Questão	Certo		Meio Certo		Errado		Branco	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
6a	201	93,5%	0	0,0%	11	5,1%	3	1,4%
6b	15	7,0%	87	40,5%	88	40,9%	25	11,6%
6c	79	36,7%	27	12,6%	72	33,5%	37	17,2%
10a	89	41,4%	47	21,9%	62	28,8%	17	7,9%
10b	96	44,7%	90	41,9%	6	2,8%	23	10,7%
10c	53	24,7%	9	4,2%	111	51,6%	42	19,5%
10d	69	32,1%	8	3,7%	113	52,6%	25	11,6%

(Tabela com a comparação dos resultados de 215 testes aplicados no 8º ano do EF nos colégios Cap UERJ, Cap UFRJ, CMRJ e CPII.)

**Tabela 2: Quantitativo do EM**

Questão	Certo		Meio Certo		Errado		Branco	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
6a	174	97,2%	0	0,0%	3	1,7%	2	1,1%
6b	37	20,7%	89	49,7%	46	25,7%	7	3,9%
6c	132	73,7%	4	2,2%	32	17,9%	11	6,1%
10a	113	63,1%	30	16,8%	20	11,2%	16	8,9%
10b	129	72,1%	31	17,3%	2	1,1%	17	9,5%
10c	97	54,2%	11	6,1%	45	25,1%	26	14,5%
10d	78	43,6%	6	3,4%	75	41,9%	20	11,2%

(Tabela com a comparação dos resultados de 179 testes aplicados no 2º ano do EM nos colégios Cap UERJ, Cap UFRJ, CMRJ e CPII.)

As tabelas 1 e 2 apontam o quantitativo geral dos dados. No capítulo seguinte, serão apresentados gráficos comparativos de EF e EM de cada questão e a análise das respostas mais significativas dos alunos.

### 3 ANÁLISE DOS CORPORA

*O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresa ou algum tipo de caixa preta.*

Luiz Antônio Marcuschi

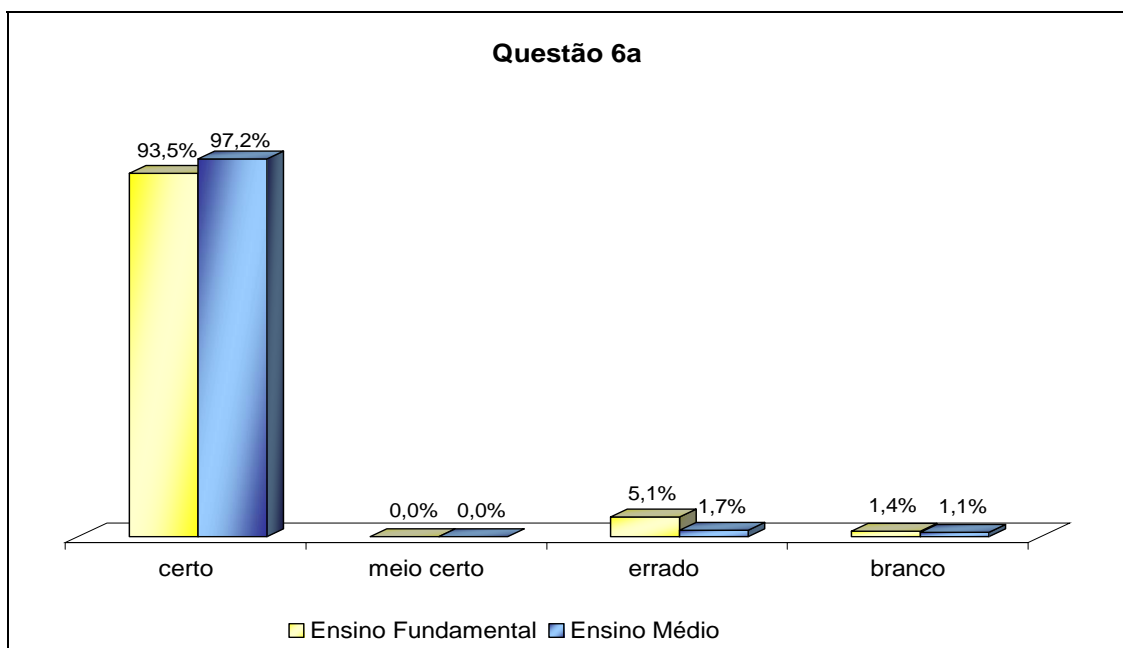
Neste capítulo são apresentadas a descrição e a análise dos resultados obtidos a partir dos percentuais referentes às questões 6a, 6b, 6c, 10a, 10b, 10c e 10d.

#### 3.1 Análise da questão 6a

A questão 6 se subdivide, como a maioria das questões propostas na atividade, em três partes: a, b, c. Inicia-se com um enunciado “Além de abordar a questão da diferença social, o texto também faz referência a diferença étnica entre as personagens.”

A questão 6a, analisada nesta seção, é “Qual a cor da patroa e da empregada?”. O gabarito do livro oferece como resposta correta “A empregada é negra e a patroa é branca”. Eis a distribuição dos dados:

Gráfico 1: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6a



Verifica-se que 93,5% do EF e 97,2% do EM acertaram a questão 6a, referente à etnia. Existem dois momentos em que é possível subentender a etnia das personagens. Segue abaixo o primeiro:

— Saio na bateria. Empurrando alegoria.  
 — Olhe que não é fácil...  
 — Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.

Este trecho revela a etnia das personagens, pois a patroa faz menção à expressão popular “um pé na cozinha”, remetendo a “tenho ascendentes africanos”. No Brasil colonial, a cozinha era o lugar dos escravos; logo “ter pé na cozinha” representa ter sangue de negro. Quando a patroa diz isso, revela, apesar de sua aparência caucasiana, ter ascendentes negros. Em seguida, a personagem percebe que cometeu um ato preconceituoso e pede desculpas à empregada, pois esta é uma afrodescendente.

No segundo momento, a patroa tenta se aproximar de Geneci e diz que a ama de leite da mãe dela também era preta.

... Sempre tratei você de igual para igual.  
 — Tratou, sim senhora.  
 — Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!

Era comum os caucasianos terem uma ama de leite; no caso, uma escrava negra. Os *corpora* apresentaram respostas certas, semelhantes às abaixo.

*6a A patroa é branca e a empregada é negra. (9EF)*

*6a Branca e negra, respectivamente. (25EM)*

Houve respostas se referindo à etnia da patroa, e não à cor da pele. Como também houve respostas em relação à etnia da empregada, apareceu o vocábulo “afrodescendente”. Alguns alunos perguntaram se não seria racismo colocar “negro”.

*6a Patroa => Branca ; Empregada => Afrodescendente (4EF)*

*6a A patroa é caucasiana e a empregada é negra. (22EF)*

*6a A patroa é branca e a empregada é afrodescendente. (9EM)*

*6a Caucasiana e a empregada negra. (173EM)*

Houve resposta se referindo à etnia das personagens, usando como justificativa o fato da patroa ter ama de leite, mostrando que os alunos fizeram associação pelo contexto. Destaca-se que havia na pequena lista de vocabulário o significado de ama de leite e, ainda assim, alguns alunos perguntaram o que significava.

*6a A patroa é branca e a empregada, preta (pela expressão: ama de leite da minha mãe era preta. (185 EF)*

*6a Conclui-se que a patroa seja branca e a empregada de cor negra. (Através da frase: “(...) a ama de leite da minha mãe era preta.” (163 EM)*

No entanto, nenhuma resposta foi justificada pela expressão “pé na cozinha”, porque os alunos não sabiam o seu significado. Provavelmente, o que levou à resposta certa para a maioria dos alunos foi o enunciado da pergunta que afirma que há uma diferença étnica entre as personagens.<sup>12</sup>

Os *corpora* também apresentaram respostas corretas que expressaram que era pelas entrelinhas que se percebia a etnia das personagens. Ênfase que o uso dos indicadores linguísticos “provavelmente”, “totalmente” demonstrando que é uma dedução.

*6a Provavelmente a patroa é branca e a empregada é negra. (153 EM)*

*6a Não existe um momento no texto em que isso fica totalmente explicado, mas aparenta que a patroa seja branca e a empregada negra. (121 EM)*

*6a A patroa provavelmente é branca, enquanto a empregada é negra, o que evidencia as relações desiguais entre grupos de etnias diferentes. (166EM)*

---

<sup>12</sup> O enunciado da questão 6a será analisado mais detalhadamente na seção 3.8.

Embora tenha sido em número pequeno: 5,1 % para o EF e 1,7% para o EM, houve respostas erradas.

*6a Negra, negra. (19EF)*

*6a Preta (31 EF)*

*6a Branca e branca (32 EF)*

*6a Branca (161 EM)*

*6a O texto não faz menção as características físicas das personagens (13EM)*

Destaca-se que a resposta 13EM foi considerada errada porque, embora não explícita no texto a etnia das personagens, é possível identificá-la pelo contexto, pelos implícitos. Dizer que “o texto não faz menção” seria correto se de fato não houvesse nada no texto que subentendesse essa informação.

Analisando as respostas da questão 6a, que tratava da etnia, comprova-se que os alunos acertaram a questão, mesmo não sabendo o sentido literal da expressão “pé na cozinha”. Conseguiram depreender um sentido a partir do contexto e de suas experiências de um conhecimento de mundo, em que se associa culturalmente e, até mesmo preconceituosamente, que “negro é quem sabe sambar” e que “empregada doméstica é negra.”<sup>13</sup>

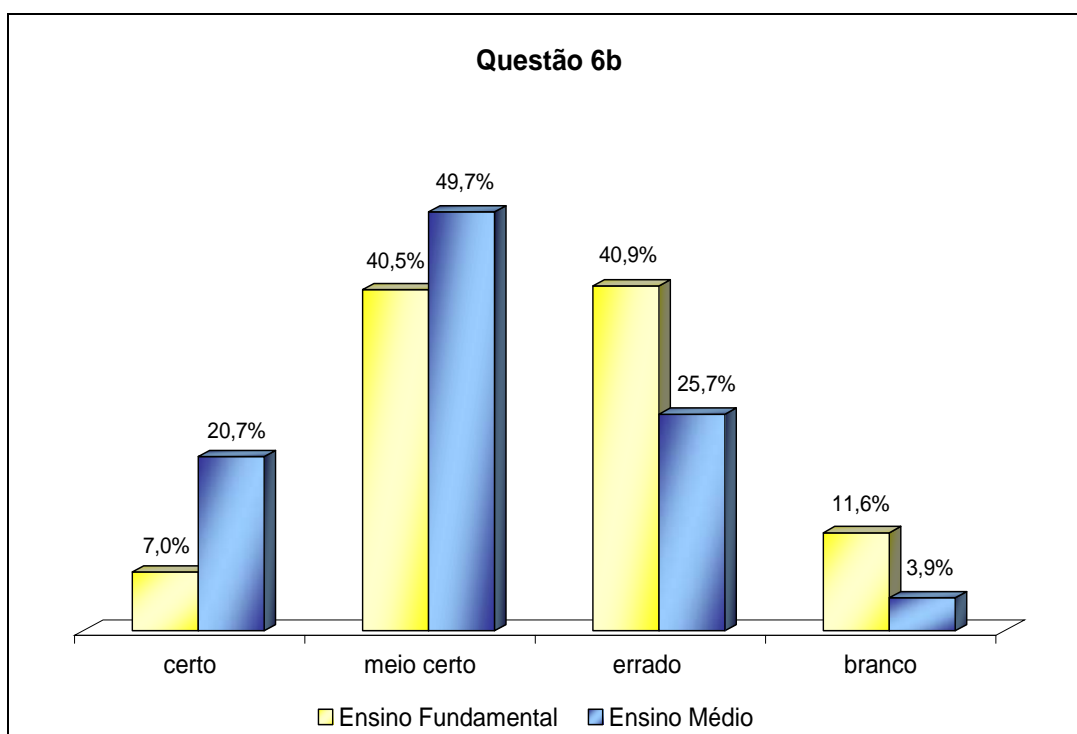
### **3.2 Análise da questão 6b**

A questão 6b “Para justificar que samba bem, a patroa diz ‘Até acho que tenho um pé na cozinha’. O que ela quis dizer com isso?” O livro sugeria como resposta “Ela quis dizer que talvez tenha ancestrais negros.” Ver o gráfico a seguir:

---

<sup>13</sup> Nos anexos 4, 5, 6,7, 8, 9 e 10, encontra-se uma outra forma de gráfico para ilustrar os resultados.

Gráfico 2: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6b



Essa questão aborda o uso de uma expressão metafórica que, como mostraram os resultados, não é muito comum para os alunos.<sup>14</sup> Para explicar esta metáfora, tomando por base a afirmação de George Lakoff e Mark Johnson (2002: 47) que “a essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa em termos de outra”, a palavra *cozinha* é usada para representar os negros, pois era o lugar deste grupo específico. A personagem patroa a utiliza para se caracterizar como pertencente a este grupo, sendo uma descendente. O aluno precisava de um conhecimento da História do Brasil, como dito anteriormente, que durante a escravidão no Brasil (e até mesmo após) a cozinha era lugar dos escravos. Assim, apareceram como respostas corretas:

*6b Que de algum jeito ela tinha um pouquinho dentro dela de negra que nem a empregada era. (173 EF)*

<sup>14</sup> O ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, inclusive, já usou esta expressão dizendo que ele próprio tinha um pé na cozinha em declaração feita à imprensa, no ano de 1994. [http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil\\_01jun1994.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_01jun1994.htm). Acesso em 1/08/2010, às 13h e 23min.

*6b Tem descendência (ascendência) africana. (26EM)*

*6b Que ela também possui sangue de negro. (56EM)*

*6b Ela quis dizer que acha que tem antepassados negros. (23EM)*

Alguns alunos construíram o sentido para esta expressão, fazendo analogia a outras expressões:

*6b Ter um pé na cozinha é ter origens pobres e/ou negras. Uma brincadeira com a expressão “ter um pé na senzala” (153 EM)*

*6b Que ela também sabe ser pobre, fez uma referência a expressão “Acho que ele tem um pé na África”. Quer dizer que tendo essas características ela saberia sambar. (28EM)*

“Ter um pé na senzala” é equivalente à expressão “ter um pé na cozinha”, pois a senzala era também um lugar exclusivo dos negros. No entanto, a palavra senzala é mais conhecida relacionada aos negros que a palavra cozinha, uma vez que a senzala foi abolida com a escravidão e a cozinha, não. Esta ganhou outros sentidos e passou a pertencer a outros grupos étnicos. “Ter um pé na África” também é uma expressão equivalente a “ter um pé na cozinha”, visto que os negros brasileiros são oriundos da África, trazidos à força como escravos. Em outras respostas também consideradas certas, os alunos associaram à questão histórica:

*6b Porque o que ela disse é uma expressão racista que tem a ver com os escravos, que cozinham (22EM)*

Outros alunos também perceberam a voz racista da personagem patroa.

*6b Quis dizer que tem ‘sangue’ de gente inferior, gente negra, gente que faz parte do “povo”. (7EF)*

Durante a pesquisa, foi analisado como os alunos respondiam essa questão, enfocada no conhecimento de mundo da expressão “Ter pé na cozinha” que muitos não detinham. Os alunos que não sabiam o que significava e não associaram à etnia, mas ao social, receberam “meio certo”, como nos exemplos abaixo:

*6b Porque a patroa pensa que as negras sambam bem. (107EF)*

*6b Quis ser irônica. Na opinião dela negros sambam bem e como a maioria da população negra faz serviços como cozinheiros. Ela quis dizer que tem alguma herança desse povo. (64 EM)*

Conforme a teoria de Orlandi (2004: 64), que interpretar não é atribuir sentidos, mas explicar como o texto produz sentidos, inclusive, sentidos que podem ser sempre outros, divergentes do esperado, verificou-se que muitas respostas diferentes do gabarito do livro didático mostraram que o sentido estabelecido pelo aluno está atrelado ao seu “conhecimento partilhado” (Koch & Travaglia, 2001:63). Os alunos associaram samba a negros, uma vez que eles deram a origem a este ritmo ao Brasil.

Percebeu-se também que os alunos dos colégios pesquisados têm uma preocupação em não se mostrarem preconceituosos. O tema ainda é um pouco delicado, os alunos não querem parecer racistas. Preocuparam-se em como descrever “negro”, houve alunos perguntando como descrever tal etnia. Vale ressaltar que são de uma geração que acompanhou o processo de discussão e a entrada em vigor da lei 9.549/1997, que configurou racismo como crime. Ver as respostas a seguir:

*6b Ela quis dizer que a maioria das negras sambam e que a maioria delas estão trabalhando na cozinha, que é uma mentira. (134 EF)*

*6b Geralmente quem trabalha na cozinha, limpando casa... é gente de cor (sem ser preconceito) e praticamente todo mundo que é de cor tem samba no pé (sic) (49 EM)*

Segundo Orlandi (*id*: 65), a interpretação não pode restringir-se ao conteúdo, mas ao modo como os textos produzem sentido. Assim, será possível perceber a

ideologia presente, o processo de produção de um imaginário, de forma que a interpretação atribui sentidos em um contexto histórico dado. Os alunos não associaram a expressão à etnia, mas às relações sociais, em que samba está atrelado para muitos a ritmo de pobre. As respostas a seguir foram computadas como meio certo.

*6b Quis dizer que tem um lado meio pobre. Ela diz isso para enfatizar seu argumento de que também é povo. Ela age como se samba e carnaval fosse para o povo somente, para a classe mais baixa. (113 EM)*

No nosso contexto histórico atualmente, o pobre sofre tanto preconceito quanto o negro, e os alunos revelaram esse imaginário cultural nas suas respostas:

*6b Que tem um jeitinho de pobre. (68 EM)*

*6b Quer dizer que só empregadas/cozinheira tem laços com o samba, ou seja, ela julga o samba como uma dança para pessoas menos favorecidas. (96EF)*

Percebe-se que, nessas respostas, não há sequer a menção à etnia. O aluno faz uma interpretação, necessária, uma vez que não domina um determinado conhecimento de mundo, buscando sentidos a partir daquilo que conhece, de acordo com a ideologia dele. O professor, com domínio do que é interpretar: explicitar como o texto produz sentido (id:64), entende o sentido buscado pelo aluno, tornando-o aceitável dentro de determinado contexto.

Questionei-me se essas respostas consideradas “meio certo” não estariam na verdade corretas, pois se interpretar é saber que o sentido pode ser outro, os alunos encontraram outro sentido, um sentido diferente do esperado, mas coerente com o nosso contexto histórico.

Para Orlandi (2008:88),

Há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido (s) o texto enquanto discurso. O objetivo da análise é então compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto linguístico-histórico. É aprender sua historicidade.

Passei a analisar, como a crônica *Povo*, de Luis Fernando Verissimo, produzia sentido para os alunos. Eles estão interpretando a partir de suas experiências, através de um processo de significação diferente do discurso do livro didático, mas coerente com a história de vida em que o aluno se insere. A seguir, exemplos de respostas:

*6b Que as empregadas que são negras, que sabem sambar que não é costume de branco. (9EF)*

*6b Ela quis dizer que também tem traços e características do povo, dos empregados. (32EM)*

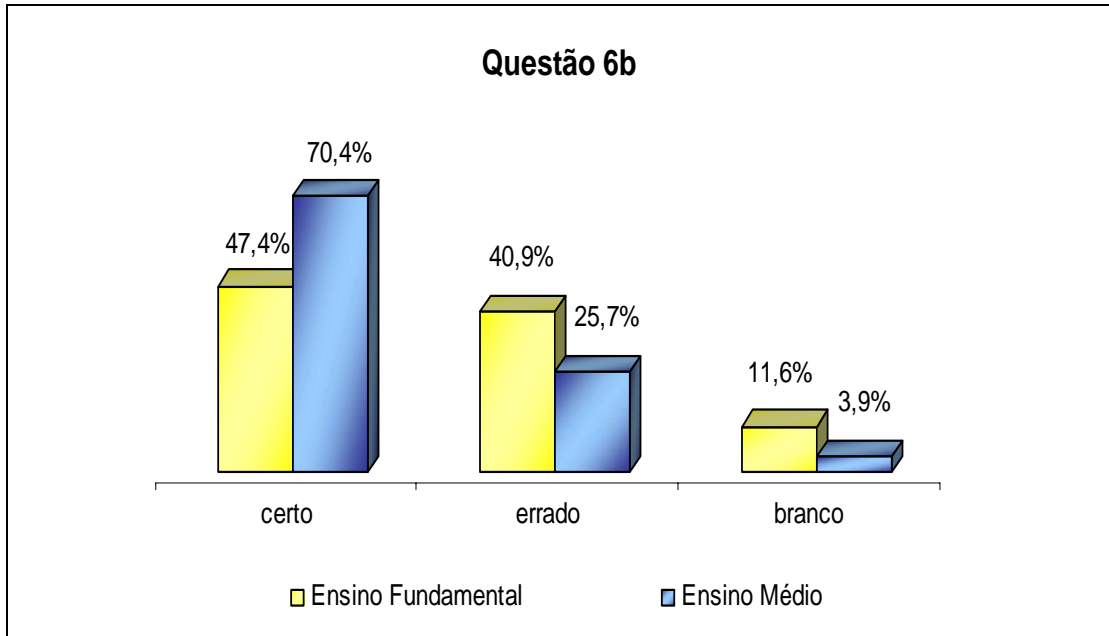
*6b Que ela samba tão bem quanto a empregada, que ela poderia até se igualar a uma. (25EM)*

*6b Sambar está relacionado com a raça negra, coisa de “pobre”. Ao dizer que tem pé na cozinha quis dizer que tem a ver com o povo cujo lugar é a cozinha, fazendo os serviços domésticos. (166EM)*

Refiz a contagem e formalizei um novo quadro, considerando as respostas que antes foram computadas como “meio certo”, por serem diferentes do gabarito, mas que havia uma interpretação coerente, estabelecendo um sentido ao contexto, como corretas.

A expressão “ter um pé na cozinha” é antiga, mas o texto é contemporâneo, por isso foi possível construir novo sentido à expressão. É diferente de dar um sentido atual a um texto antigo. O contexto seria outro e o significado, totalmente alterado. A seguir, o novo gráfico:

Gráfico 3: Resultados comparativos entre EF e EM incluindo as respostas “meio certo” em “certo” da questão 6b



Observando o gráfico 3, verifica-se que o número de respostas corretas aumenta de 7% para 47,4% no EF e de 20,7% para 70,4% no EM, provando a necessidade de muita cautela ao corrigir as respostas de interpretação que os alunos escrevem. Segundo Orlandi (id:88), o mais importante é como o texto manifesta concretamente o seu discurso. O aluno pode até fazer uma interpretação diferente da esperada, mas ele interpretou e o fez de acordo com a sua historicidade.

É preciso destacar que o fato de considerar outros sentidos certos não significa considerar todos. Seguem exemplos de respostas tidas como erradas.

*6b Que acha que samba muito bem, melhor que a empregada e que samba na cozinha. (31 EF)*

A palavra cozinha, como já explicitada anteriormente, não é um mero lugar físico; é simbólica. O aluno não percebeu isso.

*6 b A cozinha é um lugar de gente do povo, que gosta de bagunça, de farra.*  
(169 EF)

*6b Que ela tem um pé na bagunça, na festa, no Samba, já que a cozinha é um lugar movimentado.* (190EF)

*“Que ela também teria condição de trabalhar na cozinha, fosse cozinhando, lavando a louça ou limpando a cozinha.”* (22 EM)

Nessas respostas, o aluno associou a cozinha à festa e não à simbologia do espaço representativo de grupos diferentes.

Além das respostas erradas, houve 11,6 % do EF e 3,9% do EM de questões em branco, como a questão 194 EF.

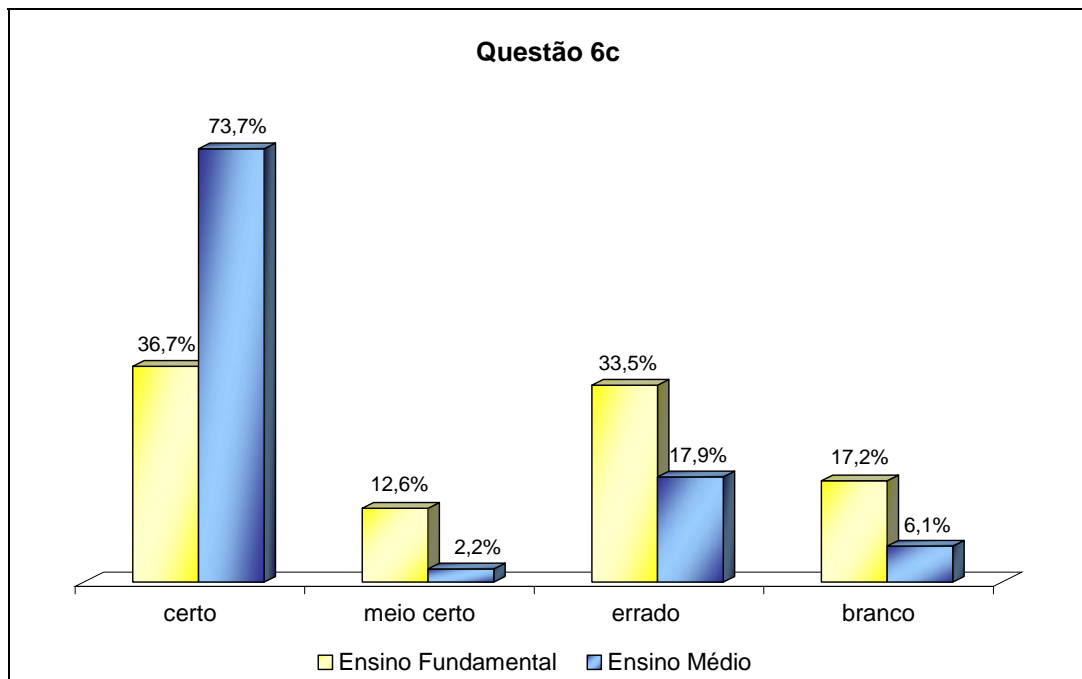
*6b Não entendi a expressão.* (194EF)

Esta foi considerada em branco, pois é diferente de uma questão respondida errada, pois, para o aluno, há a possibilidade de estar correta. Quando o aluno responde dessa maneira, tem consciência de que não sabe e só não deixa em branco, pela necessidade de justificar porque não sabe.

### **3.3 Análise da questão 6c**

Na questão 6c “Levante hipóteses: Por que a patroa se desculpa por ter dito que tem ‘um pé na cozinha’?”, o livro do professor apresentava como resposta “Porque essa é uma expressão bastante preconceituosa, e a patroa percebeu a manifestação de preconceito em sua própria fala; ou porque imaginou que, com essa expressão, pudesse magoar a empregada, que trabalhava na cozinha.”

Gráfico 4: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 6c



Aspirava-se que os alunos percebessem o preconceito e a inconveniência de dizer tal expressão a uma afrodescendente e que ainda é sua empregada, lembrando que, culturalmente, o ofício de empregada não tem prestígio, possivelmente, porque foi herdado dos escravos. É comum o termo “empregada” ser substituído por “ajudante”, “secretária do lar”, etc.

A questão 6c era uma pergunta de inferência, analisada por um pressuposto recuperado pelo pedido de desculpas da patroa; logo se alguém pede desculpa é porque fez algo de errado ou ofendeu alguém.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1997:156), a inferência é uma operação para preencher as lacunas do texto na intenção de solucionar um problema. O problema da questão era o aluno decifrar o motivo do pedido de desculpas, que se solucionaria com a inferência. Havia o pressuposto estabelecido pelo pedido de desculpas.

Alguns alunos responderam corretamente seguindo esse pressuposto: um pedido de desculpa pressupõe uma ofensa. Além disso, a patroa estava em uma situação em que ofender Geneci lhe desfavoreceria, pois a intenção era obter um favor da empregada.

*6c Porque ela ofendeu Geneci. Porque Geneci não vai querer levá-la para desfilar. (7 EF)*

*6c Pois é uma frase racista, desrespeitosa com os negros. Que ofendeu a empregada. (134 EF)*

*6c 1) Achou que a empregada se magoaria.*

*2) Sabia que tinha feito um comentário grosseiro e preconceituoso.*

*3) Se expressou de forma errada. (86 EM)*

*6c Porque ela achou que com isso ofendeu a empregada. (106 EM)*

Nessa questão, percebeu-se a maior discrepância na comparação dos resultados entre EF e EM. Os alunos de EF que não entenderam a expressão “pé na cozinha” desistiram da questão, não fazendo, observado pela quantidade de questões em branco. Os alunos de EM buscaram um sentido mesmo quando não estava muito claro no texto, eles procuraram evidências. Exemplo:

*6c Porque de alguma forma ela acha que isso pode ter ofendido a empregada o que não seria bom pois ela estava tentando convencer a mesma. (104 EM)*

Os alunos que responderam de acordo com o contexto, ainda que fora do padrão de resposta do livro, fizeram uma crítica e responderam corretamente conforme as respostas a seguir:

*6c Porque a patroa acha que os negros são a cozinha da sociedade, a empregada é negra e trabalha na cozinha. (204 EF)*

*6c Porque poderia soar de maneira agressiva, preconceituosa: apenas negros ou/e pobres trabalham na cozinha? Como a patroa precisava da ajuda de Geneci não seria bom ofendê-la. (153 EM)*

*6c Pois observa que seu comentário é preconceituoso. Ao dizer isso, depreende-se que, de acordo com sua visão, lugar de povo é na cozinha, o que não é necessariamente verdadeiro. (166EM)*

Verifica-se o quanto as respostas 25EM e 139EM são pertencentes ao seu momento histórico, em que insinuar que alguém é pobre e favelado é uma ofensa.

*6c Porque é uma expressão ofensiva, que indica que a empregada é pobre e favelada. (25 EM)*

*6c Porque é uma forma de preconceito, igual 'um pé na África', mas este último é racial e o primeiro é social. (139EM)*

Percebe-se que os alunos responderam, demonstrando a interação com o texto e comprovando; portanto, o conceito de Orlandi (2004:64) “interpretar é saber que o sentido sempre pode ser outro”. Esse outro sentido abordado pelos alunos, embora não sendo o sentido semelhante ao padrão de resposta do livro didático, baseado na origem da expressão “pé na cozinha”, é pertinente e merece ser considerado.

Segundo a autora (id: 65), “se não nos ativermos aos conteúdos da linguagem, podemos procurar entender o modo como os textos produzem sentidos”. O professor não pode ficar preso ao conteúdo linguístico e, por isso, é importante que saibam o que é interpretação para não corrigirem equivocadamente. Os alunos podem não ter interpretado como o livro sugeria, mas estabeleceram sentido, de acordo com o contexto histórico. Destaca-se que os testes foram aplicados em escolas da cidade do Rio de Janeiro, cidade cercada de favelas.

As respostas “meio certo” foram classificadas assim quando o aluno estabelecia que houve a ofensa, mas não atingiram a verdadeira razão para tal, a questão racial.

*6c Porque acha que a empregada pode ter ficado ofendida, por ela trabalha na cozinha. (8 EF)*

*6c Pois ela acha que como a empregada fica na cozinha, ela a ofendeu. (112 EF)*

*6c Porque ela estaria “ferindo” os sentimentos de Geneci, por chamá-la entre linhas de empregada. (81 EM)*

*6c Porque a empregada que fica na cozinha e ela acha que ofende a empregada dizendo isso. (88 EM)*

Diferentemente da questão 6b, nesta questão manteve-se o “meio certo”, pois se entende que há dois itens a serem cobrados e foi dado esse conceito, caso o aluno acertasse apenas um.

Aceitar questões abordadas de forma diferente do gabarito não significa que se pode aceitar tudo, mas atentar às possibilidades. Notam-se alguns exemplos em que não é possível considerar interpretação adequada:

*6c Eu acho que a patroa disse isso pra dizer que ela faz alguma comida e isso afetou a empregada, pois ela é quem faz a comida do caso. (37EF)*

*6c Porque ela não leva muito jeito na cozinha. (20EF)*

*6c Porque de certa forma ela “põe para baixo” o trabalho da empregada. (67 EM)*

*6c Porque não é tão higiênico ter um pé na cozinha” .(170 EM)*

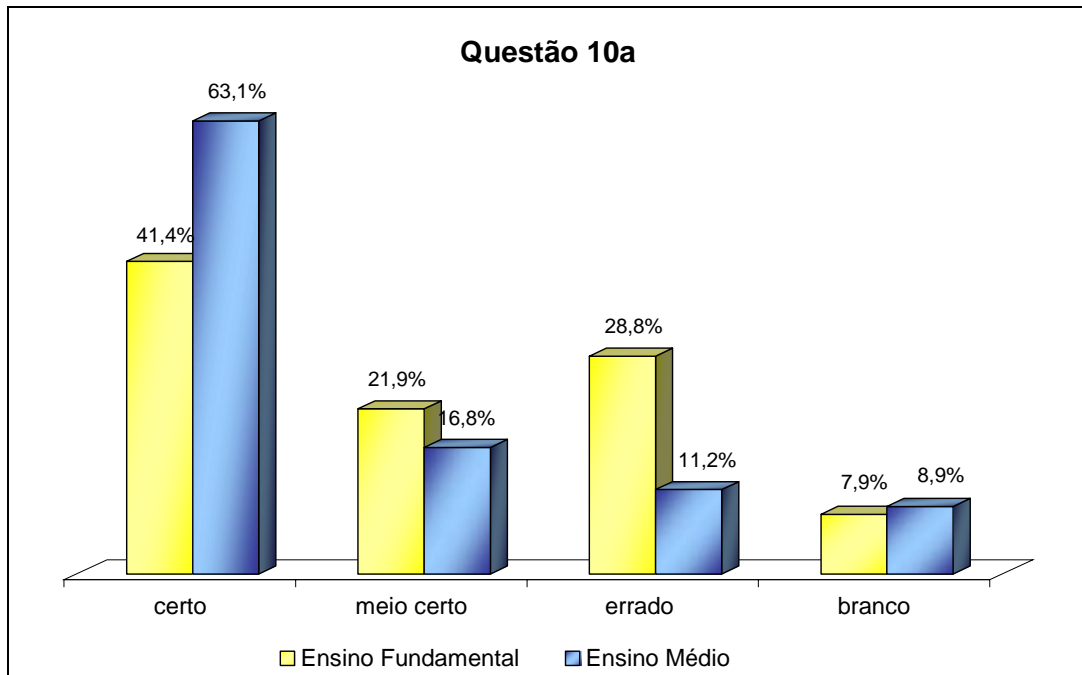
Os alunos associaram que a patroa sabia ou não fazer comida (ex:37 e 20 EF) , mas não há nada no texto que menciona isso; ou que a patroa menospreza o trabalho da empregada (ex: 67) ; ou uma resposta que relaciona “pé” a estar descalço (ex:170 EM); não perceberam a verdadeira intenção da patroa: a de manifestar que sabia sambar, ao se referir que tinha um pé na cozinha.

### **3.4 Análise da questão 10a**

A questão 10 inicia-se com um enunciado “Observe as duas frases do final do texto.” e se subdivide em 4 partes: **a**, **b**, **c** e **d**. O item analisado nesta seção é o 10a “Como você acha que a patroa está se sentindo quando diz ‘Já disse que vou pensar, Geneci’? Por que ela se sente assim?” O gabarito do livro oferece como

resposta correta “Ela está irritada e brava, pois não foi atendida.” Os resultados percentuais são mostrados a seguir.

Gráfico 5: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10a



Retoma-se ao texto para identificar as frases a que a questão se refere:

- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

No texto, percebe-se que a patroa não foi atendida. Ela insiste em desfilar, ou participar do carnaval, para poder causar inveja às amigas. Dessa forma, tenta se mostrar amiga de Geneci a fim de que a empregada lhe preste este favor. Como a crônica não apresenta a voz do narrador, o leitor se vale unicamente da fala das personagens para interpretar. Parece que a empregada, ingenuamente, ao ouvir que a patroa é uma “velha amiga” e faz “qualquer coisa” para ajudar no carnaval, acredita e pede para cuidar dos seus filhos Rudinei e Fátima. Por outro, lado percebe-se uma ironia do autor: a patroa, que sempre tratou mal a empregada, precisa de um favor dela. O favor que a empregada lhe concede é cuidar dos seus filhos, ou seja, um papel de empregada.

Segundo Orlandi (2008b), o texto não é transparente, o que é percebido quando a patroa diz que “vou pensar”. Ela quer dizer o contrário; não vai pensar. De acordo com o contexto, ela sabe que não vai aceitar isso e corta o assunto, pois nem conhece os filhos da empregada. Verifica-se com o *indicador linguístico* “já”, que a patroa havia dado a resposta e a empregada não compreendeu, tanto que insiste. É fato que a patroa não cuidaria dos filhos da empregada. Isso não a promoveria no carnaval, não causaria inveja nas amigas; logo, ela não faria, não tinha o que pensar, já estava decidido. Apresentam-se respostas certas de acordo com o gabarito.

*10 a Irritada. Porque ela não queria ajudar de qualquer forma, como cuidando dos filhos da empregada, ela queria desfilar, aparecer, se mostrar. (7 EF)*

*10 a Irritada. Porque quando ela diz” Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê, ela está desconversando a empregada e a Geneci insiste com o pedido. (198 EF)*

*10 a Frustrada e com raiva, pois o que ela queria era participar do Carnaval para por inveja nas suas amigas e não ajudar a escola de verdade. (83 EM)*

*10 a Frustrada, pois achava que teria chance de sair na escola. (155EM)*

Na primeira parte da questão “Como você acha que a patroa está se sentindo quando diz ‘já disse que vou pensar, Geneci?’”, foi utilizado, no comando da questão, o verbo “sentir” que permite uma gama de respostas possíveis. Ocorreram vários tipos de adjetivos para descrever como a patroa se sentia, listados abaixo, conforme se observa na tabela 3.

**Tabela 3: Ocorrência de adjetivos no EF e EM**

Ensino Fundamental		Ensino Médio	
adjetivo	ocorrências	adjetivo	ocorrências
irritada	11	irritada	15
insatisfeita	3	insatisfeita	3
triste	1	triste	1
chateada	4	chateada	3
decepcionada	2	decepcionada	8
desapontada	3	desapontada	2
pressionada	3	pressionada	1
impaciente	2	impaciente	1
estressada	2	estressada	1
nervosa	1	nervosa	2
desprezada	1	desprezada	1
ofendida	2	ofendida	1
indignada	4	indignada	3
menosprezada	1	menosprezada	1
humilhada	1	humilhada	1
excluída	1	excluída	2
rebaixada	1	rebaixada	2
empregada	5	empregada	2
babá	1	babá	1

Houve uma gama de adjetivos que traziam uma conotação negativa. Na verdade, não houve uma única resposta que apresentasse um adjetivo que tivesse conotação positiva. Destaca-se que o adjetivo “irritada”, previsto no gabarito, apresentou a maior ocorrência.

Apareceram adjetivos restritos ao *corpus* do EF, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 4: Ocorrência de adjetivos restritos ao *corpus* do EF**

Ensino Fundamental	
adjetivo	ocorrências
furiosa	2
brava	1
intimidada	1
encurralada	1
constrangida	1
ridicularizada	1
vencida	1
recusada	1
esnobada	1
inferior	1
desmentida	1

Apresenta-se a seguir a lista de adjetivos que só ocorreram no EM. Verifica-se que o EM abarcou um número um pouco maior que o EF, provando que o EM apresenta um vocabulário que denota um maior conhecimento linguístico/mundo.

**Tabela 5: Ocorrência de adjetivos restritos ao *corpus* do EM**

Ensino Médio	
adjetivo	ocorrências
frustrada	10
aborrecida	2
diminuída	1
desanimada	1
inferiorizada	1
inconformada	2
apreensiva	1
arrependida	1

desgostosa	1
zangada	1
ultrajada	1
contrariada	1
rejeitada	1
desrespeitada	1
insultada	1
humilhada	1
hesitante	1
incomodada	2
desconfortável	1

No entanto, em muitos casos, não se utilizou o adjetivo para definir o sentimento, mas uma descrição como as respostas abaixo:

*10a Com raiva, porque ela não teve a resposta que ela queria. (204 EF)*

*10a Com desgosto, pois ela queria participar da escola não cuidar de filhos enquanto a empregada participa. (161 EF)*

*10a Ela se sente com vergonha de ter que recusar o pedido da empregada e tenta escapar, pois acha uma humilhação cuidar de negros. (131 EM)*

*10a Ela mostra que de maneira nenhuma vai querer cuidar dos filhos da empregada. É como se ela assumisse o papel de Geneci. (121 EM)*

Houve respostas diferentes do gabarito e bem argumentadas que perceberam a inversão dos papéis. Identificaram a ironia da história: a empregada oferece um trabalho de empregada à patroa, sendo que essa visão ocorre dependendo da visão de mundo que o aluno possui. Se o aluno entende que cuidar dos filhos de uma amiga é comum, trata-se de uma gentileza, ele não vê a inversão de papéis. No entanto, não havia essa possibilidade de interpretação, pois, na história, a patroa

não é amiga da empregada. Ela finge ter intimidade com a empregada para poder conseguir o que queria. Seguem exemplos desse tipo de resposta.

*10a No lugar do empregado. Porque ela não consegue o que quis. (77 EF)*

*10a Se sente como a empregada, pois geralmente Geneci que toma conta de seus filhos. (86 EF)*

*10a Está ofendida, porque ela achou que tava sendo tratada como babá. (95 EF)*

*10a A patroa se sente a empregada, pois os papéis foram trocados. (94 EM)*

*10a A patroa se sente rebaixada, pois ela iria fazer o papel de empregada e a empregada o papel de patroa. (16 EM)*

A pergunta 10a era dupla, ou seja, havia duas perguntas numa só. Isso pode confundir o aluno. Não se pode afirmar se o aluno não respondeu à segunda, porque esqueceu, ou porque achou que era uma pergunta só, entendendo a segunda como explicação da primeira. As respostas abaixo foram consideradas “meio certo”, pois acertaram metade da questão, ou seja, responderam apenas à primeira parte.

*10a Ela se sentiu pressionada. (152 EF)*

*10a Está tentando arranjar um modo de evitar responder a Geneci e falar isso é o modo que ela acha de evitar dar a resposta. (104 EM)*

Da mesma forma, houve respostas se referindo apenas à segunda parte, de acordo com os exemplos abaixo:

*10a Porque ela queria fazer algo na escola de samba e não trocar de papel com Geneci. (191 EF)*

*10a Porque Geneci não fez o que ela queria que era desfilar. (47 EF)*

*10a Porque ela além de não estar acostumada a “ser a empregada” ela queria participar do carnaval de modo direto. (35 EF)*

*10a Porque não foi a forma ‘ser povão’ que ela tentava ser (63 EM)*

*10a Porque o que ela queria era sair na escola de samba ou ajudar a escola, para causar inveja na amiga e não cuidar dos filhos de Geneci. (162 EM)*

A segunda pergunta apresentou uma frequência alta de resposta, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 6: Respostas “meio certo” da questão 10a**

	Acertaram a 1 <sup>a</sup> pergunta	Acertaram a 2 <sup>a</sup> pergunta
EF	21,3%	78,7%
EM	6,7%	93,3%

Não se pode afirmar o que levou a isso. Uma possível justificativa para tal diferença é o fato de, nas perguntas duplas, o aluno focar o conteúdo da segunda pergunta por ter sido a última lida, ou seja, ficou mais recente na memória, esse tipo de pergunta, portanto, dificulta o desempenho do aluno. Sugere-se que se faça uma pergunta e após um comando “justifique”, pois fica mais evidente, é uma forma padrão de pergunta e facilita a correção.

Os exemplos apresentados mostram que os alunos não entenderam bem o que tinha sido perguntado, provando que perguntas duplas devem ser evitadas. Exemplos de questões erradas.

*10a Ela não sabe se vai querer ou não. (5 EF)*

*10a Ela se sente confusa. Porque ela não sabe que(m) são. (82 EF)*

*10a Porque ela não deve gostar de criança. (19 EF)*

*10a Confusa. Porque não faz parte da vida normal dela cuidar dos filhos da empregada. (101 EM)*

Os alunos não inferiram que a fala da patroa “já disse que vou pensar” é uma simples desculpa. É um caso em que se mostra que o texto não é transparente: uma palavra pode dizer exatamente o contrário. A patroa não ia pensar, já sabia a resposta, foi apenas uma forma de despistar o “não”. Os alunos não perceberam isso e leram ao pé da letra. Outro caso de resposta errada é o aluno entrar em contradição na resposta.

*10a Está se sentindo desgostosa, ela está decidida a não aceitar cuidar dos filhos de Genici, mas teme que não haja outra forma de poder desfilar, então ela diz ‘não’, mas também aceita. Ela quer participar do samba, e não ajudar. (132 EM)*

A resposta 132 EM mostra que o aluno se confundiu: ainda que a patroa cuide dos filhos da empregada, ela não desfilará, ela não aceita ficar com Rudinei e Fátima. A patroa se quer fica na dúvida. Outro exemplo de resposta errada:

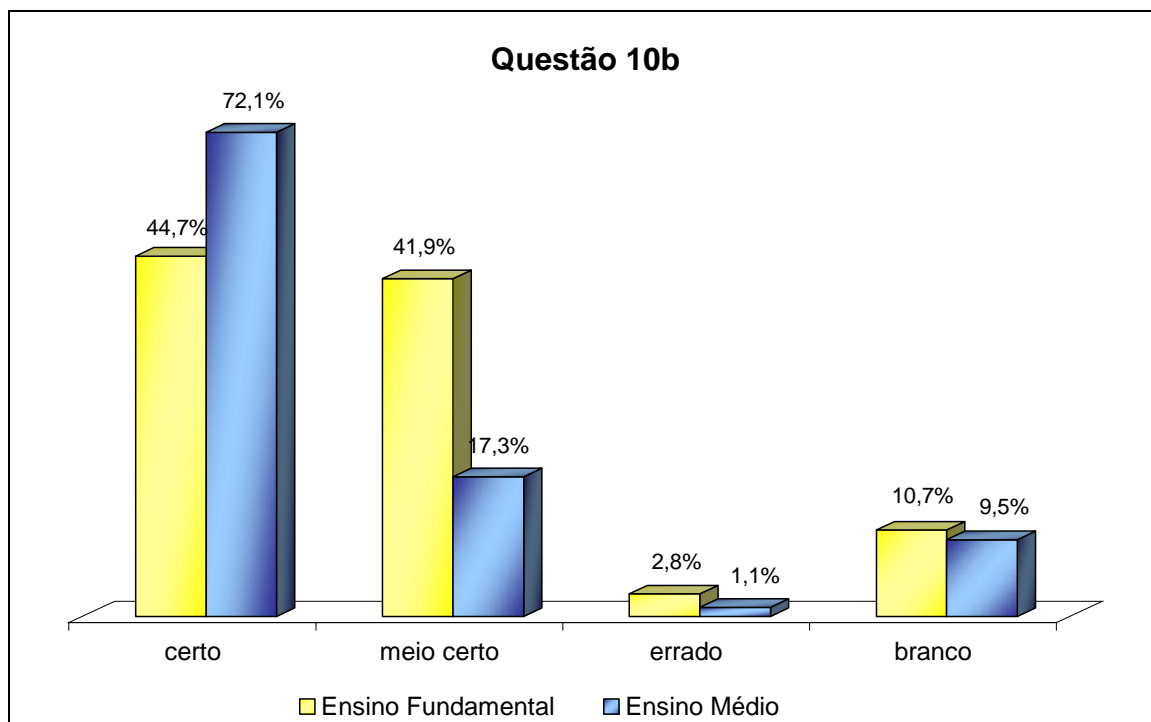
*10a Pois não sentiu o que o povo sente, não participou do jeito que queria. (3 EF)*

O aluno 3EF se perdeu na noção temporal e na história da crônica, pois patroa não consegue participar do carnaval, nem tinha a intenção de ser “povo”, ela queria é causar inveja nas amigas.

### **3.5 Análise da questão 10b**

A questão 10b “Qual é o modo verbal utilizado na frase ‘Sirva o cafezinho na sala’? O emprego desse modo verbal revela o lado patroa ou o lado ‘amiga’ da personagem? O livro didático oferece como resposta “O modo imperativo; ele revela o lado patroa da personagem.”

Gráfico 6: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10b



Percebe-se, na questão, o pressuposto, que se dá através do modo verbal “imperativo”. Esse modo que, dentre outros sentidos, indica ordem, deixa evidente que a patroa manda na empregada; logo, se constata que não é uma relação de amizade. Encontraram-se respostas corretas como as abaixo:

*10b Modo Imperativo. Patroa. (56 EF)*

*10b imperativo, revela o lado patroa. (204 EF)*

*10b Imperativo, revela o lado patroa da personagem. (93 EM)*

*10b Modo Imperativo, revela o lado patroa. (23 EM)*

Verifica-se que os alunos responderam como lhes foi perguntado, sem acrescentar nenhuma explicação de como chegaram a tal resposta. As respostas, a seguir, apesar de não terem usado a nomenclatura do modo verbal “imperativo”, explicitaram bem o aspecto que dele emana. Então, respostas que apresentaram palavras, como “ordem”, “mandamento”, “autoridade” foram consideradas corretas,

porque o objetivo da pesquisa não era avaliar nomenclaturas gramaticais, mas o ato de interpretar. Entendo que para o aluno que identifica que o modo indica “ordem”, a resposta é válida.

*10b Autoridade. Patroa. (47 EF)*

*10b Modo de ordem. Mostra que não são muito amigas. (22 EF)*

*10b Mandamento. Lado patroa. (66EF)*

*10b É de ordem. Revela o lado patroa da personagem. (97 EM)*

*10b Ordem. Patroa (74 EM)*

A questão 10b se encaixa no que Orlandi critica, em seu livro *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico (2004)* a “perfídia da interpretação” (id: 64), ou seja, a interpretação voltada apenas para perguntas “O que ‘x’ quis dizer?”. Para a autora, essa é uma falsa interpretação. O mais importante é o porquê se diz isso, ou o porquê se diz dessa forma, como funciona o discurso. A questão não pedia para explicar, mas muitos alunos explicaram, mostrando que interpretaram bem.

*10b Imperativo, pois se elas fossem amigas ela pediria com educação e não como uma ordem. (112 EF)*

*10b Imperativo demonstra o poder da personagem sobre a empregada, ou seja, patroa. (185 EF)*

*10b Modo imperativo, ela está mandando a empregada servir o café, revelando assim o seu modo patroa. (186 EF)*

*10b Imperativo, o que revela apenas a autoridade como patroa, anulando uma possível idéia de amizade. (176 EM)*

*10b Imperativo: O modo imperativo mostra o lado patroa da personagem, pois amigas não se dão ordens. (138 EM)*

Na segunda pergunta desta questão, indaga-se se o modo verbal revela o lado patroa ou o lado amiga; sendo esta categoria ainda entre aspas, que indicava ironia, induzindo a resposta. Perguntas dessa forma “É isso ou aquilo?” favorecem respostas ao acaso e o aluno ainda tem 50% de chance de acertar, deixando a avaliação do aluno imprecisa.

A questão 10b proporcionou que se discriminassem três tipos de respostas certas, como mostrado na tabela:

**Tabela 7: Respostas certas da 10b**

	Explicitaram que se tratava de uma ordem	Responderam imperativo sem justificativa	Responderam imperativo com justificativa
EF	31,3%	18,8%	50,0%
EM	12,4%	38,8%	49,6%

A questão 10b, como a questão 10a, é um caso de dupla questão, ou seja, duas perguntas em uma. Como a questão era dupla, considerou-se como “meio certo” respostas que se referiram somente à primeira pergunta.

*10b Imperativo (77 EF)*

*10b Imperativo. Sim (21 EM)*

Assim também se considerou como “meio certo” respostas que só se referiram à segunda pergunta (ex: 3 EF e 162 EM), ou responderam a primeira pergunta equivocadamente (ex: 44EF e 64 EM)

*10b Lado patroa, pois ela está ordenado que Geneci traga o café (3 EF)*

*10b Revela o lado ‘patroa’ (162 EM)*

*10b “Presente, ela mostra o lado patroa.” (44 EF)*

*10b “Vocativo. Patroa” (64 EM)*

**Tabela 8: Respostas “meio certo” da 10b**

	Acertaram a 1ª pergunta	Acertaram a 2ª pergunta
EF	2,2%	97,8%
EM	3,2%	96,8%

Como ocorreu na 10a, também uma pergunta dupla, observou-se que houve uma ocorrência maior de respostas referentes à segunda pergunta que a primeira. Possivelmente, o aluno se esquece da primeira, ou acha que a segunda pergunta é a que é para ser respondida, sendo a explicação da primeira. A dupla pergunta, portanto, favorece a que o aluno se confunda e acabe respondendo apenas a segunda.

Julgou-se como respostas erradas: as que revelaram que era o lado amiga (ex: 5 e 67); as que os alunos demonstraram que não entenderam a pergunta (ex: 4); ou entraram em contradição com o que disseram, isto é, uma resposta anulou a outra.

*10b o lado amiga da personagem (5 EF)*

*10b lado amiga (67 EF)*

*10b Não (4EM)*

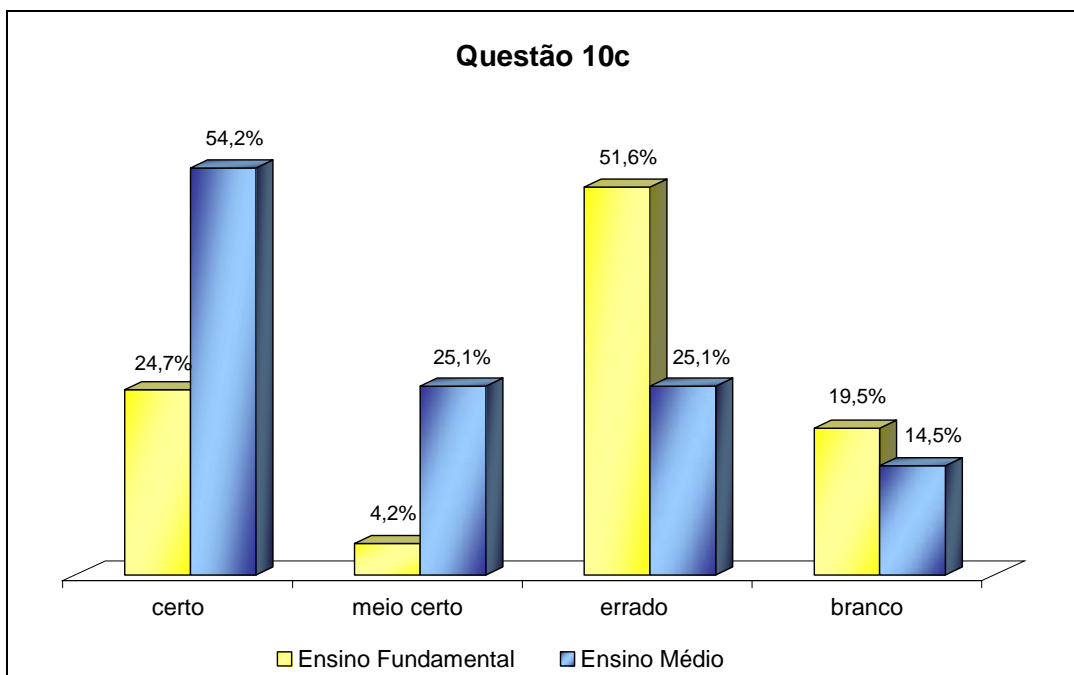
*10b Imperativo e indicativo (64 EM)*

Destaca-se que o índice de respostas totalmente erradas foi muito pequeno, pois perguntas desse tipo, como dito anteriormente, favorecem respostas ao acaso. Deve-se evitar perguntas do tipo “X significa isso ou aquilo?” porque mesmo que o aluno não tenha entendido, ele pode optar por um dos elementos coordenados por “ou” e terá 50% de chances de acertar.

### 3.6 Análise da questão 10c

A questão 10c “A patroa quer ser servida na sala. O emprego da locução adverbial **na sala** é fundamental para a interpretação geral do texto? Explique por quê.” O livro didático tem como sugestão de resposta “No momento em que a patroa sai da cozinha e ordena que a empregada sirva o café na sala, ela volta a delimitar os espaços geográficos e sociais na casa: a cozinha é o espaço da empregada e a sala é o espaço da patroa.”

Gráfico 7: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10c



A questão aborda os espaços da casa: cozinha e sala não são meros detalhes. É interessante ressaltar que a expressão “pé na cozinha” se destaca no texto; provavelmente, o autor tinha a intenção marcar esses territórios.

A cozinha, na crônica, é polissêmica. Segundo Smith (2003:199), a polissemia faz com que “palavras comuns, facilmente compreendidas, tendem a ter uma multiplicidade de significados”. Ferrarezi Jr (2008:168), também de acordo com Smith, afirma que na literatura é um recurso muito importante, pois se utiliza a dimensão simbólica das palavras. Muitas palavras são símbolos de outras coisas e

recebem também um sentido simbólico, como acontece no texto *Povo*, de Verissimo. “Cozinha” e “sala” ganham dimensões simbólicas.

A cozinha, então, ganha uma dimensão simbólica, pois representa o lugar do empregado e a sala, o lugar do patrão. O texto se inicia na cozinha:

- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo.

No início do texto, a empregada estranha a conversa na cozinha, pois não é comum a ida da patroa ao local. Como a patroa tinha um interesse, tenta se aproximar da empregada indo até a cozinha para lhe pedir um favor. Como a patroa não consegue o que queria, ela sai da cozinha, mas antes diz:

- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

A crônica finaliza com a saída da patroa se dirigindo à sala, deixando implícito, que ali, na cozinha, não era o seu lugar. Ela exige que o café seja servido na sala para que as diferenças entre elas fiquem bem marcadas. Ela é a patroa enquanto Geneci é a empregada e não há amizade entre elas. Encontraram-se respostas corretas como a 140 EF:

*10c Sim. Porque ela separa, coloca a empregada no seu lugar, querendo dizer que lugar de empregada é na cozinha e lugar de patroa é na sala. (37 EF)*

*10c Sim, porque a patroa está na cozinha, segundo ela é lugar de empregado e pede café na sala, onde ela se sente melhor. (25 EF)*

*10c Porque no texto todo, a cozinha foi interpretada como um ‘território das empregadas’, quando a patroa diz ‘na sala’, ela reafirma a subordinação da empregada. (172 EM)*

*10c para delimitar o espaço em que cada uma deve ficar, empregada na cozinha, só indo na sala para servir. (174 EM)*

Na visão de alguns alunos, a dimensão simbólica entre sala e cozinha transcende os espaços de patrão/empregado e revelam as diferenças socioculturais.

*10c Elas estavam na cozinha onde pessoas com dinheiro “não precisam entrar” (88EF)*

*10c Sim, porque mostra que a empregada trabalha em uma casa de gente rica, pois se fosse uma família de classe média, não se importaria de tomar o café na cozinha (196 EF)*

Destaca-se que a resposta 88EF demonstra uma visão que não é necessariamente o que o aluno acha, mas o que a personagem patroa pensa; comprovado pelo uso das aspas.

Consideraram-se “meio certo”, as respostas que não se basearam na dualidade dos espaços, mas na quebra de discurso da patroa que antes se fazia de amiga e interrompe essa falsa amizade dando uma ordem, retomando o discurso da patroa.

*10c Sim, pois gera uma impressão de frescura por parte da patroa. (9 EF)*

*10c Sim, porque mostra que mesmo ela estando na própria cozinha ela não pega o café, o que deixa transparecer que ela é cercada dessas regalias. (128 EF)*

*10c No início do texto ela não se importa em conversar na cozinha. (48EM)*

Houve respostas sem a referência à dicotomia sala/cozinha, mas ao efeito de sentido de que era uma ordem. As questões abaixo também foram consideradas “meio certo”.

*10c Sim, porque fica claro que, já que a empregada não consegue arrumar um jeito dela sair na escola de samba, a patroa também não quer mais ser cordial e volta a tratá-la como uma simples serviçal. (32EM)*

*10c Porque ela ta dando uma ordem pois ela tava falando com a empregada para conseguir participar do que ela queria e depois tratou ela dando ordens. (70 EF)*

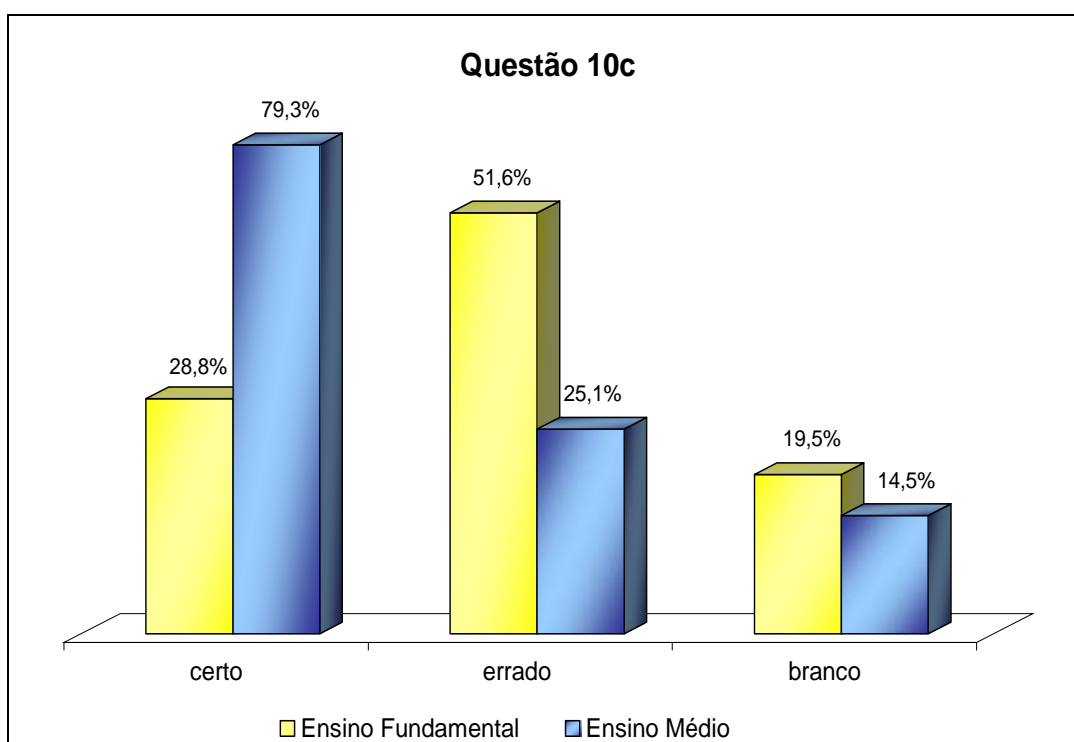
*10c Que ela era sua serviçal. (49 EF)*

10c Porque isso é uma ordem, que dali se defende o lado patroa da personagem. (66 EF)

Mais uma vez, questionei-me também se tais respostas não deveriam ser consideradas corretas, já que os alunos não possuíam esse conhecimento de mundo a respeito da divisão dos espaços sociais. Hoje em dia, poucas são as classes sociais com empregada doméstica e/ou em que há esta divisão, como também não são todos os lares em que há divisão de espaço para empregado, muitas famílias fazem refeições na cozinha, tornando-se comum apartamentos novos não possuírem duas entradas: a de serviço e a social. Para muitos alunos, não fica clara tal divisão.

Um aluno de EF pode até não perceber a dicotomia sala/cozinha, mas percebe que a patroa é “fresca”, esnobe, de acordo com o contexto ou até mesmo com as suas experiências de vida e o seu modo de ver o mundo, pois em algumas classes sociais, tomar café na sala não faz parte da sua realidade.

Gráfico 8: Resultados comparativos entre EF e EM incluindo “meio certo” em “certo” da questão 10c



Algumas respostas erradas mostraram que os alunos estão presos aos conceitos gramaticais, e não conseguem articulá-los ao texto e ao contexto. Por exemplo, aprenderam equivocadamente que adjunto adverbial/ advérbio pode ser retirado da frase que não altera o sentido. Assim, apareceram respostas erradas do tipo:

*10c Não, porque quando se lê a frase: Sirva o cafezinho, entende-se o sentido, que é servir o café. (177 EF)*

*10c O sentido continuaria se tirarmos a locução adverbial por isso acho que não faz tanta diferença. (178 EF)*

*10c Não. Mesmo sem esta locução adverbial o sentido do texto não é alterado. (112 EM)*

Outros responderam apenas se baseando no valor semântico da locução adverbial e esqueceram de apreciar o valor simbólico de “na sala”.

*10c Sim pois é um advérbio de lugar para podermos saber onde a história acontece.(174 EF)*

*10c Sim, pois sem essa locução não saberíamos aonde ela queria ser servida. (179 EF)*

Em um determinado colégio, devido à sua metodologia educacional, os alunos não conheciam a nomenclatura gramatical de “locução adverbial” e responderam semelhante às respostas abaixo.

*10c Não estudei isso. (194EF)*

*10c Não aprendi isso ainda. (214EF)*

*10c Não estudei sobre isso ainda. (215EF)*

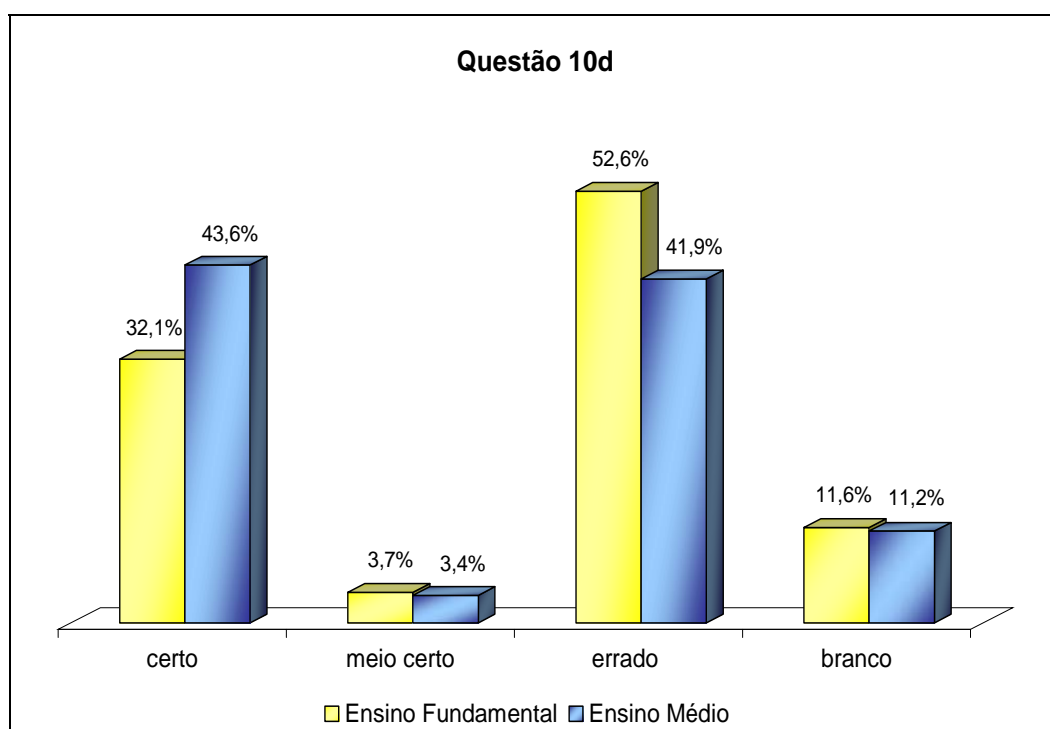
Essas respostas foram computadas como em branco, mas é importante esclarecer que uma parte dos alunos deste mesmo colégio acertou a questão. Para o EF, o uso da nomenclatura gramatical complicou o enunciado. Poderia ter usado “o termo” ou “a expressão” no lugar de adjunto adverbial.

É interessante revelar que quando apliquei o teste nos colégios, alguns alunos perguntaram, antes da realização, se tinha pergunta de gramática. Ficavam receosos de serem cobrados em algo que não tinham estudado recentemente ou que não soubessem.

### 3.7 Análise da questão 10d

A questão 10 d “De sua opinião: A ‘velha amizade’ entre Geneci e a patroa deverá continuar? Por quê?” apresentava como gabarito “Espera-se que o aluno perceba que não, que a amizade mencionada foi apenas um recurso para tentar convencer Geneci. Além disso, a própria fala da patroa revela contradições e preconceitos em relação à empregada.”.

Gráfico 9: Comparativo dos resultados do EF e EM da questão 10d



Almejava-se que o aluno respondesse que nunca existiu tal amizade, como comprovado no texto pela forma de tratamento dado à empregada:

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?

Percebe-se a forma receosa com que a empregada responde à patroa, provavelmente esta só se dirigia àquela de forma autoritária. A patroa não sabe sequer o nome dos filhos da empregada, visto no fragmento abaixo:

- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.

Na crônica, patroa e empregada não têm relação alguma de amizade. Observa-se a falta de intimidade entre elas. O contexto esclarece a relação exclusiva de “patrão-empregado” das personagens. Segundo Koch e Elias (2006: 64), “o contexto é (...) um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” É dessa forma, a partir do conjunto de suposições, apoiadas pelo conhecimento partilhado entre os interlocutores que é possível depreender que não há amizade entre elas.

*10d Não, pois nunca houve ‘velha amizade’ . (48EM)*

*10d Não, porque a patroa só queria um favor e a velha amizade é usado como argumento. (196 EF)*

Verifica-se que a resposta 196 EF estava correta e bem justificada, pois provou que o que a patroa dissera sobre a amizade era apenas um artifício para tentar convencer Geneci a lhe fazer um favor.

Algumas respostas foram consideradas “meio certo”, pois demonstram que a amizade não vai continuar, apesar de não ter marcado que a amizade nunca existiu.

*10d Não, porque Geneci se torna apenas mais uma empregada já que não pode satisfazer os desejos da patroa. (32 EM)*

*10d Não, pois a patroa não conseguiu o que queria. (9EF)*

As respostas “meio certo” apresentaram justificativas se colocando a favor da patroa, ou se colocando a favor da empregada:

*10d Não, a patroa deve demiti Geneci, por ela não ajuda. (122 EF)*

*10d Não, Porque a patroa é ignorante com ela. (124 EF)*

Mantive como “meio certo”, pois algumas questões apresentam o seu grau de subjetividade, além disso, abolir o meio certo seria uma postura muito autoritária em que as respostas ficariam sempre ou certas ou erradas e há respostas que realmente estão no meio do caminho.

O *corpus* mostrou que 52,6% de alunos do EF erraram a questão, os discentes revelaram um conhecimento partilhado muito particular à visão de mundo deles, afirmando que a amizade iria continuar.

*10d Sim. Porque elas vão continuar frequentando o mesmo lugar. (85 EF)*

*10d Sim, porque não vai ser uma escola que vai separar elas. (135 EF)*

Outras respostas que negaram a continuidade da amizade foram consideradas erradas, pois a justificativa não apresentou os reais motivos da não possibilidade da amizade.

*10d “Não, pois são muito diferentes.” (86 EF)*

*10d “Não, Porque do modo que a patroa tratou a empregada acho eu não continuava essa amizade” (97EF)*

*10d “Não, a patroa deve demiti Geneci, por ela não ajuda.” (122 EF)*

Na análise de todas as perguntas, verificou-se que os alunos do EM deixaram menos questões em branco e acertaram mais (não houve uma só questão em que o EF tivesse acertado mais que o EM), o que demonstra certo amadurecimento. Prova-se que o nível de abstração evolui. O fato de existir mais acerto no EM não significa que a interpretação fosse inadequada a este nível, uma vez que três questões apresentaram mais de 25% de erro. Como também não significa que a interpretação estava inadequada ao EF, uma vez que a interpretação foi retirada de uma atividade de livro didático desta série e aprovado pelo PNLD.

A hipótese de que não haveria muita diferença entre o 8º ano do EF e 2º ano do EM não se confirmou, pois fazendo uma média da quantidade de acertos de todas as questões, o EF obteve 40% de acertos, enquanto o EM obteve 60,7% (vide anexo 11). Constatou-se que os alunos de EM acertam mais porque possuem mais leitura e maior domínio da argumentação para elaborar as respostas, já que estas foram mais desenvolvidas.

Ainda que não haja uma metodologia precisa para o ensino de interpretação, percebe-se o que uniu as duas séries tão distintas foi a seleção do texto: a crônica contemporânea. Esse texto, que parte de algo do cotidiano, aproxima o leitor, favorecendo a interação autor-texto-leitor e pode ser de interesse para várias faixas etárias. As estratégias que orientam o aluno a interpretar: a inferência, o contexto, a polissemia, a metáfora podem ser aplicadas em qualquer série de acordo com cada texto analisado.

### **3.8 Análise de alguns erros de encaminhamento das questões**

Encontram-se, na atividade proposta aos alunos, exemplos de falhas no enunciado que podem induzir ao erro, conforme analisadas a seguir.

No início do exercício, a primeira questão:

1. Observe que todo o texto é construído em forma de diálogo, isto é, ele reproduz diretamente as falas das personagens, sem intromissão do narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?

O termo “esse recurso” tinha como intenção fazer uma coesão anafórica, retomando “construído em forma de diálogo”. No entanto, a pergunta não ficou clara para o aluno, acostumado com perguntas do tipo “qual a classe gramatical de...?”, “qual a figura de linguagem de...?”. Pensou que se tratasse de um conteúdo que desconhecia, como evidenciado na aplicação do teste em que alguns alunos comentaram que não entenderam, assim também nas respostas:

*1. Faz com que o texto seja formado apenas de discurso direto. (196 EF)*

*1. Um toque humorístico (186 EF)*

*1. Verossimilhança (64 EM)*

*1. Uma crônica (89 EM)*

A segunda questão, item 2b “A patroa conversa com a empregada. O que Geneci imaginava que a patroa fosse dizer?” não contextualiza qual o momento da conversa a que se refere. Somente, no item c, é mencionado que se tratava do início da conversa. A intenção do livro era que o aluno percebesse que a empregada receava que a patroa fizesse uma reclamação. Houve alunos, porém, respondendo como se fosse o fim da conversa que se encontrava ao final do texto, equívoco muito comum já que o aluno que acaba de ler lembra-se mais do final da história que o início. Eis alguns exemplos:

*2b Que poderia cuidar das crianças dela. (30 EF)*

*2b Ela achava que a patroa dissesse sim, pois ela mesmo falou que estaria disposta para tudo. (159 EF)*

*2b Ela achava que se a patroa estava mesmo disposta a qualquer coisa pela escola, iria aceitar imediatamente. (29 EM)*

*2b Que seria ótimo ficar com as crianças enquanto ela estivesse desfilando. (71 EM)*

A pergunta 3 “A patroa deseja participar do desfile da escola de samba de Geneci. Até então, a patroa tinha mostrado interesse pela escola de samba ou pelo carnaval? Justifique sua resposta.” apresenta falta de clareza na sua redação. A pergunta tinha como objetivo que o aluno percebesse que a patroa não se interessava pelo carnaval, tanto que só resolveu desfilar em cima da hora. Todavia foi empregada a conjunção “ou” que expressa alternância entre dois complementos nominais e ainda no final da pergunta. O aluno se deteve nisso, achando que a questão se referia ao interesse pela escola de samba ou pelo carnaval. O que seria uma conjunção apenas para retificar tornou-se o foco da pergunta. Seguem alguns exemplos:

*3. Pelo Carnaval, porque no texto tem uma parte que a patroa fala que não aguenta ficar fora do carnaval e também fala que tem direito de ser “povo”, ou seja, quer participar do carnaval. (65 EF)*

*3. Tinha mostrado interesse pela escola de samba pois no início ela tinha falado na escola de samba e sequer mencionou o carnaval, que depois virou argumento para que ela pudesse sair na escola de samba. (78 EF)*

*3. Pelo carnaval, pois seus argumentos não eram voltados para a escola de samba de Genesi, e sim para qualquer uma que oferecesse tudo o que ela imaginava adiquirir. (24 EM)*

*3. Até então ela tinha mostrado interesse pela escola de samba pois ela queria muito desfilar, mas as duas coisas estão muito interligadas e eu acho que no final ela está mais interessada no carnaval. (12 EM)*

*3. Dos dois, porque ela queria fazer parte das emoções, prazeres que o povo sentia no carnaval. (51 EM)*

*3. Pela escola de samba. Porque com a frase “... eu queria sair na sua escola” na linha 17 demonstra o interesse pela escola de samba antes do carnaval, citado na linha 19. (54 EM)*

De acordo com Charaudeau (1992:506) a palavra “ou” é um conectivo de disjunção. Oliveira (1995:50) menciona que perguntas que acrescentam “ou”

possuem dois pares de resposta, se a disjunção é inclusiva, a resposta é “sim” ou “não”, (no caso dessa questão esperava-se que o aluno percebesse que era inclusiva), se a disjunção é exclusiva a resposta será um dos elementos coordenados pela disjunção “ou”.

Deve-se evitar o uso da conjunção “ou” quando o que está coordenado não é o que se pergunta porque pode indicar escolha entre duas opções. A questão poderia ser anulada numa prova porque leva o aluno a responder *carnaval* ou *escola de samba* e, na verdade, o que a questão pretendia era que o aluno percebesse que o grande interesse da patroa era causar inveja às amigas.

A questão 4:

2. Para convencer Geneci, a patroa utiliza vários argumentos. Veja:

- não quer ficar fora do carnaval
- samba bem
- quer sentir o que o povo sente
- ela também é povo
- arrepia-se quando a escola de samba passa
- pode pagar
- pode ajudar no transporte, nas costuras
- vai ter assunto a resto do ano
- vai causar inveja nas amigas

a. Quais desses itens são argumentos que visavam convencer Geneci?

b. Quais deles revelam os motivos reais de a patroa querer participar do carnaval?

O aluno imagina que deve escolher dentre alguns dos itens apresentados, então, seleciona os que considera mais importante. Eis os exemplos:

*4a Ela também é povo e pode pagar. (145 EF)*

*4b Vai ter assunto o resto do ano e causar inveja nas amigas (145 EF)*

*4a Pode pagar e pode ajudar no transporte, nas costuras. (133 EF)*

*4b Ela não queria ficar fora do carnaval e queria sentir o que o povo sente (133 EF)*

*4a Todos (179 EM)*

*4b Os dois últimos, “vai ter assunto o resto do ano” e “o vai causar inveja nas amigas” (179 EM)*

Poderia ter perguntado, por exemplo, “quais os argumentos a patroa utiliza para convencer Geneci?” de forma que o aluno buscasse no texto a resposta. Outra possibilidade seria enumerar os itens, para facilitar a resposta, evitando que o aluno repita cada item.

Na questão 5,

5. Para aproximar-se de Geneci e conseguir seu apoio, a patroa se diz parte do povo e afirma que sempre tratou a empregada de “igual para igual”. Observe os pronomes de tratamento utilizados pelas duas.

b. Essas formas de tratamento confirmam a suposta igualdade entre elas?

faltou pedir a justificativa da resposta que a questão merecia. O próprio livro do professor a apresenta, o que comprova a necessidade dessa justificativa. Apesar de faltar o “justifique”, alguns alunos responderam, justificando a resposta.

*5b Não. Porque o pronome “senhora” parece dar superioridade (201 EF)*

*5b Não. Geneci trata a patroa como superior. (202 EF)*

*5b Não. Pois Geneci é uma Empregada, não dá para ter uma igualdade. (41EM)*

*5b Não, pelo contrário, servem para refutar essa idéia e ratificar um tratamento de subserviência. (5 EM)*

A questão 6a, já analisada na seção 3.1:

6 Além de abordar a questão da diferença social, o texto também faz referência à diferença étnica entre as personagens.

a. Qual é a cor da patroa e da empregada?

utilizou vocabulário muito informal e também de forma preconceituosa. Além disso, o livro apresentava ilustrações (anexo 3) que respondiam à pergunta, ainda que o aluno nem tivesse lido o texto. Eis alguns exemplos:

*6a A cor da patroa era clara, e a cor da empregada era escura. (65 EF)*

*6a A cor da patroa é branca e da empregada preta. (13 EM)*

*6a A cor era branca e a empregada preta (negra). (65 EM)*

Nas respostas 65 EF e 13 EM, verifica-se que os alunos responderam realmente ao perguntado, uma vez que perguntou sobre a cor e não sobre a etnia. Na resposta 65 EM, o aluno fez uma correção para *preta* colocando entre parênteses *negra*, deixando subentendido que não se deve dizer *preta*, mas não corrigiu branca para caucasiano, pois não é ofensa dizer *branca*. A atividade aplicada nas turmas não foi anônima, as respostas 20 EF e 57 EF foram de alunos negros.

*6a A patroa concerteza é branca, Geneci é negra. (20 EF)*

*6a A patroa é Branca e a empregada é negra. (57EF)*

Um aluno expressa que a patroa — que trata mal a empregada — é com certeza branca. Curiosamente, outro escreve *branca* com letra maiúscula, enquanto *negra*, com letra minúscula. Fatos assim talvez revelem, ainda que no subconsciente desses alunos, que o caucasiano é superior ao negro.

A pergunta 9a:

9. Como a patroa insistisse em colaborar com a escola de samba, Geneci encontra um meio de ela participar: cuidando de seus filhos.

a. Entre amigas, é normal uma cuidar dos filhos da outra?

tinha como objetivo encaminhar o raciocínio do aluno para as demais perguntas, para que percebesse que não havia amizade entre a patroa e a empregada. As respostas foram as mais variadas possíveis, é uma pergunta que qualquer resposta deveria ser aceita. Os alunos responderam de acordo com as suas experiências e para muitos esse tipo de favor não faz parte da realidade deles, portanto, não perceberiam a intenção da questão.

*9a Depende, por alguns minutinhos, quando a mãe vai na padaria. (8EF)*

*9a Não muito. (9EF)*

*9a Não. (79EF)*

*9a Não, porque no caso do texto, elas possuem empregada que cuidam de seus filhos.” (78EF)*

*9a Sim, porque uma quer sempre estar ajudando a outra. (32 EM)*

*9a Sim, desde que esse cuidar não se torne um abuso. (45 EM)*

*9a Não, não é normal uma amiga cuidar do filho da outra. (52 EM)*

*9a Depende da classe social, mas é normal. (140 EM)*

*9a Sim, entre amigas próximas e que se confie. (159 EM)*

*9a Eu sei lá. Eu não cuidaria. (129 EM)*

Não sou contra perguntas em que as respostas não estejam no texto. Podem ser válidas, desde que tenham como propósito, por exemplo, um envolvimento do aluno com a situação vivida no texto, ou seja, uma transposição para a realidade do discente, inclusive sem valer nota. No caso, a pergunta encaminhava o raciocínio do aluno para que percebesse que não havia amizade entre a patroa e a empregada, mas inadequada, porque se tal fato não pertence à sua vivência, ele pode não entender.

A questão 9c “E a reação da patroa: confirma ou nega a amizade?” precisava de um comando para justificar a resposta. No entanto, alguns alunos perceberam a necessidade da justificativa e assim a fizeram.

*9c Nega, pois ela dá um gesto de impaciência. (14 EF)*

*9c Nega, pois a patroa não queria ficar com eles. (179 EF)*

*9c Nega. Pois voltou a tratar Geneci como uma empregada de baixo nível. (143 EF)*

*9c Nega, porque logo em seguida ela manda a Geneci servir café. (48 EM)*

A questão 10b, também analisada na seção 3.5,

10. Observe as duas frases do final do texto.

b. Qual é o modo verbal utilizado na frase “Sirva o cafezinho na sala”? O emprego desse modo verbal revela o lado patroa ou o lado “amiga” da personagem?

apresentou uma impropriedade. A pergunta induziu a resposta ao usar as aspas na palavra *amiga*, pois se *amiga* está entre aspas, é para indicar ironia, isto é, para indicar algo que não é verdade; logo, a resposta certa só poderia ser o lado patroa.

*10b O lado patroa. (45 EF)*

*10b O lado patroa, pois ela ordena. (28 EF)*

A pergunta 10b favoreceu respostas ao acaso, isto é, os alunos tentaram acertar contando com a sorte. Muitos não responderam à primeira pergunta que se referia ao modo verbal. Percebeu-se que nessa questão também faltou um comando para justificar a resposta.

A questão 10d:

10d. De sua opinião: A “velha amizade” entre Geneci e a patroa deverá continuar? Por quê?

O comando “dê a sua opinião” induz aos alunos levarem a pergunta para a vida pessoal e não para acontecimentos do texto. Na verdade, este comando é desnecessário e pode ser excluído que não haverá falta de entendimento. Todas as respostas 10d apontadas, a seguir, foram consideradas erradas, pois os alunos não identificaram que a amizade nunca ocorreu.

*10b Não, pois a patroa é muito futil. (27 EF)*

*10b Não. Porque a amizade não existe falsidade e nem interesses. (182 EF)*

*10b Não, pois a patroa não tratava Geneci com respeito. (188 EF)*

*10b Talvez, se Geneci quiser manter seu emprego. (189 EF)*

*10b De certo modo sim, já não existia amizade, mas não deve ter intriga por causa do trabalho de Geneci. (206 EF)*

*10b Sim, porque elas se vem todo dia. (207 EF)*

*10b Sim, porque ela precisa de Geneci, assim como ela precisa da patroa. (31 EF)*

Por tudo o que foi analisado, conclui-se que o professor só tem certeza que uma atividade de interpretação está bem desenvolvida, quando a testa. Só no desenrolar em sala de aula, principalmente na correção, o professor saberá se os alunos entenderam o que foi perguntado e/ou se a pergunta foi bem formulada. No entanto, na maioria dos casos, não é possível testá-la, principalmente em se tratando de provas ou similares. Cabe ao professor ter discernimento quando a questão for mal formulada, devendo anulá-la ou aceitar as respostas coerentes com o perguntado, ainda que não seja o esperado.

A correção também exerce um papel importante no processo de aprendizagem, pois muitos problemas se resolverão na correção, sendo o professor flexível, de acordo com cada situação.

#### 4. PROPOSTAS DE ABORDAGEM DE INTERPRETAÇÃO

*Não é inútil reafirmar que o discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos.*

Eni Orlandi

Os professores sabem que a interpretação é muito importante para a formação do aluno, além disso, é muito cobrada no vestibular e nos concursos. Julgam que um professor que usa somente e exclusivamente a gramática demonstra ser desatualizado; por isso, empregam-na em suas avaliações embora em suas atividades em sala seja pouco trabalhada.

Às vésperas de uma prova, muitos professores costumam revisar a matéria; aplicam listas de exercícios para fixar os pontos gramaticais ensinados; entretanto, não se preocupam em aplicar exercícios de interpretação, porque acham que não é necessário trabalhá-la ou preparar o aluno para tal atividade. Todavia, na prova, a interpretação é cobrada, demonstrando assim grande incoerência no Ensino, pois sabem que não devem colocar na prova algo que o aluno não tenha estudado em sala, mas colocam interpretação sem antes trabalhá-la em aula. Em muitas escolas, o que acontece com a redação que só se faz presente no dia da avaliação, também ocorre com a interpretação: só aparece no dia da prova.

Se os alunos e pais não reclamam dessa incoerência, a interpretação possui, de fato, um caráter diferenciado, está presente ao longo da vida estudantil do indivíduo. Não se forma (no sentido de concluir) um leitor, ele vai-se formando ao longo da vida. Um indivíduo pode ser apto para ler um determinado gênero textual, mas não todos; um determinado autor, mas não todos. Não é uma matéria, mas o fato de não ser matéria não significa que não se possa estudá-la.

A própria semântica tem ficado esquecida nos programas, se restringindo ao estudo dos sinônimos e antônimos. Segundo Neves (1990:12-14), somente 3,37% das áreas do programa de Língua Portuguesa são destinados ao uso da semântica. O valor semântico das palavras (conotações positivas, negativas, o valor das construções ativa x passiva, o valor semântico dos papéis sintáticos sujeito x objeto), assim como os valores dos registros formal x informal devem ser ensinados desde

as séries iniciais e perpetuar em todas. Isso também é orientar a interpretação dos textos.

Apesar de muitas universidades ainda não apresentarem uma disciplina voltada para a área de interpretação, existem livros de fácil circulação (diferentemente das dissertações e teses acadêmicas) com esse enfoque para que os professores a compreendam melhor e saibam como trabalhá-la em sala de aula. Os próprios PCNs já apontam esse caminho, mas como são apenas parâmetros, não apresentam conceitos detalhados.

Atualmente, há livros que tratam de conceitos e apontam estratégias de interpretação, apresentando um bom aparato teórico para o professor, mesmo para aquele sem uma formação mais específica na área de leitura. Recomendo as seguintes obras: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi (2008); *Introdução à semântica — brincando com as palavras*, de Rodolfo Ilari (2009); *Introdução ao estudo do léxico — brincando com as palavras*, de Rodolfo Ilari (2010); *Semântica para a educação básica*, de Celso Ferrazi Jr (2008); *Ler e compreender: os sentidos do texto*; de Ingedore Koch e Vanda Elias (2006); *Ler e escrever: estratégias de produção textual*; de Ingedore Koch e Vanda Elias (2010); *Para entender o texto: leitura e redação*, de José Luiz Fiorin e Francisco Platão (1998); *Redação em construção: a escritura do texto*, de Agostinho Dias Carneiro (2001); *Produção Textual: interlocução e gêneros*, de Maria Luiza Abaurre e Maria Bernadete Abaurre (2007).

Acredito que não haja um manual de como trabalhar a interpretação; porém, os fatores como inferência, polissemia, metáfora, contexto podem ser trabalhados em todas as séries e o que faz a diferença de série para série é a seleção de textos.

Não é possível um envolvimento na leitura se o livro não estiver de acordo com a idade, a maturidade e os interesses do aluno. Isso também não significa restringir seus horizontes e não lhe apresentar o novo; assim como não basta um tema de interesse do aluno, se o livro não for de qualidade. Não se deve restringir a seleção do livro apenas aos clássicos. As boas adaptações, os bons contemporâneos, as revistas, os jornais e outras formas de textos também devem ser trabalhados.

No EF, os livros de autores contemporâneos, como Walcyr Carrasco, Domingos Pellegrini, Rosa Amanda Strausz, Índigo, Adriana Falcão, Pauline Alphen, Miguel Sanches Neto, Jorge Miguel Marinho dentre outros, com temas aliados aos

interesses dos alunos, e as boas adaptações dos clássicos universais ou traduções (dependendo do amadurecimento da turma) devem ser trabalhados, pois os livros do cânone brasileiro os alunos terão a oportunidade de conhecer no EM, na disciplina de Literatura Brasileira. A escolha de um livro ou de um texto se faz com muita cautela; caso contrário, gera um “desgosto” do aluno na atividade de leitura, e a escola não deve contribuir para a aversão à leitura no aluno.

A seguir, proponho, como exemplo, alguns exercícios que podem ser trabalhados, em sala de aula, para aguçar a percepção dos alunos quanto às sutilezas da língua. Como defendo que os fatores podem ser trabalhados em todas as séries, tais exercícios podem ser trabalhados tanto no EF quanto EM.

### Exercícios<sup>15</sup>

1) Explique os pressupostos causados pelos indicadores linguísticos sublinhados nas duplas de frases.

a) O paciente comeu pouco.  
O paciente comeu um pouco.

b) Ela é bonita.  
Ela é muito bonita.

c) Ele trouxe um refrigerante.  
Ele trouxe somente um refrigerante.

d) Lula foi à festa.  
Até Lula foi à festa.

**Objetivo:** Conhecer os indicadores linguísticos de pressuposição e estar atentos às inferências que lhe cabem.

2) A partir das frases abaixo, descreva um contexto (uma situação) em que elas seriam produzidas.

a) Felizmente, amanhã não haverá aula.

---

<sup>15</sup> As respostas desses exercícios encontram-se no anexo 12.

b) Infelizmente, amanhã não haverá aula.

c) Lamentavelmente, eles terminaram o namoro.

d) Finalmente, Paulo conseguiu um emprego.

**Objetivo:** Simular o contexto em que esses textos ocorrem e perceber a importância do contexto para a interpretação.

3) Indique se as palavras sublinhadas apresentam uma conotação positiva ou negativa e justifique.

a) João é econômico.  
João é avarento.

b) Mara desconhece as regras do condomínio.  
Mara ignora as regras do condomínio.

c) A modelo fez uma pose erótica.  
A modelo fez uma pose pornográfica.

**Objetivo:** Perceber que as palavras são carregadas de valores positivos ou negativos e que não existem sinônimos perfeitos. A seleção de palavras não é gratuita.

4) Preencha as lacunas com as opções abaixo.

a) Um mosquito picou \_\_\_\_\_.  
meu rosto / minha cara

b) Eu levei um soco \_\_\_\_\_.  
no rosto/ na cara

c) A mãe acaricia \_\_\_\_\_.  
o filho/ o herdeiro/ a cria

d) \_\_\_\_\_ é ganhar na loteria.  
Meu sonho/ meu projeto/ meu plano

**Objetivo:** Perceber que a escolha de uma palavra está relacionada ao contexto e, de acordo com ele, as palavras ganham diferentes conotações, pois são polissêmicas. Assim umas não se encaixam em determinado contexto, ainda que sinônimas.

5) A cada concepção metafórica dada, construa exemplos de metáforas.

a) IDEIAS SÃO ALIMENTO

modelo: Ainda estou digerindo a sua ideia.

b) MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO

**Objetivo:** Entender a metáfora como algo que estrutura o pensamento humano.

6) Pesquise, em jornais, exemplos de metáforas.

**Objetivo:** Perceber que a metáfora está presente em vários textos, inclusive os que não são literários.

#### 4.1 Como ajudar a promover a interação?

O texto deve ser uma interação entre o leitor e o autor. É difícil estabelecê-la em sala de aula, pois na maioria das vezes um livro/texto é lido para se fazer uma prova escrita ou uma redação do mesmo gênero. O livro, além de ser pretexto para o ensino de gramática, tem sido usado como pretexto para o estudo do gênero, de forma equivocada. Por exemplo, um aluno lê uma crônica de humor e lhe cobram que faça uma crônica de humor.

Deve se ler o livro para que haja um envolvimento entre ele e o leitor; para relacionar, o que for significativo; portanto, o processo é muito pessoal. Quantas pessoas veem um filme e gostam de uma cena, e é a tal cena que traz a lição, a reflexão sobre o filme; uma cena pode valer por um filme inteiro. Assim como uma fala de personagem vale por uma peça, um trecho vale por um livro inteiro.

O processo de leitura é pessoal, o jeito de ler é particular: há pessoas que leem e sublinham o que acham interessante, do que gostam, o que concordam, o que discordam. Dialogam com o texto. No momento de leitura, o leitor lê, volta ao que leu, relê, tira dúvidas, ou pode deixar a dúvida em suspenso e continuar para ver se entende.

O professor tem que proporcionar situações em que o aluno não seja um leitor passivo e isso ocorre, por exemplo, no encaminhamento das perguntas. O docente deve fazer perguntas em que o aluno tenha que refletir sobre o texto e que não haja respostas prontas no mesmo. Por exemplo:

*Levante hipóteses, levando-se em conta que é um conto (ou o outro gênero textual), por que...?*

*Qual é efeito de sentido no (fragmento do texto)?*

*O final é em abrupto, mas há indícios no texto que apontam para o desfecho, o que é possível imaginar que vai acontecer com o personagem?*

*Que conclusões podemos tirar a partir do(s) fragmento(s)?*

Espera-se que o aluno seja um leitor crítico e autônomo; portanto, ele pode gostar ou não do livro. Ele tem esse direito. Muitas vezes, o aluno não gosta porque não se envolveu na leitura, não a conseguiu trazer para a realidade. É necessário criar espaço em sala de aula para o aluno demonstrar isso e esclarecer se não gostou por uma questão de identificação ou se não entendeu.

Sugiro fazer um debate num período em que o aluno esteja lendo o livro, para provocar discussões e reflexões. É o momento de orientar a leitura, apontar fatos importantes para que não passem despercebidos, contextualizar a obra. É nessa hora também de se perceber qual a impressão que os alunos estão tendo sobre o livro e desfazer os prováveis equívocos de interpretação. Após esse debate, o professor pode trabalhar os elementos, como a metáfora, a polissemia, a inferência e aplicar exercícios “estruturais”, como os criados por Ilari (2009), Ferrarezi Jr (2008) ou os sugeridos na seção anterior para que os alunos estejam atentos a esses elementos e possam notá-los na leitura do livro.

Proponho, como atividade, uma redação dissertativa na qual o aluno escreveria o que gostou ou não gostou de uma obra, com as seguintes propostas:

**Tema 1:** Escreva o que você mais gostou do livro e justifique. Não se esqueça de citar exemplos do livro.

**Tema 2:** Se você gostou de alguma parte, mas não gostou de outra, escreva sobre as duas, justificando com exemplos do livro.

**Tema 3:** Se você não gostou do livro, ou de uma parte, escreva por que motivo isso aconteceu. Não deixe de citar trechos do livro.

A partir dessa atividade (vide anexo 13), o docente perceberá se o aluno leu o livro e se houve uma interação, se o aluno fez uma boa interpretação, ou ficou no nível da compreensão. Nesse tipo de atividade, cabe ao professor avaliar se a

relação da obra com a realidade é pertinente. É provável que haja redações que fiquem no nível muito pessoal, mas, desde que seja coerente, o docente deve acatar e avaliar a escrita do aluno, ou seja, a nota se fará a partir da redação propriamente dita.

Outra possibilidade é fazer com os alunos uma história de leitura, como afirmou Orlandi (1988: 41),

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes.

É pertinente fazer trabalhos sobre o mesmo livro em momentos diferentes durante o ano, ou que os professores organizem os currículos de forma que seja possível que o aluno trabalhe a “sua própria história de leitura.” (id:45). Poderiam ler em um ano um determinado livro e lê-lo novamente em outra série. É interessante que os trabalhos sejam arquivados, para se comparar as possíveis diferenças.

## **4.2 Minibiblioteca: relato de experiência**

Infelizmente, não são todas as escolas que possuem boas bibliotecas e, mesmo as que apresentam, nem sempre são visitadas. Os alunos que vêm de uma geração visual, que já nascem vendo TV, não se interessam em frequentar a biblioteca e/ou não dispõem de tempo para tal. Os alunos têm horário marcado para chegar ao colégio e sair; o horário de recreio é restrito, varia de 20 a 30 minutos. Nesse curto intervalo, o aluno precisa ir ao banheiro, lanchar e estabelecer laços com os amigos. Dificilmente, vai à biblioteca e, além disso, nas bibliotecas não é permitido comer.

Proponho que o professor faça o papel do bibliotecário. O docente pode levar para a sala de aula uma caixa (semelhante a uma caixa de sapatos) ou uma bolsa, ou uma maleta, ou algo que seja fácil carregar com vários livros, revistas, que atendam a gostos variados, e uma pequena caderneta para anotar os empréstimos. Não é necessária uma grande quantidade de livros, pois se espera que os livros

fiquem nas mãos dos alunos; assim que um devolve, o outro pega e o estoque trocado à medida que deixa de ser novidade.

O professor deve emprestar um livro por semana, sendo flexível na entrega, principalmente em período de prova. É uma ótima oportunidade para que os alunos possam ler o que realmente querem. A leitura é totalmente voluntária, sem sofrer nenhum tipo de avaliação. Os alunos são livres para escolherem o que querem ler e livres para desistir de ler no meio, caso não gostem.

Nesse momento, percebe-se que os alunos gostam de ler. Muitas vezes, não gostam do que nós, professores, exigimos que leiam. Há livros com filas de espera. Há revistas pelas quais os alunos brigam. É muito comum o sexo feminino se interessar por romances, diários, dramas, enquanto o sexo masculino, por livros de ação, bélicos, policiais.

É curioso também a subjetividade com que selecionam um livro. Escolhem porque gostam da capa; porque simpatizam com o título, ou por causa do número de páginas. Uns não têm inclinação por textos curtos: crônicas, contos, poemas; preferem histórias grandes; outros, o contrário. Contudo, é fato que quando se identificam com um livro, procuram livros do mesmo autor.

É interessante que a minibiblioteca começa a atingir a família. Os alunos demoram a devolver os livros, porque o irmão, a irmã, a mãe, o pai estão lendo. Há casos em que alunos pegam o livro emprestado especialmente para alguém da família ler. Há também pedidos especiais de livros, desde os clássicos universais a *best-sellers*. Alguns alunos também tomam a iniciativa de doar livros para o projeto.

Coisas simples como essa fazem a diferença. Em muitos colégios não há biblioteca, ou espaço para uma estante em sala, mas nada disso pode ser um empecilho para que o aluno tenha a oportunidade de ler livros por puro desejo. Basta uma caixa ou uma bolsa para viabilizar o carregamento desta pelo professor e uma boa dose de *marketing* dos livros. Esse é um dos caminhos possíveis para se estabelecer uma interação na leitura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Faz parte da aventura chegar e dizer: Estava errado. Vou dar um exemplo. Uma pessoa se dedica à exploração de cavernas. Há uma bifurcação. Não sabe qual delas seguir. Assim, vai na sorte. Depois de muito caminhar, chega a um beco sem saída. Aquele corredor da caverna não leva a lugar algum. Ela volta e escreve à entrada da bifurcação: Beco sem saída. Essa informação é importante? É conhecimento? Importantíssima para outros que virão depois dela.*

Gilberto Dimenstein

Esta tese é fruto da reflexão da minha experiência profissional de mais de uma década dedicada ao ensino da língua materna. Apontei, durante todo o percurso, alguns problemas relacionados à interpretação, questionei, refleti, procurei soluções e principalmente procurei entender a prática docente no que se refere à interpretação.

Que professor não já se deparou com a situação de estar trabalhando um texto e um aluno perguntar algo semelhante a “quando vai começar a matéria?”, “Vamos ter aula de conversa hoje?” O aluno não percebe que aquilo também é matéria. Um dos motivos de isso acontecer é porque o ensino não é sistematizado. O professor precisa orientar, apontar, chamar atenção para alguns elementos, como vistos nesta pesquisa.

Da mesma forma que não se deve lecionar redação apenas ordenando “faça uma redação sobre tal tema”, pois há todo um conhecimento, uma preparação antes, com a interpretação também. O professor, devido ao seu despreparo, passa a atividade de leitura, basicamente, dizendo: “Leia tal livro”, “Leia tal texto.” E o aluno pergunta “quantas páginas?”, porque sabe que ler é trabalhoso, não basta ler, tem de ler e interpretar.

A atividade de ler um livro esbarra na contramão da escola: por um lado, interpretar é um trabalho (como na etimologia da palavra é aquilo que faz sofrer); logo, nem sempre será um prazer; por outro, como é uma atividade que permanecerá por toda a vida, a escola precisa despertar fãs pela literatura, se não fizer isso, um indivíduo ao sair da escola, nunca mais lerá um livro.

A interpretação deve ser tratada com seriedade em sala de aula. O fato de não haver uma instrumentalização não representa um “pode tudo” inexistindo o erro. No entanto, não é nem pode ser uma mera matéria, mas algo diferenciado, porque,

salvo em casos específicos, ninguém termina o ensino básico e entra em uma livraria para comprar um livro didático de matemática, mas qualquer indivíduo alfabetizado continuará em contato com a leitura, e seria muito bom que ele continuasse em contato com o texto literário, repetindo a aventura de ler um livro literário, assim como fez na escola.

Após todo o estudo das teorias de texto, discurso, interpretação, analisando os conceitos, observando como se relaciona, entendi que **texto** é uma unidade linguística concreta tomada em uma situação de interação comunicativa (Koch e Travaglia, 2001), mas que não é fechada nela mesma, se abrindo como um objeto simbólico para diversas possibilidades de leitura (Orlandi, 2008a); **discurso** é a voz, a materialidade simbólica, é o efeito de sentido entre locutores (Orlandi, 2008a); e **interpretação** é entender “o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.” (id, 2004:64). Os conceitos foram importantes, pois é preciso conhecer a fundo para entender, uma vez que a teoria é necessária para a prática consciente.

Para esta pesquisa, parti da hipótese de que, apesar de existirem elementos para se ensinar sobre interpretação, não haveria uma metodologia precisa para o ensino de interpretação, partindo das evidências que se aplica um mesmo texto para séries distintas. Resolvi testar isso em duas séries: uma de EF e outra de EM, imaginando resultados parecidos. No entanto, os dados esperados não se cumpriram, houve resultados diferentes: o EF obteve 40% de acertos, enquanto o EM obteve 60,7%.

Cheguei à conclusão de que níveis de leitura evoluem ao longo dos anos e de acordo com as experiências. Os alunos do EM mostraram-se mais perspicazes, terminavam em menos tempo que os de EF e deixavam menos questões em branco.

Comprovei que “o sentido pode ser outro”, considerando respostas diferentes do gabarito, que se repetiram representando um coletivo, inicialmente classificadas como “meio certo”, mas depois consideradas como corretas. Tal atitude se deu de forma consciente, sem o receio de estar sendo benevolente, respaldada pela teoria. Indaguei-me quantos alunos não foram reprovados por causa de décimos não obtidos por causa de uma correção mal feita de um professor sem conhecimento de que o texto é plurissignificativo.

O fato de não existir ainda um programa de interpretação nos currículos, nos planos de curso, não significa que não haja o que ser ensinado, como mostrei nos

pressupostos teóricos (cap.2), na análise dos dados (cap.4) e nas propostas para o ensino (cap.5). Há elementos importantes para esse processo: a inferência se mostrou essencial, porque preenche lacunas dos textos que não dizem tudo; a polissemia, conceito que o aluno deve conhecer, pois precisa de sensibilidade para perceber que as palavras possuem diversos sentidos que variam de acordo com o contexto; este por sua vez é imprescindível, pois comanda o sentido da palavra; e a metáfora, extensão da polissemia, estrutura nosso pensamento, uma vez que falamos por metáforas e usamos a inferência para entendê-las, formando-se assim uma grande rede em que tais elementos se misturam e se integram.

O professor tem que apontar, em suas aulas, que esses elementos contribuem para o processo de interpretação. Ainda que não haja um manual de como trabalhar a interpretação, a inferência, a polissemia, a metáfora e o contexto podem ser aplicados em todas as séries. O que vai variar de uma série para outra é a seleção de textos que deve ser feita, levando-se em consideração cada turma e suas particularidades.

Em todos os cursos de graduação, deve existir uma disciplina obrigatória em que se estudem as teorias do texto para que essas não fiquem reservadas, como ocorre na maioria dos casos, aos alunos de pós-graduação. Assim, tais teorias são mais divulgadas e tornam o professor mais preparado para sua prática.

Aproveito para sugerir outras pesquisas sobre o tema: outros elementos que auxiliem na interpretação também podem ser investigados. Tomei conhecimento e divulgo que não só no meio acadêmico, mas também no mercado editorial de fácil acesso, existem alguns livros relacionados ao Ensino de interpretação, como citei no capítulo 5, dando oportunidades para todos os professores aprenderem mais sobre o assunto.

Percebi, quando estava concluindo a tese, que teria sido interessante perguntar aos alunos após a realização do teste, porque chegaram a determinado sentido, respondendo de tal maneira. As respostas foram apresentadas anonimamente, mas registradas no *corpus* quem as escreveu. Deixo a sugestão para nova pesquisa: aplicar o mesmo teste ou outro semelhante nos alunos de EF, quando já estiverem no EM para observar as mudanças e questionar, após o teste, porque responderam de tal forma.

A interpretação é abstrata; muitos questionam se é possível ensiná-la, mas saber o que ela é, o que é inferência, polissemia, metáfora, contexto, trabalhar a sua

operacionalização em sala de aula é um dos caminhos para que o aluno — e cidadão — esteja mais atento aos indícios do texto e a situação pragmática para se chegar às entrelinhas, ou aos sentidos outros do texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE Maria Bernadete. *Produção Textual: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, Vanessa Chaves de. *A interpretação de textos com base nos fatores de coerência*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhilovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1ª edição em russo 1979.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Tradução Sebastián Bonilla. Barcelona: Ed Ariel, 1997. 1ª edição em alemão 1972.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: \_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SPINILLO, Alina Galvão. *Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos*. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721998000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721998000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 15 set. 2009.

BRANDÃO, Helena Negamine. Texto, gênero do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17- 45.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: University Press, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Agostinho Dias. Interpretação e Linguística. In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 129-137.

\_\_\_\_\_. *Redação em construção: a escritura do texto*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l' expression*. Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. *Les conditions de compréhension du sens de discours*. Anais do I Encontro Franco-brasileiro de Análise do discurso. Faculdade de Letras - UFRJ. CIAD. Círculo interdisciplinar de AD. 1995, p. 9-16.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. Tradução Maria Heloísa Lima Rocha. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FARACO, Carlos Alberto; NEGRI, Lídia. O falante: que bicho é esse afinal? *Letras*, Curitiba, n.49, p. 159-170, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRAREZI JR., Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luis; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luis. *Elementos de Análise do Discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008 (a). 1ª edição em 1989.

\_\_\_\_\_. *Em busca dos sentidos: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008(b).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 1ª edição 1967.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Pragmática — problemas, críticas, perspectivas da linguística — bibliografia*. Campinas: Marcelo Dascal, 1982. p. 81-103.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. 3. ed. London: Longman, 1994. 1ª edição 1976.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2001. 1ª edição 1991.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 1ª edição em 2001.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao Léxico: brincando com as palavras*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 1ª edição em 2002.

KLEIMAN, Angela. *Leitura : ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002. 1ª edição em 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004. 1ª edição em 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 1ª edição em 1990.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 1ª edição em 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark L. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras; Educ, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad: Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise do discurso* Trad: Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 1ª edição em 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-39.

\_\_\_\_\_. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura, perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. p. 38-57. 1ª edição em 1988.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os conectores da disjunção. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 28, p. 45-58, jan./jun.1995.

\_\_\_\_\_. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. *Cadernos do CNLF*, v. 9, 2005.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/10.htm>>

Acesso em: 24 jun. 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 1ª edição em 1988.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Os efeitos de leitura na relação texto discurso/texto. In: VALENTE, André. (Org.). *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Texto e discurso: operações discursivas na enunciação*. Mesa-redonda Ensino e linguagem: perspectivas para o século XXI, 29/09/03. Mimeografado.

PERINI, Mario. *Para uma nova Gramática do Português*. São Paulo: Ática. 1985.

\_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática: Ensaio sobre linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2000.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/>> Acesso em: 30 nov. 2009.

PCN Ensino Fundamental: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 1996.

PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 1999.

PISA. Disponível em:

<[http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#PISA\\_at\\_a\\_Glance](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html#PISA_at_a_Glance)> Acesso em: 06 jan. 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana. *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza, n. 26, p.613 – 615, 2003.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola. 2007.

SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos da PUC*, n.16, p. 101-123, 1980.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Trad: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 1ª edição em 1989.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

CARNEIRO, Agostinho Dias. *A interpretação interpretada: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. de trad: Ângela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FIORIN, José Luis. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 1ª edição em 1997.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003. 1ª edição em 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 1ª edição em 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de cópia ou compreensão. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan/mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PONCIANO, Marcos Rogério Ribeiro. *A Língua Portuguesa no vestibular: ensino, leitura e conhecimento prévio*. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). *As práticas de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Educ/Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Maria Aparecida Cardoso. *O Texto Acadêmico: coesão, coerência e construção do sentido*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

STEIN, Cirineu Cecote. Primeiras concepções para uma teoria da recepção. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZI, Sigrid. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 209-220.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, André. Metáfora, campo semântico e dialética na produção e na leitura de textos. In: \_\_\_\_ (Org.). *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 49-66.

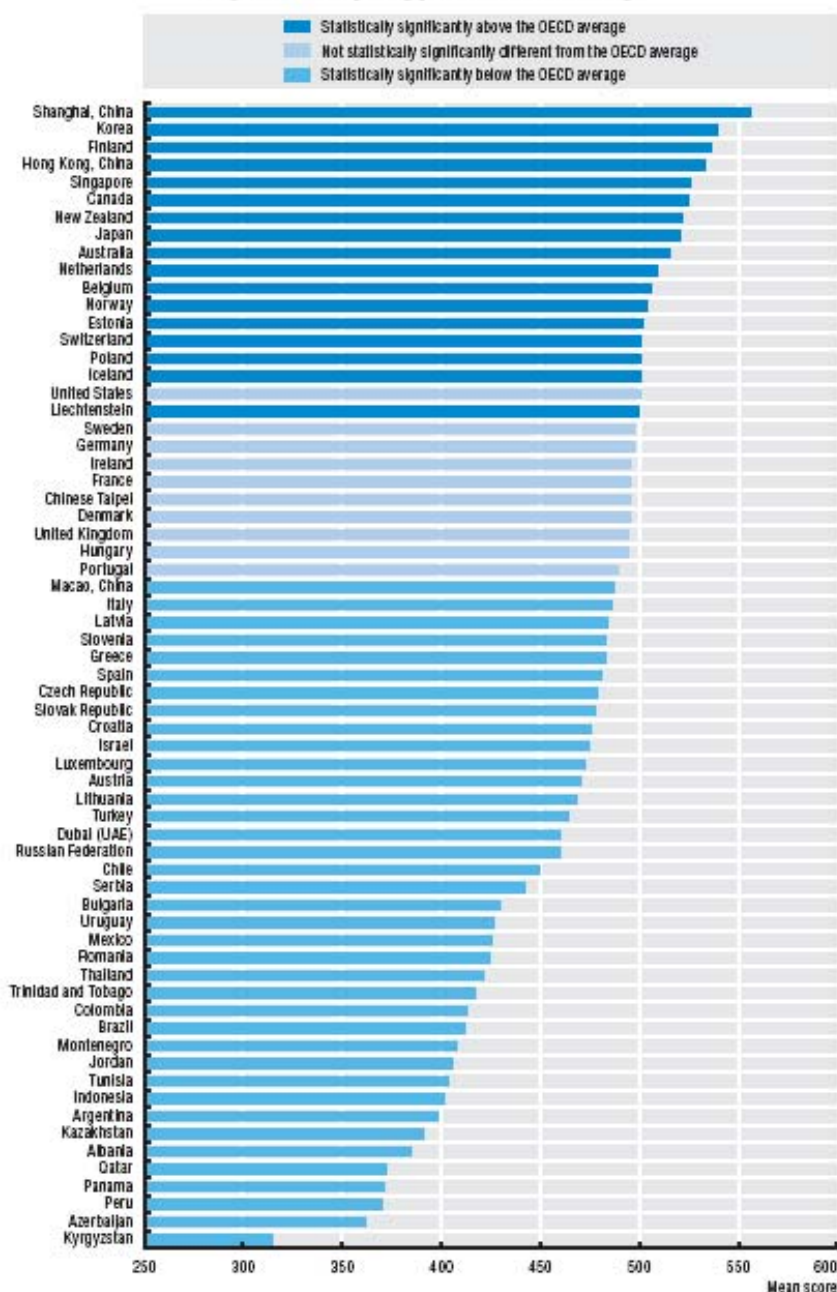
ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (Org.). *Leitura, perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2004. 1ª edição em 1988.

## ANEXO 1: Colocação do Brasil no Pisa

### Brasil: 53º lugar em Leitura no Pisa de 2009



Figure 1.2. Comparing performance in reading



Source: OECD (2010), PISA 2009 Results, Volume I, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Figure 1.2.15, available at <http://dx.doi.org/10.1787/888952343133>.

## ANEXO 2: Resultados da avaliação de leitura do Pisa 2009



WHAT STUDENTS KNOW AND CAN DO: STUDENT PERFORMANCE IN READING, MATHEMATICS AND SCIENCE

■ Figure I. ■

## COMPARING COUNTRIES' AND ECONOMIES' PERFORMANCE

Statistically significantly above the OECD average  
 Not statistically significantly different from the OECD average  
 Statistically significantly below the OECD average

	On the overall reading scale	On the reading subscales					On the mathematics scale	On the science scale
		Access and retrieve	Integrate and interpret	Reflect and evaluate	Continuous texts	Non-continuous texts		
OECD average	493	495	493	494	494	493	496	501
Shanghai-China	556	549	558	557	564	559	600	575
Korea	559	542	541	542	538	542	546	538
Finland	556	552	558	556	555	555	541	554
Hong Kong-China	555	550	550	540	538	522	555	549
Singapore	526	526	525	529	522	539	562	542
Canada	524	517	522	535	524	527	527	529
New Zealand	521	521	517	531	518	532	519	532
Japan	520	530	520	521	520	518	529	539
Australia	515	513	513	523	513	524	514	527
Netherlands	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgium	506	513	504	505	504	511	515	507
Norway	503	512	502	505	505	498	498	500
Estonia	501	503	500	503	497	512	512	528
Switzerland	501	505	502	497	498	505	534	517
Poland	500	500	503	498	502	496	495	508
Iceland	500	507	503	496	501	499	507	496
United States	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Sweden	497	505	494	502	499	498	494	495
Germany	497	501	501	491	496	497	513	520
Ireland	496	498	494	502	497	496	487	508
France	496	492	497	495	492	498	497	498
Chinese Taipei	495	496	493	493	496	500	543	520
Denmark	495	502	492	493	496	493	503	499
United Kingdom	494	491	491	503	492	506	492	514
Hungary	494	501	496	489	497	487	490	503
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493
Macao-China	487	493	488	491	488	481	525	511
Italy	486	482	490	482	489	476	483	489
Latvia	484	476	484	492	484	487	482	494
Slovenia	483	489	489	470	484	476	501	512
Greece	483	468	484	489	487	472	466	470
Spain	481	480	481	483	484	473	483	488
Czech Republic	478	479	488	482	479	474	493	500
Slovak Republic	477	491	481	466	479	471	497	490
Croatia	476	492	472	471	478	472	460	486
Israel	474	463	473	483	477	467	447	455
Luxembourg	472	471	475	471	471	472	489	484
Austria	470	477	471	463	470	472	496	494
Lithuania	468	476	469	463	470	462	477	491
Turkey	464	467	459	473	466	461	445	454
Dubai (UAE)	459	458	457	466	461	460	453	466
Russian Federation	459	469	467	441	461	452	468	478
Chile	449	444	452	452	453	444	421	447
Serbia	442	449	445	430	444	438	442	443
Bulgaria	429	430	436	417	433	421	428	439
Uruguay	426	424	423	436	429	421	427	427
Mexico	425	433	418	432	426	424	419	416
Romania	424	423	425	426	423	424	427	428
Thailand	421	431	416	420	423	423	419	425
Trinidad and Tobago	416	413	419	413	418	417	414	410
Colombia	413	404	411	422	413	409	381	402
Brazil	412	407	406	424	414	408	386	405
Montenegro	408	408	420	393	411	398	403	401
Jordan	405	394	410	407	417	387	387	415
Turivia	404	393	393	427	408	393	371	401
Indonesia	402	399	397	409	405	399	371	383
Argentina	398	394	398	402	400	391	388	401
Kazakhstan	390	397	397	373	399	371	405	400
Albania	385	380	383	376	392	366	377	391
Qatar	372	354	379	376	373	361	366	379
Panama	371	363	372	377	373	359	360	376
Peru	370	364	371	368	374	356	363	369
Azerbaijan	362	361	373	335	362	351	431	373
Kyrgyzstan	314	299	327	300	319	293	351	330

Source: OECD, PISA 2009 Database.  
 StatistLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343542>

### ANEXO 3: Atividade de livro didático usada para servir de teste

CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Teresa Cochar. *Português Linguagens*: 8º ano. 3ed. São Paulo: Atual, 2006. p. 14-17

## CAPÍTULO 1

# O povo: suas cores, suas dores

*De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias — roupa lavada, casa limpa, comida feita — tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?*

### Povo

- Geneci...  
 — Senhora?  
 — Preciso falar com você.  
 — O que foi? O almoço não estava bom?  
 — O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.  
 — Aqui na cozinha?  
 — Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.  
 — Sim, senhora.  
 — Você...  
 — Foi o copo que eu quebrei?  
 — Quer ficar quieta e me escutar?  
 — Sim, senhora.  
 — Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?  
 — Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na terça...  
 — Não é isso, Geneci!  
 — Desculpe.  
 — É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.  
 — Mas...  
 — Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.  
 — Mas...



— Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.  
 — Se a senhora tivesse me falado antes...  
 — Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.

— Não sei...  
 — Saio na bateria. Empurrando alegoria.  
 — Olhe que não é fácil...  
 — Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.

— Tudo bem.  
 — Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.

— Mas a senhora pode assistir.  
 — Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.

— Olhe...  
 — Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.

— Não sei...  
 — Se precisar pagar, eu pago.  
 — Não é isso. É que...  
 — Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer “a minha escola...”. Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.

— Tratou, sim senhora.  
 — Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!  
 — Sim, senhora.  
 — Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.

— Bom, se a senhora está mesmo disposta...  
 — Qualquer coisa, Geneci.  
 — É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.  
 — Quem?  
 — Minhas crianças.  
 — Ah.  
 — Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...  
 — Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.  
 — Eu posso trazer elas e...  
 — Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.



**ala:** fila, fileira, partes de uma escola de samba, de um batalhão, de um prédio, etc.

**alegoria:** no carnaval, cada uma das figuras ou ornamentações que ilustram o enredo de uma escola de samba.

**ama-de-leite:** mulher que amamenta filho ou filha de outra mulher.

(Luís Fernando Veríssimo. *A mãe do Freud*. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 55.)

## COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Observe que todo o texto é construído em forma de diálogo, isto é, ele reproduz diretamente as falas das personagens, sem intromissão do narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?

*Esse recurso torna a narração mais ágil, dá ao leitor a impressão de estar presenciando o diálogo entre as personagens.*

2. A patroa conversa com a empregada.

- a) Em que lugar ocorre a conversa? *Na cozinha.*  
 b) O que Geneci imaginava que a patroa fosse dizer? *Ela imaginava que a patroa fosse fazer uma reclamação: ou da qualidade do almoço ou de a empregada ter quebrado um copo.*  
 c) Pelo início da conversa, como você acha que tem sido a relação entre a patroa e a empregada até o momento? Por quê? *Provavelmente Geneci vive levando broncas da patroa; daí ela ter imaginado que fosse levar mais broncas.*

3. A patroa deseja participar do desfile da escola de samba de Geneci. Até então, a patroa tinha mostrado interesse pela escola de samba ou pelo carnaval? Justifique sua resposta.

*Não, pois só naquele momento, às vésperas do carnaval, é que pensou em participar de alguma ala ("ala das patroas"), fazer fantasia, ajudar na costura, etc.*

4. Para convencer Geneci, a patroa utiliza vários argumentos. Veja:

- não quer ficar fora do carnaval
- samba bem
- quer sentir o que o povo sente
- ela também é povo
- arrepiou-se quando a escola de samba passa
- pode pagar
- pode ajudar no transporte, nas costuras
- vai ter assunto o resto do ano
- vai causar inveja nas amigas

- a) Quais desses itens são argumentos que visavam convencer Geneci? *Os sete primeiros itens.*  
 b) Quais deles revelam os motivos reais de a patroa querer participar do carnaval? *Os dois últimos itens.*

5. Para aproximar-se de Geneci e conseguir seu apoio, a patroa se diz parte do povo e afirma que sempre tratou a empregada de "igual para igual". Observe os pronomes de tratamento utilizados pelas duas.

- a) Com que pronome a patroa trata a empregada? E que pronome Geneci utiliza para dirigir-se à patroa? *A patroa trata Geneci por você e a empregada trata a patroa por senhora.*  
 b) Essas formas de tratamento confirmam a suposta igualdade entre elas?  
*Não. As diferenças de tratamento mostram que nunca houve tratamento de igual para igual.*

### A crônica e o retrato do cotidiano

Luis Fernando Verissimo talvez seja o principal cronista brasileiro da atualidade.

A crônica é um gênero que nasceu no jornal e está diretamente relacionado com os fatos cotidianos. Com seu olhar sensível e muitas vezes crítico e humorístico, o cronista flagra momentos do cotidiano e dá a eles uma nova significação. É impossível ver o mundo da mesma forma depois da leitura de uma boa crônica.



6. Além de abordar a questão da diferença social, o texto também faz referência à diferença étnica entre as personagens.

- Qual é a cor da patroa e da empregada? *A empregada é negra e a patroa é branca.*
  - Para justificar que samba bem, a patroa diz “Até acho que tenho um pé na cozinha”. O que ela quis dizer com isso?
  - Levante hipóteses: Por que a patroa se desculpa por ter dito que tem “um pé na cozinha”? *Resposta pessoal. Porque essa é uma expressão bastante preconceituosa, e a patroa percebeu a manifestação de preconceito em sua própria fala; ou porque imaginou que, com essa expressão, pudesse magoar a empregada, que trabalhava na cozinha.*
6. b) Ela quis dizer que talvez tenha ancestrais negros. Professor: Aproveite para comentar a ironia da situação, pois ela está falando com a empregada que é negra e trabalha na cozinha.



7. Segundo o texto, a ama-de-leite da mãe da patroa era preta. Conclua:

- Que semelhança há entre Geneci e a ama-de-leite da mãe da patroa quanto a características profissionais, sociais e étnicas? *As duas são negras e uma trabalha e outra trabalhava em serviços domésticos.*
- Que semelhança há entre a patroa e a mãe dela, do ponto de vista social e étnico? *O fato de serem brancas e exercem o papel de patroa.*
- Com que finalidade a patroa menciona a ama-de-leite de sua mãe? Justifique sua resposta. *Para se aproximar de Geneci. Se a mãe da patroa se alimentou com leite de uma mulher negra, é como se aquela ama-de-leite fosse uma pessoa próxima da família; por consequência, Geneci, sendo negra, também seria uma pessoa próxima da família. Outra possibilidade é que, assim, ela demonstra que a família nunca teve preconceito em relação a negros.*

8. Deixando de lado a relação de patroa e empregada que tinham, a patroa diz: “Em nome da nossa velha amizade. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci”. Que sentido tem no contexto a palavra **nossa**, da expressão “nossa escola”? *A patroa tinha acabado de afirmar que sempre tratara a empregada de igual para igual e que eram “velhas amigas”; logo, para ela, é natural que ambas tenham os mesmos interesses e participem da mesma escola de samba.*

9. Como a patroa insistisse em colaborar com a escola de samba, Geneci encontra um meio de ela participar: cuidando de seus filhos.

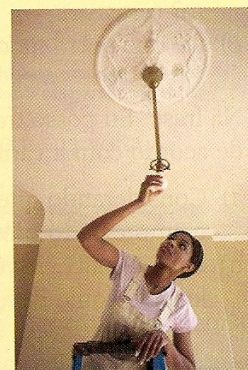
- Entre amigas, é normal uma cuidar dos filhos da outra? *Sim.*
- O fato de a patroa não saber quem são Rudinei e Fátima Araci confirma ou nega a amizade entre as duas? Por quê? *Nega, pois uma amiga conhece a vida da outra.*
- E a reação da patroa: confirma ou nega a amizade? *A reação da patroa também nega a suposta amizade, pois, quando se vê fora do carnaval, ela não se propõe a ajudar Geneci.*

10. Observe as duas frases do final do texto.

- Como você acha que a patroa está se sentindo quando diz “Já disse que vou pensar, Geneci”? Por que ela se sente assim? *Ela está irritada e brava, pois não foi atendida.*
  - Qual é o modo verbal utilizado na frase “Sirva o cafezinho na sala”? O emprego desse modo verbal revela o lado patroa ou o lado “amiga” da personagem? *O modo imperativo; ele revela o lado patroa da personagem.*
  - A patroa quer ser servida na sala. O emprego da locução adverbial **na sala** é fundamental para a interpretação geral do texto. Explique por quê. *No momento em que a patroa sai da cozinha e ordena que a empregada sirva o café na sala, ela volta a delimitar os espaços geográficos e sociais na casa: a cozinha é o espaço da empregada e a sala é o espaço da patroa.*
  - Dê sua opinião: A “velha amizade” entre Geneci e a patroa deverá continuar? Por quê? *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que não, que a amizade mencionada foi apenas um recurso para tentar convencer Geneci. Além disso, a própria fala da patroa revela contradições e preconceitos em relação à empregada.*
11. O texto “Povo” é humorístico. Contudo, além de promover o riso, ele tem outra finalidade. Qual é ela? *A finalidade de fazer uma crítica ao preconceito racial e social ou à relação entre patrão e empregado.*  
Professor: Aproveite para comentar a ironia que paira em todo o texto.

### Faces do preconceito

[Segundo uma pesquisa feita pelo Dieese] A mulher negra é quem mais sofre no mercado de trabalho. A taxa de desemprego no grupo é maior, e elas ficam mais tempo desocupadas. Quando conseguem entrar no mercado de trabalho, ocupam as posições mais desvalorizadas e ganham os piores salários. [...]

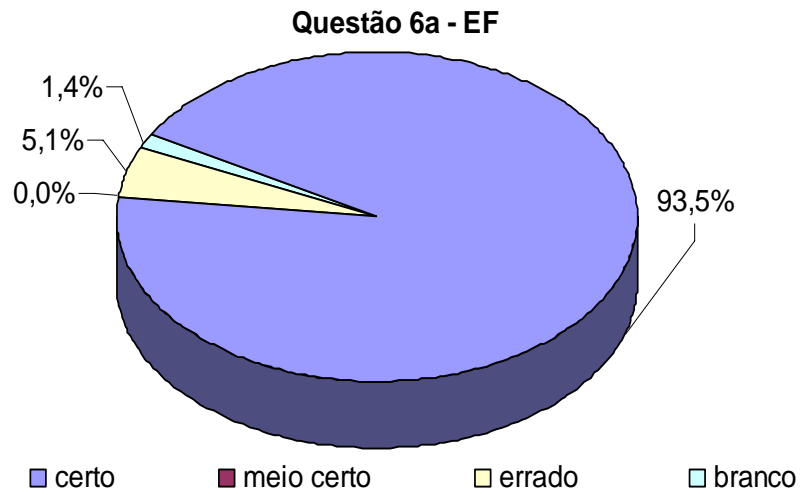


O estudo também mostra que a situação da mulher negra não é melhor quando consegue uma vaga no mercado. Na região metropolitana de São Paulo, 72% das mulheres que estão no mercado de trabalho estão no setor de serviços e de emprego doméstico.

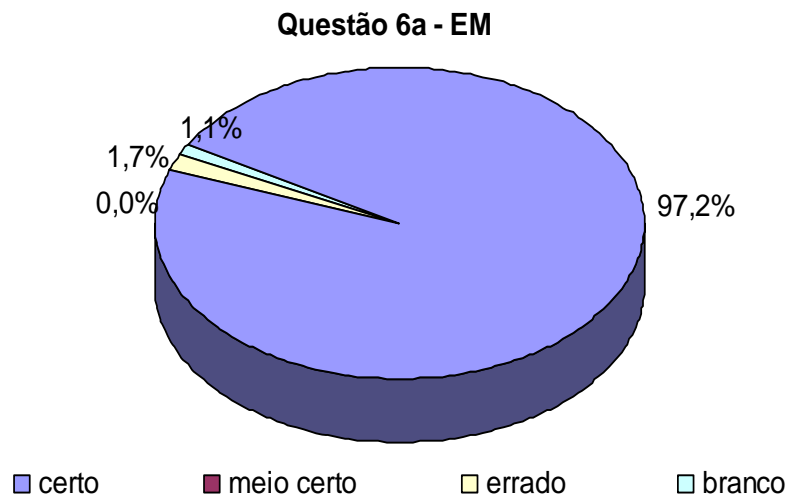
(Folha de S. Paulo, 19/11/2003.)

**ANEXO 4: Percentual da Questão 6a**

Ensino Fundamental



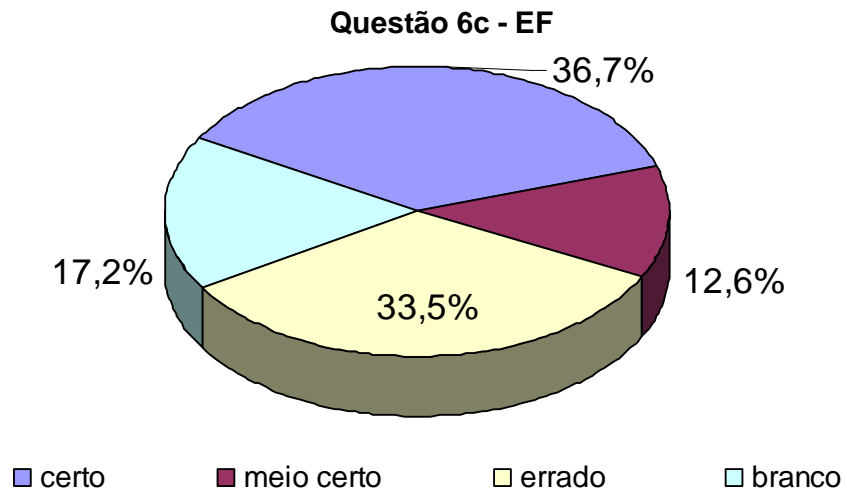
Ensino Médio



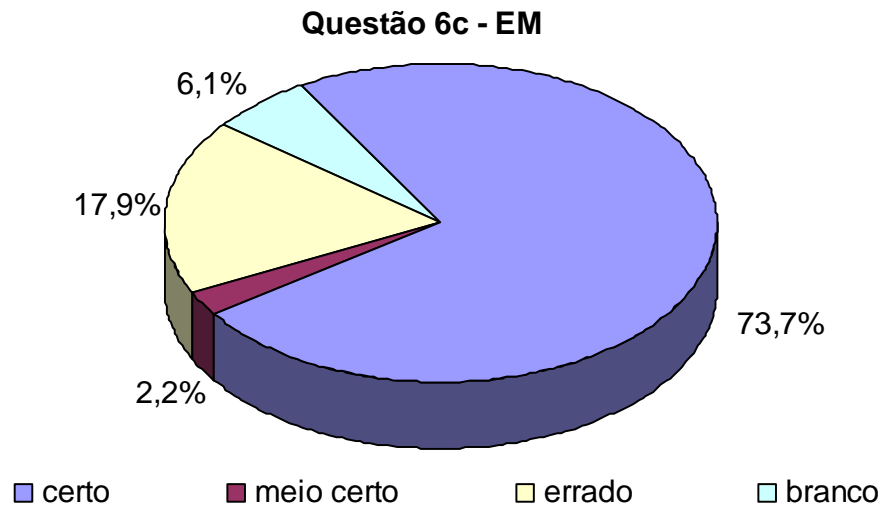


**ANEXO 6: Percentual da Questão 6c**

Ensino Fundamental



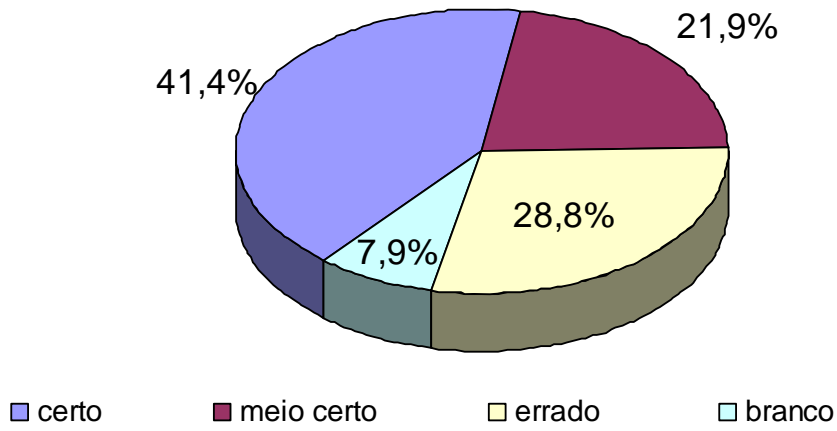
Ensino Médio



**ANEXO 7: Percentual da Questão 10a**

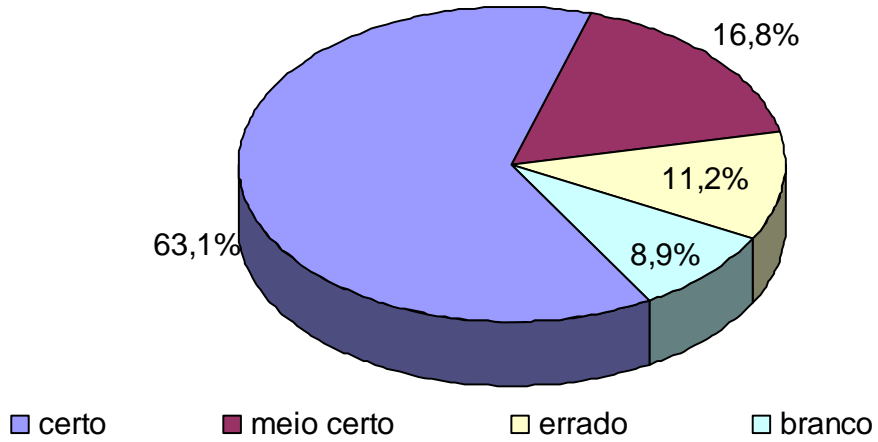
Ensino Fundamental

**Questão 10a - EF**



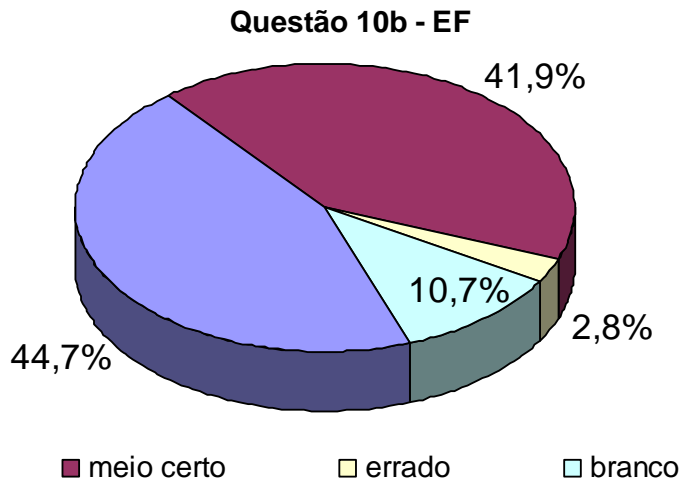
Ensino Médio

**Questão 10a - EM**

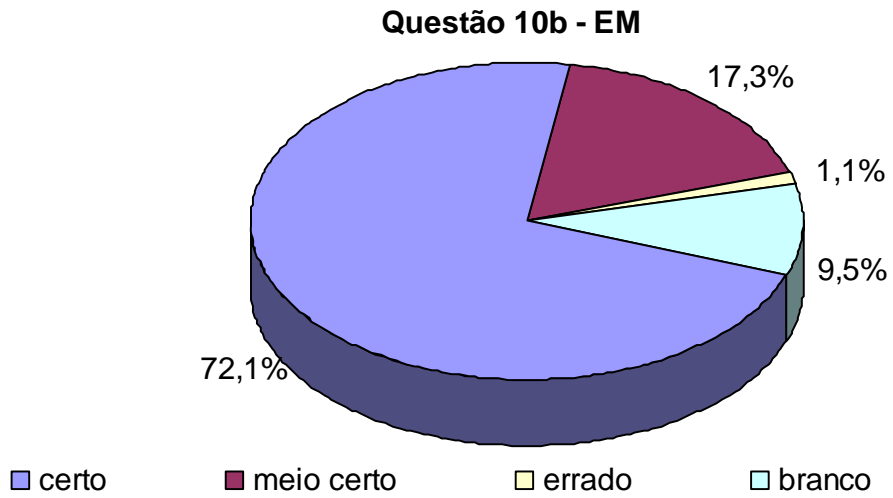


**ANEXO 8: Percentual da Questão 10b**

Ensino Fundamental



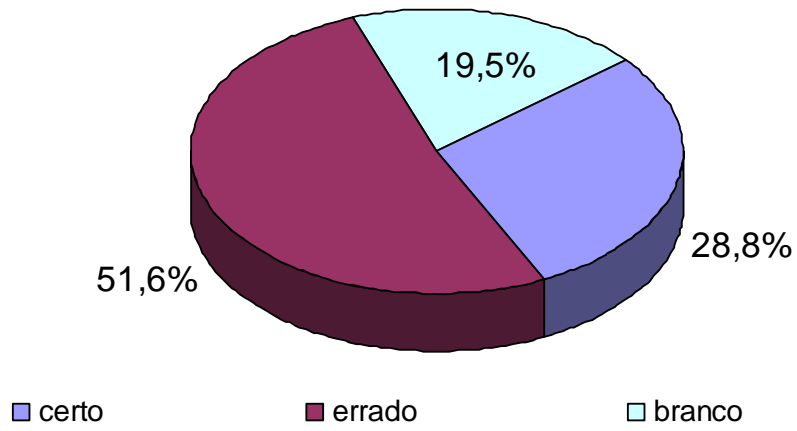
Ensino Médio



**ANEXO 9: Percentual da Questão 10c**

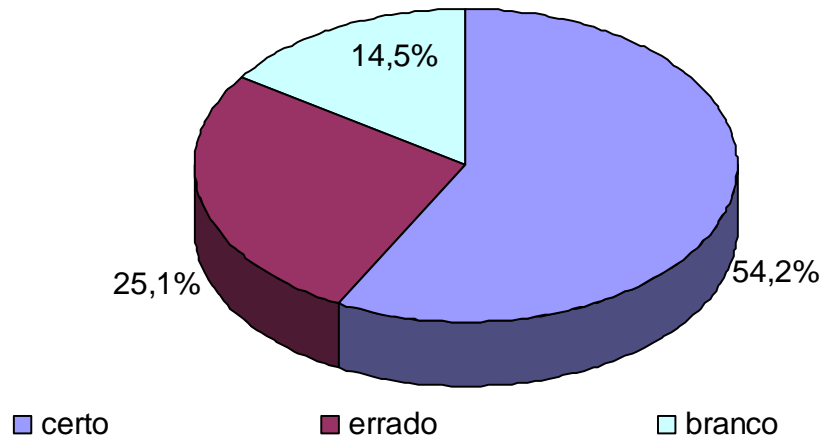
Ensino Fundamental

**Questão 10c - EF**



Ensino Médio

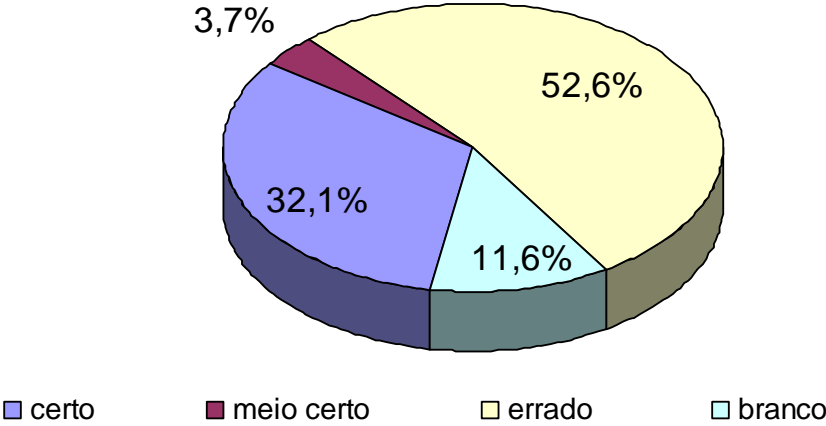
**Questão 10c - EM**



**ANEXO 10: Percentual da Questão 10d**

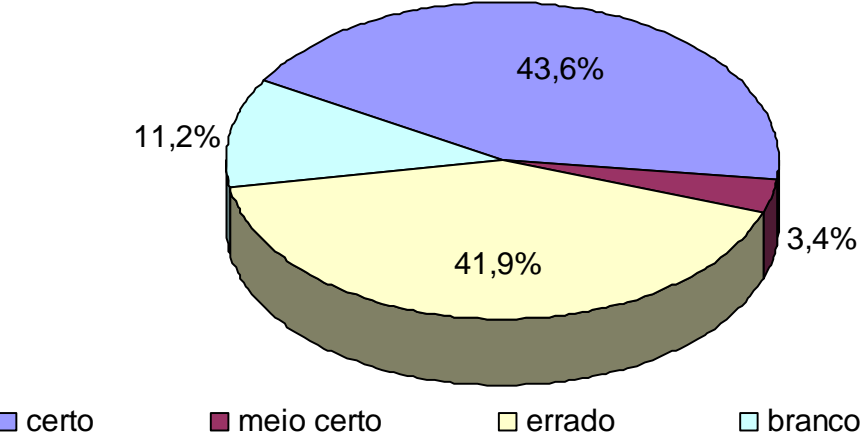
Ensino Fundamental

**Questão 10d - EF**



Ensino Médio

**Questão 10d - EM**



**ANEXO 11: Comparação dos resultados de EF e EM de questões certas**

Quantitativo de todas as questões certas

<b>Questões</b>	<b>EF</b>	<b>EM</b>
<b>6a</b>	<b>93,5%</b>	<b>97,2%</b>
<b>6b</b>	<b>7,0%</b>	<b>20,7%</b>
<b>6c</b>	<b>36,7%</b>	<b>73,7%</b>
<b>10a</b>	<b>41,4%</b>	<b>63,1%</b>
<b>10b</b>	<b>44,7%</b>	<b>72,1%</b>
<b>10c</b>	<b>24,7%</b>	<b>54,2%</b>
<b>10d</b>	<b>32,1%</b>	<b>43,6%</b>
<b>Média</b>	<b>40,0%</b>	<b>60,7%</b>

### Anexo 12: Gabarito dos exercícios propostos no capítulo 4

1) Explique os pressupostos causados pelos indicadores linguísticos sublinhados nas duplas de frases.

a) O paciente comeu pouco.

O paciente comeu um pouco.

*Na primeira frase, entende-se que o paciente comeu pouca comida, quase nada; na segunda, supõe-se que ele comeu alguma coisa.*

b) Ela é bonita.

Ela é muito bonita.

*A primeira frase descreve a mulher atribuindo-lhe a beleza; a segunda, intensifica que a mulher possui grande beleza.*

c) Carlos trouxe um refrigerante.

Carlos trouxe somente um refrigerante.

*Na primeira frase, Carlos trouxe um refrigerante, parece que isso é o suficiente; na segunda, ele trouxe pouca coisa, esperava-se que ele trouxesse mais coisas.*

d) Lula foi à festa.

Até Lula foi à festa.

*Na segunda frase, muitas pessoas foram à festa: artistas, empresários, até o presidente, o “até” pressupõe uma gradação.*

2) A partir das frases abaixo, descreva um contexto (uma situação) em que elas seriam produzidas.

a) Felizmente, amanhã não haverá aula.

*Diria esta frase um aluno que não gosta de estudar.*

b) Infelizmente, amanhã não haverá aula.

*O professor que ganha por aula trabalhada.*

*O dono da cantina que prevê o prejuízo.*

c) Lamentavelmente, eles terminaram o namoro.

*Uma pessoa amiga do casal que torcia pela felicidade dele.*

*A mãe da jovem está triste, porque o namorado era um bom partido.*

d) Finalmente, Paulo conseguiu um emprego.

*Uma pessoa que esperava há muito tempo que Paulo arrumasse um emprego, ou porque ele estava desempregado ou porque não trabalhava.*

3) Indique se as palavras sublinhadas apresentam uma conotação positiva ou negativa e justifique.

a) João é econômico.

João é avarento.

*“Econômico”, conotação positiva, significa que controla as despesas, parcimonioso.  
 “Avarento”, conotação negativa, significa excessivamente apegado ao dinheiro, mesquinho, sovina.*

b) Mara desconhece as regras do condomínio.

Mara ignora as regras do condomínio.

*“Desconhecer”, conotação positiva, não conhecer, não saber.*

*“Ignorar”, conotação negativa, não admitir, não praticar.*

c) A modelo fez uma pose erótica.

A modelo fez uma pose pornográfica.

*“Erotica”, conotação positiva, sensual,*

*“Pornográfica”, conotação negativa, devassa, obscena*

4) Preencha as lacunas com as opções abaixo.

a) Um mosquito picou meu rosto.

b) Eu levei um soco na cara

c) A mãe acaricia o filho.

d) Meu sonho é ganhar na loteria.

5) A cada concepção metafórica dada, construa exemplos de metáforas.

a) IDEIAS SÃO ALIMENTO

modelo: Ainda estou digerindo a sua ideia.

*A leitura alimenta a minha alma.*

*Estou maturando esta ideia.*

b) MENTE É UM OBJETO QUEBRADIÇO

*Minha cabeça está pifando.*

*Está saindo fumaça da minha cabeça.*

6) Pesquise, em jornais, exemplos de metáforas.

*“A fritura de Mário Torós na Diretoria de Política Monetária do Banco Central teve ingredientes caipiras, mesquinhos e soviéticos.” (Elio Gaspari, O globo, 18/11/09.p.7)*

*“Com o câmbio a R\$ 2,60, venceríamos todos.” (Guido Mantega, O globo, 18/11/09.p.21))*

