



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Raphaela Izabel Hüning

A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola: intrincada
relação para o processo de construção da compreensão em leitura

Chapecó, 2018.

Raphaela Izabel Hüning

**A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola: intrincada
relação para o processo de construção da compreensão em leitura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da prof^a Dr^a. Claudia Finger-Kratochvil

Chapecó
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC – Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Hüning, Raphaela Izabel

A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola:
intrincada relação para o processo de construção da compreensão em
leitura / Raphaela Izabel Hüning. -- 2018.
114 f. : il.

Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2018.

1. Leitura. 2. Complexidade textual. 3. Densidade lexical. 4.
Complexidade sintática. I. Finger-Kratochvil, Claudia, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Chapecó – UFFS

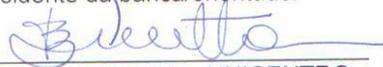
A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola: intrincada
relação para o processo de construção da compreensão em leitura

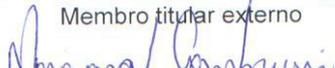
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção
do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora
em 31/08/2018

Aprovado em: 31/08/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Cláudia Finger-Kratochvil – UFFS
Presidente da banca/orientador


Prof. Dr. Luciane Baretta – UNICENTRO
Membro titular externo


Prof. Dr. Morgana Fabiola Cambrussi – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr. Ani Carla Marchesan – UFFS
Membro suplente

Prof. Dr. Aline Peixoto Gravina – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, agosto de 2018

Dedico à minha família, Mãe e irmã por serem sempre o porto seguro nos momentos tempestuosos. E ao meu esposo, Cristiano, pelo cuidado e carinho, por dividir comigo sempre todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa, não foi fácil tampouco tranquila... e, por esse motivo, preciso agradecer a todos que confiaram e acreditaram que conseguiria.

Ao meu pai Oxalá e aos benevolentes Orixás que me acompanham.

À Professora Doutora Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, pela oportunidade, pela confiança em meu trabalho e pelo conhecimento partilhado.

À Professora Doutora Ani Carla Marchesan, pela colaboração e atenção.

Às professoras Aline, Luciane e Morgana. Os apontamentos e contribuições nas bancas de qualificação e defesa permitiram amadurecer essa pesquisa.

Aos amigos Odaleia, Ademir e Adris pelo auxílio. A contribuição de cada um de vocês foi fundamental.

À minha amiga de várias jornadas, Greici. Seu incentivo, companheirismo e abraço amigo foram preciosos.

A todos os colegas de trabalho da Secretaria de Assistência Social de Xanxerê (SC), que incansavelmente me ouviram falar sobre a pesquisa.

À minha maravilhosa família, pelas orações, pelos pensamentos positivos e pela compreensão na ausência.

À minha sogra, Clarice, pela comida quentinha, pela roupa limpa e pelo carinho.

À minha irmã Gabryela. Sua coragem e determinação me impulsionam.

À minha mãe, Izabel. Durante esse percurso tivemos momentos difíceis, foram dias de angústia, idas e vindas a médicos e hospitais, a incerteza do tratamento e as dificuldades hoje são irrelevantes diante da sua saúde restabelecida. Meu muito obrigada, minha mãe! Você me fez forte!

Ao meu pai, Edson (*in memoriam*). Seu incentivo durante a infância para que lêssemos me fez chegar aqui.

Ao meu esposo, Cristiano, agradeço de forma especial. Obrigada por me manter aquecida e confortável nas madrugadas de estudo, pelo incentivo, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por insistir para que eu continuasse em frente, pelas tantas vezes que foi “dar uma voltinha de bicicleta” para deixar-me em silêncio estudando. Pelo seu companheirismo, pela sua paciência e principalmente pelo seu amor.

“Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.”

Umberto Eco

RESUMO

A Leitura é uma atividade complexa que requer do leitor grande esforço cognitivo. Para sua realização são elementos necessários: o leitor, o texto e o contexto (LEFFA, 1996). Entre esses, o texto recebe destaque nessa pesquisa, por ser instrumento do trabalho docente. Pesquisas apontam que fatores linguísticos e extralinguísticos são importantes para determinar o grau de complexidade textual (McNAMARA; GRAESSER; LOUWERSE, 2012) além de influenciarem a compreensão do texto por meio do contexto vivenciado pelo leitor (FUZER; CABRAL, 2014). Por isso, conhecer a complexidade textual dos textos utilizados para a leitura na escola é fator importante para que o professor possa criar estratégias de trabalho. Nosso objetivo é analisar a complexidade textual de quatorze obras que compõem o acervo literário do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE 2014), destinados à educação infantil (categoria 2) e aos anos iniciais do ensino fundamental (categoria 3), buscando compreender as relações entre dois índices de complexidade do texto. Para estabelecer a complexidade textual, utilizamos a metodologia proposta por Eggins (2004), que gera indicadores de densidade lexical e complexidade sintática, somando à sua análise às modalidades textuais, o gênero e o registro textual. Os resultados obtidos sugerem que as obras avaliadas apresentam um aumento tímido de densidade lexical, quando comparadas às categorias entre si. Os textos destinados à educação infantil (categoria 2) apresentam maior relação com a modalidade oral quando comparados aos textos destinados aos anos iniciais do ensino fundamental (categoria 3). Os textos destinados aos anos iniciais do ensino fundamental (categoria 3) apresentam maior número de informações em uma mesma oração, resultando em maior esforço cognitivo para atingir a compreensão. A análise da relação texto e contexto revela a dependência do texto em relação à imagem nas obras avaliadas. Esses fatores corroboram o grande trabalho envolvido no processo ensino-aprendizagem da leitura e a necessidade de se pensar em instrumentos que amparem o trabalho do professor. Conhecer a complexidade textual é essencial para que o professor possa fazer as escolhas de forma objetiva e segura, destinando os textos apropriados a cada uma das etapas de desenvolvimento do aluno leitor.

Palavras-chave: Leitura. Complexidade textual. Densidade Lexical. Complexidade Sintática.

ABSTRACT

Reading is a complex activity that requires from the reader great cognitive effort and for its realization the reader, the text and the context are necessary (LEFFA, 1996). Among these elements, the text is highlighted in this research because it is an instrument of teaching work. Researchers point out that linguistic and extralinguistic factors are important in determining the degree of textual complexity (McNamara and Graesser, Louresers, 2012) and influence the comprehension of the text through the context experienced by the reader (FUZER, CABRAL, 2014). Therefore, knowing the textual complexity of the texts used for reading in school is an important factor for the teacher to create work strategies. Our goal is to analyze the textual complexity of fourteen works that compose the literary collection of the National Library in the School Program (PNBE 2014), intended for early childhood education (category 2) and first years of basic education (category 3), seeking to understand the relations between two indices of the complexity of the text. To establish the textual complexity, we use the methodology proposed by Eggins (2004) that generates indicators of lexical density and syntactic complexity, adding to its analysis the textual modalities, the genre, and the textual record. The results suggest that the evaluated studies show a slight increase of lexical density when comparing the categories with each other. The texts intended for early childhood education (category 2) are more related to oral mode compared to the texts for the early years of elementary school (category 3). The texts for the initial years of elementary education (category 3) have more information in the same sentence, resulting in a greater cognitive effort to achieve comprehension. The analysis of the related text and context reveals the dependence of the text in relation to the image in the evaluated works. These factors corroborate the great work involved in reading teaching-learning process and the need to think of tools to support the work of teachers. Knowing the textual complexity is essential for the teacher to make the choices objectively and safely, giving the texts appropriate to each of the stages of development of the student reader.

Keywords: Reading. Textual complexity. Lexical Density. Synthetic Complexity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização do acervo PNBE literário 2014	44
Quadro 2 - Proporcionalidade de gênero no PNBE literário 2014	46
Quadro 3 - Obras selecionadas para compor a amostra da pesquisa	47
Quadro 4 - Análise lexical	54
Quadro 5 - Complexidade sintática	Erro! Indicador não definido.
Quadro 6 - Comparativo de métricas textuais	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Já para cama monstrinho	57
Figura 2 - Alô, mamãe! Alô, papai!.....	59
Figura 3 - Alô Mamãe! Alô, papai! – Relações semânticas	61
Figura 4 – Alô, mamãe! Alô, papai! – Registro	61
Figura 5 – A velhota Cambalhota	63
Figura 6 – O menino que morava no livro	66
Figura 7 – Meu reino	67
Figura 8 – Truques coloridos.....	69
Figura 9 – Chapeuzinho Redondo.....	71
Figura 10 – Alô, mamãe! Alô, papai! – Modalidade textual	76
Figura 11 – Será mesmo que é bicho? – Modalidade textual	77
Figura 12 – O menino que morava no livro- Modalidade textual	77
Figura 13 – Já pra cama monstrinho – Modalidade textual.....	78
Figura 14- A árvore que pensava – Modalidade textual	79
Figura 15 – Meu reino – Contexto cultural	80
Figura 16- Não vou dormir.....	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
TSF	Teoria Sistêmica Funcional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 LEITURA.....	19
2.2 COMPREENSÃO EM LEITURA.....	21
2.3 O TEXTO E SEUS ELEMENTOS: INTERAÇÕES QUE FAVORECEM A LEITURA	25
2.3.1 Contexto – Registro e Gênero.....	28
2.3.2 As modalidades textuais: ferramentas que constituem o texto.....	30
2.4 COMPLEXIDADE TEXTUAL	34
2.4.1 Elementos linguísticos do texto.....	37
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE.....	40
3.1.1 As obras.....	43
3.1.2 A amostra.....	45
3.1.3 Metodologia proposta por Eggins (2004).....	47
3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	49
4 ANÁLISE DE DADOS	53
4.1 A AMOSTRA EM NÚMEROS	54
4.1.1 Categoria 2 - Educação infantil.....	55
4.1.2 Categoria 3 – Anos iniciais do ensino fundamental.....	64
4.1.3 As categorias 2 e 3 comparativamente.....	72
4.2 AS MODALIDADES TEXTUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA AMOSTRA PESQUISADA	75
4.3 AS IMPLICAÇÕES DA COMPLEXIDADE TEXTUAL NO TRABALHO DOCENTE	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
REFERÊNCIAS DA AMOSTRA	99
ANEXO 1 - OBRAS SELECIONADAS – PNBE LITERÁRIO 2014.....	100
ANEXO 2 - LEGENDA UTILIZADA NAS ANÁLISES TEXTUAIS.....	112

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula é mediado por atividades múltiplas, enriquecidas por textos que podem contribuir para o acesso dos alunos à leitura e ao conhecimento. Por isso, muitos são os debates em torno da importância da leitura para o enriquecimento do conhecimento. Nesse viés, pesquisas de Leffa (1996, 2000), Morais (2013), Scliar-Cabral (2013), Kleiman (2016), entre outros, demonstram que a leitura recebe cada vez mais importância para o pleno desenvolvimento individual e para a inclusão social, pois vivemos imersos em redes de informação em que o texto é uma das nossas principais formas de interação.

Buscamos, com essa pesquisa, contribuir com o trabalho docente, tendo em vista que a motivação surgiu em conversa com professores da rede pública de ensino que apresentaram dificuldade em escolher os textos que seriam utilizados em suas práticas pedagógicas. De acordo com esses professores, eles carecem de formação e ferramentas para avaliar se o texto oferece complexidade textual adequada para o trabalho com determinado grupo de alunos. O texto, sendo um instrumento de trabalho em sala de aula, merece ser analisado de forma cuidadosa pelo professor, para que as suas escolhas estejam de acordo com o desenvolvimento das habilidades leitoras de seus alunos e os desafios da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1987).

Apesar de o texto ser um dos alicerces da leitura, oferecendo ao indivíduo meios para alcançar novos conhecimentos e favorecendo suas experiências leitoras, no Brasil, o relatório PISA evidencia a lacuna que existe para além do rendimento de ensino aprendizagem. Estudantes apresentam dificuldades nas tarefas que envolvem a leitura e limitações no que se refere à compreensão leitora. Os dados fornecidos pela avaliação do PISA indicam que os estudantes do Brasil leem com dificuldade, o que sugere que a formação leitora oferecida nas escolas está aquém das necessidades dos alunos para o exercício da cidadania (SCLIAR-CABRAL, 2013).

Preocupados com os baixos desempenhos em leitura dos alunos brasileiros, muitos estudiosos têm se ocupado em pesquisar os diversos

aspectos que envolvem a leitura, desde o ensino, passando pelas estratégias e compreensão leitora ou mesmo a formação do professor que trabalha com a leitura. (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; KLEIMAN, 2016; MORAIS, 2013; MORAIS; KOLINSKY, 2013; EHRI, 2013; KINTSCH; RAWSON, 2013).

Os estudos referentes à leitura e à compreensão em leitura apontam para, entre outros aspectos, a complexidade textual, ou seja, ao tratarmos da complexidade, estamos pondo em primeiro plano o texto, determinando assim nosso objeto de estudo, já que o texto reúne características lexicais, sintáticas e semânticas importantes para a compreensão leitora.

Scarton e Almeida (2010) afirmam que, na área do Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN), existem análises feitas a partir de cálculos matemáticos para mensurar o grau de complexidade dos textos, principalmente em língua inglesa. No Brasil, existem fórmulas superficiais para avaliar a complexidade do texto, em que processadores computacionais efetuam a análise de textos curtos com base em índices linguísticos. Os cálculos desenvolvidos por esses processadores baseiam-se em número de palavras das sentenças e número de sílabas por palavras para que, a partir de fórmulas, seja estabelecido o grau de dificuldade/facilidade dos textos analisados. É importante destacar que, por mais que essas fórmulas forneçam dados importantes para a complexidade dos textos, elas não dão conta de aferir a coesão e a dificuldade de um texto, pois não conseguem avaliar quais as razões e correlações que se estabelecem para torná-lo mais fácil/difícil de ser compreendido, como afirmam Pereira e Aluisio (2008), com base nas pesquisas de Flesch.

Os trabalhos sobre complexidade textual já publicados, como o de Pasqualini (2012) e o de Pasqualini, Scarton e Finato (2011), consideram métodos e avaliações de textos em língua inglesa, em que o foco é a avaliação da complexidade de forma global. Em língua portuguesa, os trabalhos de Aluísio (2010), Scarton e Aluísio (2010) e Scarton (2010) avaliam a complexidade do texto como forma de simplificação para acesso de leitores com baixos níveis de letramento.

No Brasil, o gramático Mario Perini (1982) foi um dos precursores das discussões referente à complexidade do texto. Segundo o autor, os estudantes deveriam acessar materiais de leitura com graduação por nível de escolaridade

e dificuldade de compreensão. Outros pesquisadores (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; CORSO; SALES, 2009; SOUZA; BASTOS, 2000) debruçaram-se sobre a leitura, compreensão e estratégias de compreensão, como já mencionamos anteriormente. Essas pesquisas demonstram que compreender a relação autor-texto-leitor é fundamental para compreender o texto. Vamos além, entender essa relação também é importante para estabelecer a complexidade do texto. Segundo Pasqualini (2012, p. 51), a “complexidade de um texto só poderá ser avaliada de acordo com a relação estabelecida entre autor e leitor”. Leffa (1996) afirma que a compreensão do texto advém da relação texto, leitor e das circunstâncias em que ocorre o encontro de ambos.

A complexidade do texto sofre ainda a influência das modalidades textuais, isso porque as características de textos na modalidade oral são diferentes das características de textos na modalidade escrita. O texto escrito é único e, como afirma Eggins (2004), ele precisa ser independente, ou seja, diferente do texto oral, que conta com o apoio da ação para estabelecer a compreensão, o texto escrito conta apenas com a sua organização retórica e a apresentação das ideias para ser compreendido pelo leitor. Dessa forma, as análises feitas a partir do *corpus* da pesquisa levam em conta as características lexicais e sintáticas do texto, já que as modalidades oral e escrita apresentam complexidade textual distinta e as diferenças na tessitura de cada uma das modalidades precisam ser consideradas.

Eggins (2004) afirma que, entre as características linguísticas, o grau da complexidade sintática e densidade lexical são importantes na análise de textos, pois, segundo a autora, essas características são as mais marcantes entre linguagem falada e escrita. Finger-Kratochvil (2010), por sua vez, salienta que é necessário estabelecer parâmetros acessíveis e claros para que o professor possa continuamente avaliar a complexidade textual, adequando o material a ser utilizado em sala de aula de acordo com o desenvolvimento das competências leitoras de seus alunos. Dessa forma, consideramos importante aprofundarmos a discussão no que se refere às características linguísticas que influenciam na complexidade textual.

Levando em conta a importância da leitura e o desafio de formar bons leitores, é a partir do conhecimento que o professor tem do material disponível para o seu planejamento pedagógico que ele traçará suas metodologias de

intervenção para melhorar a compreensão leitora dos alunos a fim de lhes proporcionar autonomia leitora.

No que diz respeito à formação das competências leitoras, e com o intuito de disponibilizar às escolas de todo o território nacional material de leitura diversificado, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamentou, em 2009, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tem como objetivo o acesso à cultura e a promoção da leitura entre alunos e professores por meio da distribuição de obras de literatura e de materiais de apoio à prática pedagógica cotidiana.

Assim, para compreender a importância do texto e conhecer a complexidade textual no processo de ensino e aprendizado da leitura, esta pesquisa tem como finalidade analisar alguns aspectos da inteligibilidade dos textos que compõem a amostra PNBE literário 2014, por meio de análise amostral da complexidade textual das obras.

Para melhor estruturar a pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Calcular a densidade lexical de uma amostra de textos contidos nos livros do PNBE literário 2014.
- b) Calcular a complexidade sintática da amostra PNBE literário 2014.
- c) Apontar possíveis parâmetros de análise para o educador nortear seu trabalho com leitura de forma objetiva no que se refere ao texto e à compreensão em leitura.

Para tanto, essa pesquisa ancora-se na proposta teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) utilizada como instrumental para a análise textual. De acordo com Eggins (2004), a LSF toma o texto como qualquer passagem falada ou escrita de qualquer extensão que constitua um todo unificado. O texto é compreendido pela LSF como um espaço de interação da linguagem em que recursos linguísticos são usados de forma significativa nos contextos situacionais (registro) e culturais (gênero) em que estão inseridos.

É importante destacar que a teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994; EGGINS, 2004; FEZZER; CABRAL, 2014) salienta que a compreensão em leitura se dá pela extração e construção de significados e sentidos. Halliday (1994) complementa, destacando que todos os usos que fazemos de um

sistema linguístico são funcionais e, como tal, cabe a nós desenvolvermos a nossa consciência semântica para, ao combinarmos palavras no texto, alcançarmos nossos objetivos contextuais. Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem, seja ela oral ou escrita, é uma maneira de o indivíduo interagir em sociedade.

Dessa forma, conhecer a inteligibilidade das obras de literatura que compõem o PNBE literário 2014, tendo em vista a complexidade textual, complexidade sintática e densidade lexical, é fator preponderante para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, pois eles poderão ter parâmetros para melhor escolher os textos com que irão pautar a sua prática docente, dentre os disponibilizados nas escolas de educação básica em todo o território nacional.

É importante destacar que a linguística toma a complexidade sobre diversas visões teóricas. Esta pesquisa vai dispor do termo complexidade como reflexo da dificuldade que o texto oferece à tarefa de compreensão textual, por meio da análise da densidade lexical e complexidade sintática da amostra (MARTINS, 2016).

Para melhor viabilizar a pesquisa, selecionamos uma amostra do conjunto de obras disponibilizadas pelo PNBE para a faixa etária de quatro e cinco anos e os anos iniciais do ensino fundamental. A complexidade textual dessa amostra foi realizada com base na proposta de Eggins (2004).

Segundo Eggins (2004), as palavras de um texto podem ser divididas em duas grandes categorias que servem para identificar quão desafiador o texto se apresenta para a compreensão (FINGER-KRATOCHVIL, 2010): palavras de conteúdo, em que encontramos os verbos, substantivos (nomes), adjetivos e advérbios, e as palavras funcionais em que estão inseridas as preposições¹, conjunções, artigos e pronomes. É a partir do número de cada grupo de palavras (conteúdo e funcionais) e de cálculos que se pode estabelecer a inteligibilidade do texto.

Conhecer os diferentes aspectos da inteligibilidade dos textos é importante para estabelecer a complexidade textual, visto que, durante o

¹ De acordo com Miotto (2007) as preposições apresentam núcleo lexical, ou seja, existem preposições que se classificam como palavras de conteúdo, mas neste trabalho elas foram agrupadas às preposições funcionais, por questões metodológicas.

aprendizado de leitura, o aluno terá acesso a diversos textos que oferecerão maior ou menor grau de dificuldade para a compreensão. Assim, tanto a densidade lexical quanto a complexidade sintática são indicativos da compreensão em leitura e, para tanto, são analisadas nesta pesquisa.

As discussões teóricas que sustentam a pesquisa são apresentadas na seção dois, sob a perspectiva da psicolinguística, que, entre seu leque de estudos, dedica atenção ao ensino da escrita e da leitura.

Com base nisso, o trabalho inicia com reflexões sobre a leitura e compreensão em leitura. Na sequência, temos reflexões sobre leitor, contexto, texto e seus processamentos. Em seguida, as modalidades textuais, gênero e registro são discutidos para subsidiar a análise da complexidade textual feita sob o *corpus* da pesquisa.

O capítulo três apresenta os encaminhamentos metodológicos percorridos para a realização dessa pesquisa. Apresentamos a proposta para a construção do trabalho, tendo como aparato teórico a TSF. Em seguida, apresentamos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), os critérios utilizados para a formação dos acervos e os gêneros textuais contemplados. Na sequência, dedicamos atenção à composição da amostra pesquisada e à apresentação dos critérios de análise dos dados.

No capítulo quatro, são apresentadas as análises alcançadas, tendo como base o modelo metodológico proposto por Eggins (2004). Os dados obtidos a partir dos cálculos de complexidade sintática e densidade lexical permitem identificar a complexidade dos textos que compõem a amostra. Com base no referencial teórico proposto, é possível tecer considerações a respeito da complexidade textual encontrada na amostra do PNBE literário 2014.

Nas considerações finais, retomam-se os conceitos elencados no referencial teórico a fim de fazer reflexões sobre a complexidade textual da amostra pesquisada, a compreensão leitora e apontar possíveis parâmetros de análise para o educador nortear seu trabalho com leitura de forma objetiva no que se refere à compreensão em leitura.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos da revisão de literatura, alicerce teórico desta pesquisa, que busca analisar alguns aspectos da inteligibilidade de uma amostra de textos que compõem o PNBE literário 2014. A partir de análise amostral dos textos, discutem-se a complexidade textual e a sua relação com a construção da compreensão em leitura no contexto e a relação escola-família. Essa discussão envolve muitos conceitos teóricos, como: leitura, compreensão leitora, aquisição lexical, texto, inteligibilidade textual, entre outros. Iniciamos nossas discussões a respeito da leitura e complexidade textual, pois ler é fundamental para a participação social do indivíduo em uma sociedade letrada.

Entre os elementos envolvidos na leitura, o texto é um dos pilares para a construção e formação de leitores estratégicos. A leitura necessita do texto para o domínio de processos de base do processamento, assim como para os processos de construção da compreensão que oportunizam a ampliação do conhecimento. No contexto da escola, o texto se configura como instrumento contínuo de trabalho do professor e tem importante papel na sala de aula. Assim, estudar as propriedades do texto e entender a sua complexidade é importante para se estabelecer estratégias de ensino para a aprendizagem da leitura, uma das metas da escolarização.

2.1 LEITURA

Definir o que é leitura não é tarefa fácil, pois muitos são os processos envolvidos no ato de ler. Além disso, há diferentes perspectivas que podem ser consideradas ao se estudar o assunto. Para alguns, a leitura é uma maneira de viajar, conhecer novos lugares; para outros, uma forma de dar asas à imaginação. Há também quem diga que ler é adquirir conhecimento. O fato é que a leitura permeia várias esferas da vida social do indivíduo, haja vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita e a leitura têm função imperativa.

Leffa (1996) afirma que a leitura é um processo de representação em que o leitor, por meio de suas experiências, constrói os significados do texto.

Para o autor, a verdadeira leitura só se realiza quando o indivíduo possui conhecimentos prévios sobre o mundo que o cerca. Nessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida sob duas acepções: a primeira determina que, ao ler, o indivíduo extrai os sentidos do texto e, na segunda, a leitura é vista como a atribuição de sentidos ao texto.

Na leitura, sob a concepção de extração de sentidos, processo conhecido como ascendente ou *bottom-up*, o texto é visto como fonte de significação, ou seja, o texto carrega em si os seus significados e as informações para alcançar a compreensão que está inserida no texto. Nesse modelo, não são consideradas as experiências e vivências do leitor, pois se acredita que o texto possui um significado preciso que pode ser acessado pelo leitor por meio da leitura.

A leitura como atribuição de sentidos é caracterizada como sendo um modelo descendente de leitura (*top-down*). Nesse modelo, o leitor atribui os significados do texto a partir de suas experiências prévias. A compreensão, nesse caso, tem relação estreita com as experiências do leitor e sob as quais os sentidos serão atribuídos ao texto.

Ambos os modelos apresentam fragilidades no que se refere à compreensão do texto. Enquanto o modelo ascendente não dá conta de explicar como o leitor pode estabelecer inferências a partir do texto que o levem à compreensão, o modelo descendente abre espaço para diferentes interpretações do texto, pois, ao considerar que o sentido do texto se dá a partir das experiências do leitor, considera que cada leitor poderá atribuir sentidos distintos ao texto.

Os problemas identificados em ambos os modelos de leitura abrem espaço para uma terceira concepção, a interativa (KLEIMAN, 2016; LEFFA, 1996; STERNBERG, 2010). Segundo Leffa (1996), para compreender a leitura, é necessário avaliar o leitor, o texto e a interação entre eles. Assim, a leitura pode ser entendida como um processo interativo em que os dois modelos apresentados anteriormente se inter-relacionam para que o leitor atinja a compreensão do texto.

Solé (1998) afirma que o leitor gera expectativas em diferentes níveis, processando as informações tanto no nível ascendente quanto descendente

simultaneamente. O leitor utiliza seu conhecimento prévio e o seu conhecimento do texto para construir os sentidos do que lê.

O texto é o ponto de partida da leitura e requer dos leitores o acionar de diversos subprocessos. Perfetti, Landi e Oakhill (2013) afirmam que a leitura proficiente possui níveis múltiplos: o nível da palavra, o nível da sentença e o nível textual, que atuam como agentes na construção e representação mental de um texto.

Ler de forma precisa é uma atividade que envolve decifrar, entender e utilizar as informações escritas e, assim, gerar sentidos para o texto lido, tendo como base o conhecimento prévio do leitor. É importante deixar claro que a compreensão está associada aos objetivos do leitor e à materialidade linguística oferecida pelo texto. Ou seja, a compreensão depende tanto dos conhecimentos prévios do leitor quanto das informações textuais, de forma que ao ler o indivíduo ativa processos cognitivos, tais como, a memória, a atenção, a percepção, entre outros, para compreender o que lê.

A leitura pode ser entendida como uma atividade em que o texto e seus processos de significação interagem na busca pela compreensão. Nas palavras de Leffa (1996), para entender a leitura, é importante considerar o leitor, o texto e os processos envolvidos quando ocorre a interação entre texto e leitor. Dessa forma, conhecer os aspectos linguísticos do texto é fundamental para que se alcance o objetivo da leitura: a compreensão textual.

A compreensão possui uma relação de interdependência com o texto, uma vez que os sentidos sofrem a influência da situação e do contexto de cultura em que o texto foi produzido. Sendo assim, o texto é resultado das ações comunicativas advindas do contexto que geram significação.

Em resumo, entendemos a leitura como um processo de representação pela qual o leitor, por meio de suas experiências, constrói os significados do texto. Na próxima seção, debatemos a compreensão textual.

2.2 COMPREENSÃO EM LEITURA

A leitura está presente no cotidiano da sociedade e, apesar de parecer uma tarefa simples, é uma atividade que requer inúmeras habilidades

cognitivas do indivíduo nos níveis lexical, gramatical, semântico e representacional do texto (ADLOF; PERFETTI; CATTS, 2011).

De maneira geral, a compreensão em leitura é entendida por Leffa (1996) como a interpretação das experiências vivenciadas pelo leitor, ou seja, o leitor, quando em contato com o texto, irá relacionar as informações obtidas com a leitura e as suas próprias experiências. Considerando o processamento textual, a compreensão se dá pela interação entre texto, leitor e suas experiências e o contexto.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kleiman (2016) salienta que a compreensão é uma tarefa complexa que permite ao leitor extrair e construir os significados do texto, simultaneamente, pois da interação entre as experiências do leitor e as informações do texto se dá a compreensão. É importante lembrar que a compreensão é resultado de uma atividade cognitiva complexa em que as tarefas, como a decodificação, precisam ser efetivamente automatizadas pelo leitor.

Pensando nisso, Adlof, Perfetti e Catts (2011) afirmam que a compreensão possui quatro elementos: fluência, vocabulário, conhecimento prévio e habilidades cognitivas não verbais. Para os autores, a fluência é fruto da automatização da decodificação. Isso ocorre à medida que os recursos cognitivos utilizados para o reconhecimento de grafemas e fonemas deixam de ser usados para a decodificação e passam a ser empregados na compreensão. A fluência é, então, resultado do desenvolvimento das habilidades de leitura da palavra.

O vocabulário é visto pelos autores como o conhecimento da significação das palavras, sendo fundamental para a compreensão em leitura. Muitas são as pesquisas, a exemplo de Corso e Salles (2009), Souza e Bastos (2000) e Menezes (2017), que sugerem que o conhecimento vocabular mesmo que superficial apresenta melhores resultados na leitura das palavras. Logo, a leitura bem-sucedida é produto da compreensão do conteúdo impresso no texto e ocorre quando o leitor reconhece as informações e relaciona-as com as suas experiências. O aprendizado em leitura está pautado no provimento de estruturas necessárias para que o leitor possa desempenhar a leitura e sua compreensão.

No que se refere ao conhecimento prévio, Adlof, Perfetti e Cats (2011) destacam que a compreensão está associada a esse elemento, pois quanto mais se sabe sobre determinado assunto, mais fácil será a compreensão do texto. Nesse sentido, o conhecimento vocabular também tem inter-relação, visto que, quando o leitor conhece um tema, terá maior familiaridade com as palavras do referido assunto. Isso nos leva a concluir que essa é uma relação de reciprocidade, quanto maior o conhecimento do leitor mais fácil é a compreensão.

Estudos apontam que a decodificação e a compreensão têm relação com a quantidade e a qualidade de palavras conhecidas pelo leitor (STANOVICH, 1986; HALLIDAY, 1989; SOUZA; BASTOS, 2000; SAMUELS, 2006; CORSO; SALLES, 2009; MORAIS; KOLINSKY, 2013; SCLiar-CABRAL, 2013). Essa relação é abordada por Perfetti (2007), por meio da hipótese da qualidade lexical. De acordo com essa hipótese, compreensão e vocabulário possuem uma relação recíproca e ambas atuam na representação do conhecimento sobre as palavras.

Ainda de acordo com Perfetti (2007), a qualidade lexical abrange as representações das palavras (classes gramaticais, escrita, pronúncia); representação dos usos (contexto) e a recuperação rápida e legítima dos significados. Nesse sentido, quando o leitor apresenta uma baixa qualidade lexical, provavelmente ocorrem problemas na compreensão.

Dessa forma, para garantir o aprendizado de vocabulário, são necessários a exposição e o uso de novas palavras, principalmente pela leitura. Stanovich (1986) destaca que, para uma criança desenvolver suas habilidades com vocabulário, é importante que ela tenha experiências com leitura. Segundo o autor, crianças que têm mais afinidade com leitura possuem maior domínio de vocabulário, conhecem um maior número de palavras e seus significados e, por consequência, têm melhor desempenho na compreensão em leitura.

As habilidades com vocabulário resultam em uma leitura eficiente que, por sua vez, admite o desenvolvimento lexical do leitor (STANOVICH, 1986), criando o que Sternberg (2010) chama de rede semântica. Para o autor, a rede semântica se caracteriza como uma trama de palavras e significados que se interligam. Ou seja, o leitor vai fazendo associações entre as palavras conhecidas e seus significados e novas palavras, criando assim inferências que

o conduzem à compreensão textual. As redes semânticas, segundo Sternberg (2010), são estruturas organizadas hierarquicamente com o objetivo de armazenar informações e conceitos.

Assim, quando o indivíduo adquire o significado da palavra, ele é capaz de acionar conexões cerebrais que se relacionam com seus conhecimentos prévios. O leitor, por exemplo, ao adquirir a palavra *moradia*, tem condições de acessar, em seus conhecimentos, sentidos tais como casa, lar, residência, entre outros. O professor, ao trabalhar com leitura, pode contribuir com o desenvolvimento das habilidades em leitura ao proporcionar aos seus alunos experiências diferentes com o léxico. O uso do dicionário é um exemplo de ferramenta que pode ser usada pelo professor em sala de aula como forma de ampliar o conhecimento lexical do aluno² (MENEZES, 2017).

Em síntese, leitores com dificuldade na interpretação de palavras tendem a apresentar dificuldade na compreensão, logo a qualidade lexical influencia a compreensão leitora.

Por fim, o último elemento importante para a compreensão, citado por Adlof, Perfetti e Catts (2011), são as habilidades cognitivas não verbais. Os autores apontam que o leitor pode criar os sentidos do texto a partir de suas vivências, tendo como norteador o conhecimento sistêmico da língua, o conhecimento da organização textual e o seu conhecimento de mundo. Halliday (1994) afirma que, ao utilizarmos a língua, fazemos escolhas dentre as nossas possibilidades, desenvolvendo uma consciência sobre as palavras e suas redes de significações - o que de certa forma resulta na compreensão leitora.

Percebemos que a compreensão leitora tem íntima relação com o processamento que o leitor faz do texto. Então, entender os fatores envolvidos na análise do texto é importante para que o professor possa fazer escolhas assertivas em seu trabalho com os textos em sala de aula. Nesse sentido, a próxima seção traz reflexões sobre o texto, objeto de estudo desta pesquisa.

² Para saber mais sobre o uso do dicionário em sala de aula como ferramenta para a ampliação do conhecimento lexical, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Menezes (2017): "Dicionários escolares: uma proposta de ensino do léxico para o ensino fundamental". Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/728/1/MENEZES.pdf>

2.3 O TEXTO E SEUS ELEMENTOS: INTERAÇÕES QUE FAVORECEM A LEITURA

O texto possui importante relevância na leitura. Segundo TSF, o texto é produto do ambiente e com ele se relaciona de forma que os seus sentidos ocorrem sob a influência do contexto de situação e do contexto de cultura (SOUSA, 2015).

Contexto de situação corresponde às condições imediatas da produção do texto enquanto que contexto cultural direciona os aspectos ideológicos da produção textual. Sousa (2015) afirma que os contextos de cultura e situação são os balizadores da produção textual. Segundo a autora, o texto é uma produção complexa em que a linguagem é utilizada como mediadora da construção e dos sentidos do texto em uma via de mão dupla, porque o texto cria o contexto do mesmo modo que o contexto cria o texto. Para Eggins (2004), o texto é o resultado da interação da linguagem de forma significativa que ocorre em uma determinada situação e contexto cultural.

A linguagem se caracteriza pelas possibilidades de significação, pois o texto se constitui a partir das escolhas linguísticas do indivíduo para cada situação, as quais possuem um contexto que, por sua vez, exerce influência no texto. O indivíduo faz as suas escolhas linguísticas tendo como base seus objetivos comunicativos, e cada uma das escolhas traz ocultas possibilidades de significação de acordo com o contexto em que é empregada, ou seja, dentre as diversas possibilidades do sistema linguístico, criam-se redes de significações.

No que se refere às escolhas linguísticas do indivíduo, é importante destacar que são o resultado de questões ideológicas e culturais e que serão utilizadas de acordo com o contexto. Logo, cada uma das escolhas linguísticas pretende direcionar o leitor para as significações do texto (SOUSA, 2015).

A linguagem, segundo Gouveia (2009), desempenha três funções que vão além da comunicativa: é a expressão de conteúdo que dá conta das experiências do indivíduo, é ferramenta de interação social e possibilita as relações comunicativas na constituição textual. Portanto, a linguagem, como função textual, tem como objetivo organizar os significados do texto de modo

que as experiências e as interações sociais possuam uma linearidade coerente.

O texto é a base da análise sistêmico-funcional e, segundo Gouveia (2009), pode ser um instrumento para conhecermos o sistema linguístico, ou seja, o texto pode ser visto como a unidade de análise e descrição na LSF.

Destacamos que, mesmo havendo propriedades comunicativas, nem todos os usos de determinada língua constituem um texto, visto que a justaposição de fonemas não corresponde a textos, já que a sequência grafêmica pode não oferecer sentido, vejamos o exemplo (1):

Exemplo (1)

VXADP – XVDPA – DAPXV

No exemplo (1), não temos um texto, pois, a sequência de letras não nos oferece uma unidade que constitua palavra e, por esse motivo, não podemos ler o exemplo (1), ou seja, a disposição das letras não forma palavras em língua portuguesa.

A disposição de letras em sequência de maneira que formem palavras também não garante o texto, vejamos o exemplo (2)

Exemplo (2)

Boneca.

No exemplo (2), temos a ocorrência de letras dispostas em uma palavra, mas que, no entanto, não caracteriza um texto uma vez que, havendo uma unidade linguística, a palavra, não há significado sem um contexto. A perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional (TSF), que dá sustentação teórica a esta pesquisa, entende que os textos produzidos em determinada língua são fruto das escolhas e organização de significados feitos pelos usuários dentro dos eixos sintagmático e paradigmático.

O eixo sintagmático, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), refere-se ao nível da estrutura, enquanto que o eixo paradigmático se refere ao nível das escolhas. O primeiro diz respeito às relações lineares dentro da

oração, ou seja, “o que vai junto com o que”. Em outras palavras, o nível sintagmático preocupa-se com a ordenação das sequências e estruturas do texto. O eixo paradigmático, por sua vez, trata das escolhas e relações entre as estruturas dentro do texto, e ocupa-se dos significados dentro de um contexto na constituição do texto. Fica claro, então, que o texto é resultado das escolhas sintagmáticas e paradigmáticas que o constituem.

Ainda de acordo com a LSF, para a realização do texto, considera-se que seus significados têm conexão com o contexto em que se realiza e é influenciado pelas características sintagmáticas e paradigmáticas. Dessa forma, a análise do texto não pode ser encarada como uma via de mão única em que apenas os elementos léxico-gramaticais são considerados, visto que o texto se origina em um contexto (SANTOS, 2014).

Para a LSF, o texto deve ser analisado como a produção de significados indissociável da influência do contexto em que se originou. Nas palavras de Halliday (1994), qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação pode ser denominada texto, podendo ser escrito ou falado.

O texto se realiza em uma situação de contexto gerado a partir de um gênero particular, em que ocorre uma relação dialógica de linguagem e contexto. Dito de outra forma, o texto é uma construção linguística constituída em um contexto social que o determina. Travaglia (2009) destaca que o texto pode ser entendido como uma unidade linguística concreta usada pelos usuários da língua em situações de interação comunicativa específica. Para o autor, o texto possui uma unidade de sentido independente de sua extensão. Sendo assim, o texto é o resultado concreto da comunicação que possui um contexto socio-histórico que o constitui.

Gouveia (2009) afirma que o texto é resultado da interação dos indivíduos que interagem uns com os outros, refletindo, criando e recriando os sentidos do texto de acordo com o contexto em que se insere. Afirma o autor que o texto é um meio de as pessoas interagirem umas com as outras, sendo que a relação do texto com o seu contexto poderá influenciar a compreensão leitora.

O contexto é, então, fator de importante relevância para a análise do texto. De acordo com TSF, é nele que encontramos os níveis linguísticos para

a análise da complexidade do texto. Na próxima seção, apresentamos os diferentes contextos do texto.

2.3.1 Contexto – Registro e Gênero

A noção de contexto é muito importante para a TSF, porque organiza os níveis linguístico e extralinguístico que compõem o texto. De acordo com Gouveia (2009), todo o texto ocorre em dois contextos, de situação e cultural. Ou seja, na elaboração do texto o autor faz escolhas linguísticas motivado pelo contexto social em que se insere, visto que, de acordo com a TSF, os significados do texto têm uma relação direta com o contexto social em que está inserido (SANTOS, 2014).

Eggins (2004) afirma que o texto traz consigo o contexto em que foi produzido e que podemos perceber o contexto no texto pela influência das palavras e estruturas utilizadas pelo autor, visto que as escolhas linguísticas podem ser mais ou menos dinâmicas de acordo com o contexto.

A interação que ocorre entre o texto e o contexto é estimulada pela ação social, pelo envolvimento do autor e do leitor e pela forma de organização da língua. Essas variáveis são denominadas por Eggins (2004) como registro. De acordo com Silva (2013), o registro configura ao texto sentidos que são construídos nos contextos interativos do autor e do leitor.

O registro apresenta variáveis que se relacionam com as metafunções da linguagem, em especial a textual, e faz referência ao papel que a linguagem desempenha dentro de determinado contexto, ou ainda, o registro, corresponde as possíveis manifestações de significado ideacional ou interpessoal da informação em um contexto textual (SILVA, 2013). Fica claro que o texto, pensando em linguagem verbal, seja ele oral ou escrito, ocorre em um determinado contexto situacional e sob uma ideologia culturalmente marcada.

Eggins (2004) reforça o dito acima quando afirma que o texto é a realização de diferentes contextos relevantes em determinadas situações. Segundo a autora, o texto é uma forma de os indivíduos interagirem culturalmente. Em linhas gerais, o registro pode ser entendido como a relação do sistema linguístico e do contexto que, quando acrescida de objetivo social e

comunicativo, passamos a chamar de gênero. Em outras palavras, o contexto situacional de um determinado texto refere-se ao seu registro, e o registro faz referência ao contexto de situação enquanto que o gênero corresponde ao contexto cultural do texto.

Nesse caso, o gênero diz respeito à forma como os indivíduos fazem uso da linguagem para atingir, por meio do texto, objetivos culturalmente apropriados. Sendo assim, existem tantos gêneros quanto as necessidades comunicativas culturais (GOUVEIA, 2009). O gênero textual se configura como um conjunto de atividades sociais que partilham de formas linguísticas e dependem do contexto e da cultura de produção. Ademais, Eggins (2004) afirma que o texto traz consigo as influências do contexto em que foi produzido.

A afirmação de Eggins (2004) nos faz refletir sobre as circunstâncias em que o texto se origina, ou seja, é preciso ter ciência de que todo o texto se origina em um contexto social e cultural em que inúmeras formas linguísticas interagem. Nas palavras de Fuzer e Cabral (2014, p. 29), “gêneros são dinâmicos, porque podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham a mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados”.

O gênero textual se insere em um contexto cultural, recebendo influência do sistema linguístico, que, por sua vez, desencadeia diferentes fontes de análise: (i) o contexto de cultura que referencia o texto e suas situações de produção, pois o texto é permeado pela ideologia, crenças e situações sociais sob as quais é concebido; (ii) o contexto de situação ou o registro do texto, já que todo o texto se constitui de um registro e, como tal, carrega consigo escolhas linguísticas pontuais que também sofrem influência do contexto cultural e (iii) as metafunções da linguagem e os sistemas linguísticos utilizados na constituição do texto, ou seja, na realização léxico gramatical que constitui o texto.

Nas palavras de Eggins (2004, p. 65, tradução nossa):

[...] tudo o que temos para avançar na análise de gênero é a linguagem – as palavras e estruturas utilizadas pelos usuários. Tecnicamente, podemos observar que é por meio da linguagem que os gêneros se realizam. É por meio dos padrões discursivo-semântico, léxico-gramaticais e fonológicos do código linguístico que

o nível contextual do gênero é realizado ou expresso pela linguagem.³

É importante que se diga que o gênero textual apresenta certa mutabilidade, já que o texto se estrutura a partir das potencialidades do sistema linguístico e das relações culturais do meio em que se originou. Assim, cada ação social tende a gerar um texto que o torna particular a partir das suas variedades de registro. Sob esse aspecto, Gouveia (2008, p. 115) afirma que “[...] dois textos podem ser do mesmo gênero e serem, portanto, muito semelhantes a esse nível, mas mostrarem uma grande variação em termos de registro, sendo, portanto, também muito diferentes”.

O texto, assim sendo, apresenta em sua essência o contexto em que foi constituído e a relação leitor-autor que são expressas pela linguagem empregada no texto, determinando a interação existente, seja ela oral, escrita, argumentativa, descritiva, que por sua vez influenciam os significados textuais.

O texto ocorre em um contexto situacional, ideacional, cultural de forma escrita ou falada e a sua análise deve levar em conta essas características. Por isso, na próxima seção trataremos das modalidades textuais.

2.3.2 As modalidades textuais: ferramentas que constituem o texto

Debatemos sobre a leitura, compreensão e a sua relação com o texto e o contexto. Agora, cabe uma reflexão sobre as modalidades textuais que também interferem na construção do texto. Sendo assim, é preciso lembrar que a linguagem falada influencia a linguagem escrita principalmente quando direcionamos o olhar para o aprendizado da língua, pois quando a criança inicia seu processo de escolarização, ela já traz consigo uma bagagem da língua falada que poderá exercer influência na produção textual. Ou seja, a capacidade do ser humano de se comunicar inicia-se pela fala que posteriormente irá interferir no processo de aprendizagem da escrita.

³ “[...] all we have to go in analyzing genre is language – the words and structures speakers use. Technically, we can see that it is through language that genres get realized. It is through the discourse-semantic, lexico-grammatical and phonological patterns of the language code that the contextual level of genre is realized through, or expressed, in language” (EGGINS, 2004, p. 65)

Percebemos que a fala e a escrita possuem características distintas, apesar de ambas utilizarem o sistema linguístico para a sua realização. Por isso, ambas não podem ser analisadas de forma dissociada. Tão pouco devemos cair no senso comum, assim como afirma Travaglia (2009), ao considerar a distinção que frequentemente é encontrada nos enunciados de professores em que a fala é considerada como informal enquanto a escrita faz referência à língua formal. Assim, é importante fundamentar a fala e a escrita dentro da modalidade a que se referem, sendo que a construção de textos em cada uma das modalidades possui uma determinada complexidade que precisa ser considerada quando ocorre a análise de textos.

Fazemos coro a Marcuschi (2009), quando este afirma que as modalidades oral e escrita dão condição ao indivíduo de produzir textos coesos e coerentes nos quais é possível observar a elaboração de raciocínios linguísticos formais e informais, sem que a compreensão do texto seja comprometida.

Ainda de acordo com Marcuschi (2005), é necessário considerar que, na produção de textos, o indivíduo poderá mesclar traços da língua falada e escrita, a exemplo do bilhete em que usamos a expressão escrita com traços da língua oral para transmitir a mensagem desejada. Outro exemplo são as mensagens de *WhatsApp*, em que os indivíduos utilizam a linguagem escrita para comunicar-se e que, no entanto, por se tratar de um aplicativo de conversação instantânea, tem uma linguagem oral muito marcante. Durante a execução do texto, que se dá por meio escrito, é possível verificar a utilização de *emojicons* para expressar sentimentos, ou mesmo a repetição de letras de forma proposital para indicar a prosódia, características que são comuns ao texto oral.

O texto é, então, resultado da interação comunicativa que pode ocorrer na linguagem oral e escrita. Como mencionado anteriormente, cada uma dessas modalidades possui particularidades que precisam ser consideradas na análise dos textos. Ou seja, é necessário considerar que a linguagem oral é adquirida naturalmente pelo indivíduo, visto que o ser humano possui uma programação biopsicológica que proporciona essa aprendizagem de forma natural (FINGER-KRATOCHVIL, 1997). Observamos isso na interação com as crianças, que ocorre de forma natural e, não havendo problemas de ordem

biológica ou cognitiva, gradativamente, passam a corresponder com a interação linguística (FINGER-KRATOCHVIL, 1997).

Por outro lado, a linguagem escrita necessita de aprendizado. Crianças em processo de aquisição da linguagem não são instruídas de como pronunciar cada um dos fonemas. Ou seja, a linguagem escrita exige uma aprendizagem sistêmica para que o aluno possa compreender a relação entre o sistema escrito e as convenções necessárias entre grafema e fonema que permitam a associação entre fala e escrita.

As modalidades oral e escrita possuem características próprias e distintas. No entanto, elas não se opõem em “[...] uma determinada situação comunicativa, seja ela oral ou escrita, encontraremos características em número maior, ora da modalidade escrita, ora da modalidade oral” (FINGER-KRATOCHVIL, 1997, p. 44). Halliday (1994) afirma que o texto escrito apresenta maior densidade lexical e o texto falado maior complexidade sintática, ou seja, as modalidades em que o texto é construído também interferem na sua complexidade. Sendo assim, as diferenças entre e fala e escrita conferem características distintas ao texto, que podem ocorrer em escalas de mais ou menos oral conforme a variação do registro do texto. Sobre isso, Eggins (2004) apresenta um diagrama em que demonstra várias situações de uso da linguagem e as características de cada modalidade.

Quadro 1- distância interpessoal do texto

Conversa Casual	Telefone	E-mail	Fax	Rádio	Romance
(+) contato visual	(-) contato visual	(-) contato visual	(-) contato visual	(-) contato visual	(-) contato visual
(+) contato auditivo	(+) contato auditivo	(-) contato auditivo	(-) contato auditivo	(+) contato auditivo	(-) contato auditivo
(+) feedback imediato	(+) feedback imediato	(+) feedback rápido	(+) feedback rápido	(+) feedback lento	ausência de feedback

Fonte: Adaptado de Eggins (2004)

Percebemos, na tabela 1, adaptada do diagrama proposto por Eggins (2004), que as interações comunicativas possuem características mais ou menos visuais e mais ou menos sonoras, sendo que o *feedback* oferecido pelo interlocutor pode também variar de imediato, rápido, lento ou mesmo inexistente, dependendo do gênero textual e da distância social entre os

interlocutores. Dessa forma, nas extremidades, a autora utiliza uma conversa casual em que há a interação visual, sonora e *feedback* imediato. No entanto, quando lemos um romance e o texto não nos agrada, não é possível informar isso ao autor.

Os exemplos utilizados por Eggins (2004) permitem a conclusão de que a modalidade textual será ponto-chave na análise de texto, porque existem diferenças inquestionáveis entre a fala e a escrita. Por isso, textos escritos com características e traços da linguagem oral precisam ser analisados sob olhares distintos, visto que, nesse caso, por exemplo, os textos escritos analisados se opõem a um texto escrito informativo.

Em nosso *corpus* de análise, temos textos escritos com características e traços da linguagem oral. Nesse caso, a escrita é tudo o que existe para subsidiar a análise e precisamos considerar a complexidade de cada uma das modalidades no momento da análise, visto que a fala possui como recurso a interação imediata que Eggins (2004) chama de *turn-by-turn*, ou seja, a fala vem acompanhada da ação ao passo que a escrita precisa dar conta de expressar por palavras tudo aquilo que se quer dizer. O texto precisa então ser pensado e organizado. Nas palavras de Eggins (2004), as diferenças linguísticas entre as modalidades textuais não são acidentais, elas precisam ser consideradas sob o olhar funcional que cada estrutura apresenta.

Ferreira e Dias (2005) fazem reflexões sobre a compreensão e as modalidades de leitura quando afirmam que, para se comunicar, os indivíduos utilizam tanto a fala quanto a escrita, pois é através delas que o indivíduo expressa e defende seu ponto de vista e constrói conhecimento. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o leitor/interlocutor, no processo de compreensão leitora, estabeleça os sentidos do texto tornando-o compreensível.

As autoras afirmam ainda que a atividade de compreensão “apresenta-se como um fator crítico da comunicação humana” (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 323). Dessa forma, a modalidade em que se dá a comunicação também é fator importante no processo de compreensão. Em um processo de comunicação oral, em que os indivíduos estão frente a frente, eles podem utilizar elementos como a prosódia e a articulação gestual, que auxiliarão na compreensão. Por outro lado, na modalidade escrita, não há à disposição tais elementos, sendo

necessário, então, o uso de outras dinâmicas para estabelecer os sentidos do texto, entre as quais as vivências do indivíduo e seu conhecimento prévio, que são importantes para a construção da compreensão textual.

Assim, a modalidade textual deve ser encarada como fator influenciador da compreensão em leitura, como destacam Ferreira e Dias (2005). Mesmo havendo a invariabilidade de conteúdo no texto escrito, é necessário se considerar a variabilidade de interpretação do texto, já que a compreensão, segundo as autoras, não pode ser entendida como uma atividade de regras estanques.

Logo, o texto traz consigo as pistas para sua compreensão, visto que os sentidos estão ligados à sua estrutura linguística. Dessa forma, afirmam Ferreira e Dias (2005), os objetivos do autor estão atrelados às escolhas linguísticas requeridas na construção do texto. Assim, tanto na fala quanto na escrita, o autor autoriza ao seu leitor/interlocutor os sentidos do texto. As escolhas linguísticas do autor podem tornar o texto mais ou menos verbal e mais ou menos visual. Ou seja, a modalidade textual utilizada irá determinar se a interação comunicativa possui uma maior ou menor interação entre o texto e o leitor. De acordo com Eggins (2004), essa interação vai depender do contexto em que se dá o texto. Ou ainda, a compreensão em leitura sofre influência das escolhas linguísticas feitas pelo autor, assim, a complexidade sofrerá a influência da densidade lexical e da complexidade sintática do texto. As características linguísticas do texto, densidade lexical e complexidade sintática são as responsáveis por marcantes diferenças entre as modalidades textuais e merecem atenção especial. Dessa forma, serão debatidas detalhadamente na próxima seção.

2.4 COMPLEXIDADE TEXTUAL

Estudar o texto requer, entre muitos fatores, conhecer a sua complexidade, já que, como mencionamos na seção 2.2, influencia a compreensão em leitura. No entanto, as pesquisas referentes à complexidade textual no Brasil são poucas se comparadas a estudos e bibliografias estrangeiros. De acordo com Finatto (2001), estudos estrangeiros sobre a

complexidade textual variam desde compreensão de palavras, compreensão de sentenças, até textos curtos.

As pesquisas existentes em português voltam-se, por exemplo, para a complexidade do texto científico (FINATTO, 2001), textos para alunos do ensino médio (FINATTO et al., 2011) e textos de tradução (PASQUALINI, 2014), sendo que essas pesquisas utilizam os processadores computacionais para avaliar os textos, entre os quais *coh-metrix*⁴ e *coh-metrix-port*⁵. Todos esses atuam a partir de métricas preestabelecidas e avaliam a compreensão do texto a partir de vários níveis de análise linguística: léxico, sintático, discursivo e conceitual. As métricas estabelecidas não consideram textos destinados a crianças, visto que as pesquisas até o momento não têm esse foco. Esse é um dos motivos que nos motivou a pesquisar textos destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que esses processadores são adaptações de programas estrangeiros para a avaliação de textos em português e, por isso, apresentam algumas limitações de métricas linguísticas, como não avaliarem a coerência dos textos. Suas métricas levam em conta apenas os níveis lexicais e sentencias, sendo insuficientes para determinar a dificuldade do texto. Bender de Sousa e Hübner (2015) afirmam que, se relacionarmos uma sequência de palavras desconexas, os sistemas operacionais conseguiriam calcular a complexidade do “texto” criado, mesmo não havendo sentido.

McNamara, Graesser e Louwerse (2012) analisaram, com o auxílio do processador Coh-Metrix, diferentes tipologias textuais correspondentes a diferentes níveis escolares e concluíram que os textos narrativos apresentam maior facilidade de compreensão, pois possuem maior número de palavras frequentes e conectivos. Já os textos mais técnicos (ciências naturais) apresentam maior dificuldade de compreensão, pois apresentam palavras de menor frequência e poucos conectivos, mas possuem maior coesão verbal.

A partir dos dados da pesquisa de McNamara, Graesser e Louwerse (2012), percebemos que os fatores linguísticos e extralinguísticos são importantes para determinar o grau de complexidade textual, já que a compreensão do texto depende do contexto vivenciado pelo leitor. Fuzer e

⁴ Disponível em: <http://tool.cohmetrix.com/>

⁵ Disponível em: www.nilc.icmc.usp.br/coh-metrix-port

Cabral (2014) afirmam que as escolhas linguísticas feitas pelo autor deixam à disposição do leitor alternativas para estabelecer relações do texto com as suas vivências, satisfazendo assim as necessidades de um contexto que serve como pano de fundo para a compreensão. Segundo as autoras, o texto deve ser analisado a partir de sua “[...] interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 14).

A complexidade de um texto depende de múltiplos fatores, entre os quais podemos citar, fatores linguísticos quantificáveis, profundidade de conteúdo, densidade das informações, densidade dos argumentos, número de proposições, gênero textual, coesão e coerência, esses elementos são alguns dos aspectos que devem ser levados em conta quando pensamos em estabelecer a complexidade de um texto. Tendo em vista a complexidade do texto e dos fatores que interferem nessa complexidade, elegemos como norteador da nossa pesquisa os fatores linguísticos.

Dessa forma, nossa análise parte dos fatores linguísticos para estabelecer o grau de densidade lexical e complexidade sintática, que servirá como base para estabelecer a complexidade do texto, provendo ao professor mais um parâmetro para as suas decisões no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura.

Estabelecer a complexidade dos textos é fundamental para uma análise mais detalhada, sendo assim, usamos na pesquisa a metodologia de Eggins (2004), pois, segundo essa proposta, é possível gerar indicadores de densidade lexical e complexidade sintática que permitem a análise dos textos, tendo em vista tanto as modalidades quanto o gênero textual.

Finger-Kratochvil (2010) destaca que a metodologia proposta por Eggins permite analisar textos distintos com diferentes padrões de realização. É nesses padrões que ocorrem as mudanças lexicais e sintáticas que são a base para a análise da complexidade textual.

Os indicadores gerados a partir dos cálculos de densidade lexical e complexidade sintática são a base para a análise dos textos. É a partir desses dados que poderemos verificar a complexidade textual da amostra. Tratamos da complexidade sintática segundo a proposta de Eggins (2004), em que observamos os períodos e orações, tendo em vista que consideramos o grau

de processamento cognitivo exigido na leitura do texto para se alcançar a compreensão.

Como já mencionamos, o processo de compreensão do texto leva em conta o leitor, o texto e o contexto (LEFFA, 1996). Dessa forma, densidade lexical e complexidade sintática tem relação direta com o texto, nosso objeto de estudo nessa dissertação, e fornecem informações fundamentais sobre as palavras, períodos e orações. Lembramos que a complexidade de um texto não se resume a apenas à densidade lexical e à complexidade sintática, outros fatores são importantes nesse sentido. Na pesquisa em questão, direcionamos o olhar para esses dois elementos, pois consideramos o texto importante no processo do ensino da leitura e, como tal, carece de atenção do professor em suas escolhas didáticas.

Propomo-nos a analisar o texto a fim de identificar a sua complexidade, tendo como referência a metodologia proposta por Eggins (2004), que estabelece a complexidade textual a partir da densidade lexical e da complexidade sintática, as quais serão detalhadas na próxima seção.

2.4.1 Elementos linguísticos do texto

Nossa análise está pautada na metodologia proposta por Eggins (2004), que determina a complexidade textual a partir da densidade lexical e da complexidade sintática. Para Eggins (2004), corroborado por Martins (2017), a densidade se dá pelo número de palavras de conteúdo e pelo número de palavras totais do texto. Enquanto que a complexidade sintática ocorre pela proporção entre o número de períodos e orações do texto.

De acordo com Eggins (2004), o texto é realizado por meio de complexos de orações em que as escolhas semânticas estão fundamentadas na léxico-gramática. Entre os elementos linguísticos que compõem o texto, a densidade lexical e a complexidade sintática são alguns dos fatores que influenciam a complexidade do texto. Nessa dissertação, propomo-nos a analisar esses dois elementos, pois são parte constituinte do texto e, como tal, merecem atenção do professor. Na sequência, iremos discorrer sobre os dois

elementos que nos servem como norteadores na análise de dados do *corpus* pesquisado.

A densidade lexical é um dos indicadores de que o texto possui grande quantidade de informações, visto que os itens lexicais apresentam significativa quantidade de conteúdo referencial (MARTINS, 2017). Fazendo uma analogia, podemos dizer que os itens lexicais empacotam maior quantidade de conteúdo dentro do texto. Avaliando de forma detalhada, poderemos compreender a densidade lexical como a capacidade cognitiva que o indivíduo dispõe de usar a língua escrita sem se apoiar em contextos conversacionais, esse é um dos fatores avaliados nessa pesquisa. Observamos que textos lexicalmente mais densos apresentam maior ou menor grau da modalidade oral se comparados a textos com menor densidade.

A relação entre esses dois grupos é expressa em proporção, sendo que se observa o texto como uma estrutura funcional que apresenta as palavras de forma que possam ser mensuradas numericamente, a fim de oferecer fomento para o cálculo da complexidade dos textos (EGGINS, 2004). Como já mencionamos anteriormente, a análise da complexidade dos textos que compõem a amostra é feita com base na metodologia de Eggins (2004), que divide as palavras em duas categorias: as palavras de conteúdo (verbos, substantivos (nomes), adjetivos e advérbios) e as palavras funcionais (preposições, conjunções, artigos e pronomes). Finger-Kratochvil (2010) destaca que as palavras de conteúdo compõem pequenos grupos de significação, enquanto que as palavras funcionais fazem a ligação entre esses grupos formando alianças de significações maiores. Segundo a autora, com base no número das palavras de conteúdo e funcionais e no número de períodos e orações é que se busca estabelecer a complexidade do texto, por meio de cálculos simples.

A metodologia proposta por Eggins (2004) considera, além das palavras, as unidades sintáticas do texto. Por esse motivo, foi nossa escolha para a análise da amostra. Trabalharemos, então, com palavras de conteúdo, palavras funcionais, orações e períodos – sendo que consideramos orações como um enunciado linguístico dotado de sentidos em que há a presença de verbos ou locuções verbais e período como sendo o enunciado linguístico que

se constitui de uma ou mais orações – com o objetivo de identificar a complexidade textual da amostra.

No que se refere à complexidade sintática, de acordo com a metodologia de Eggins (2004), consideramos o número de períodos e orações do texto, pois nossa intenção é verificar quais textos que compõem a amostra requerem maior capacidade cognitiva do leitor para a sua compreensão. Assim, quanto maior for a quantidade de palavras de conteúdo no texto, maior será a possibilidade de empacotamento de informações, ou seja, o texto terá uma sequência de informações maior em suas orações e, por consequência, maior será a quantidade de elementos que o leitor precisará processar durante a leitura, o que torna o texto mais complexo.

Densidade lexical e complexidade sintática são fatores que andam de mãos dadas no que se refere à complexidade textual, pois, quanto maior o empacotamento de informações, que ocorre por meio das palavras de conteúdo, mais complexas são as informações para o processamento, isso porque quanto mais palavras de conteúdo no texto maior será o imbricamento de ideias.

Assim, a complexidade sintática, bem como a densidade lexical de um texto, está atrelada à modalidade textual a que esse texto pertence. Nas palavras de Eggins (2004), ambos são características dos efeitos do modo e da situação do uso da linguagem, ou seja, os diferentes padrões linguísticos encontram diferenças nos padrões de textos orais em oposição ao texto escrito.

A análise textual, sob a luz da proposta de Eggins (2004), permite gerar indicadores de densidade lexical e complexidade sintática, tendo em vista o contexto e a modalidade textual, ou seja, podemos analisar textos distintos realizados em diferentes padrões que influenciam a complexidade textual. No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico e explicamos o desenvolvimento das análises.

3 METODOLOGIA

Para alcançarmos nosso objetivo, que visa à análise da complexidade textual, observando duas medidas – a complexidade sintática e a densidade lexical – de uma amostra dos livros de literatura recomendados pelo MEC no PNBE 2014, traçamos um percurso, apresentado a seguir, que dirige o olhar para as obras de literatura que estão subsidiando o trabalho com leitura do professor e que foram distribuídas nas escolas em todo o território nacional. Acreditamos que nossas contribuições possam somar aos esforços contínuos de educadores em desenvolver junto a seus alunos estratégias de compreensão em leitura.

A pesquisa, conforme define Fonseca (2002), tem caráter exploratório e descritivo, caracterizando-se pelo levantamento de informações que nos levam ao conhecimento direto da realidade, possibilitando a riqueza da análise. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Nosso objetivo, como já mencionamos, é analisar alguns dos aspectos da complexidade dos textos que compõem a amostra do PNBE literário 2014, haja vista que a compreensão em leitura também depende das propriedades lexicais, sintáticas e semânticas – já debatidas na seção de revisão bibliográfica –, que influenciam a complexidade do texto.

3.1 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído em 1997 e regulamentado em 2009, por meio da Resolução nº 07 de 20 de março de 2009. Ele tem como objetivo principal “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (FNDE, 2012).

O programa pretende promover a cultura e incentivar a leitura a partir da distribuição de obras de literatura, pesquisa e referencial metodológico para professores, sendo que a Resolução nº 07 que regulamenta o programa, em seu artigo segundo, recomenda que o programa prime pela democratização do

acesso às fontes de informação, fomente a leitura e a formação de alunos e professores leitores e apoie a atualização e o desenvolvimento profissional do professor (BRASIL, 2009).

A execução do PNBE fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que com a cooperação da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) são responsáveis pela publicação de instrumentos legais que especificam as características das obras, os procedimentos e a execução do programa.

As obras selecionadas são distribuídas gratuitamente às escolas cadastradas no Censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A organização do programa passou por diversas mudanças, como aponta Fernandes (2017), sendo que os editais que regulamentam o programa em cada uma das edições passaram a ser divulgados no Diário Oficial da União somente a partir do ano de 2001. A partir de então, os critérios de seleção das obras tornam-se claros (FERNANDES, 2017). Como critério de seleção das obras, os editais consideram: qualidade de texto, adequação temática e projeto gráfico.

O programa compreende o PNBE literário, que objetiva a avaliação e distribuição de obras de literatura com textos em prosa, versos, imagens e histórias em quadrinhos; o PNBE periódicos, que avalia e distribui periódicos didáticos e metodológicos para escolas em todos os níveis de ensino; e o PNBE professor, que avalia e distribui obras para apoio das práticas pedagógicas de professores.

A edição 2014 do PNBE foi regulamentada pelo edital de convocação 04/2012 – CGPLI, o qual tem como finalidade a convocação e seleção de obras literárias destinadas aos alunos da educação infantil nas etapas creche e pré-escola, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos nas etapas fundamental e médio (BRASIL, 2012).

As obras que integram o acervo do PNBE 2014 foram avaliadas pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escritas (Ceale), da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de portaria do

MEC. A avaliação, seleção e composição do acervo foi feita de acordo com edital de convocação 04\2012 – CGPLI, que dispõem sobre a inscrição, seleção, avaliação e distribuição das obras do PNBE, publicado pelo FNDE. As escolhas dos acervos foram feitas com base na avaliação de pareceristas e de um colegiado composto por mestres e doutores de universidades de todo o país. Dessa forma, o Ceale descentralizou o processo e oportunizou a avaliação de educadores de todo o Brasil.

Os critérios para avaliação e seleção das obras estão prescritos em edital e preveem a qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Quanto à qualidade do texto, o edital considera que os textos literários devem proporcionar aos leitores ampliação do repertório linguístico e fruição estética. Salienta o edital que os textos serão selecionados de maneira equilibrada, a fim de favorecer a leitura autônoma da criança e o estímulo e aproximação com o professor por meio da leitura em voz alta (BRASIL, 2012). Ao destacar a necessidade de mediação do professor com leituras em voz alta, entendemos que se considera o professor como agente mediador do processo de ensino da leitura. O acesso aos livros não garante ao estudante a apropriação da leitura, é necessário que o professor atue como mediador, ou seja, o professor precisa compreender a importância de seu papel enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem da leitura que irá conduzir o aluno ao desenvolvimento de suas potencialidades de compreensão leitora. É nesse sentido que a pesquisa em questão busca contribuir com o trabalho do professor, pois, a partir de uma avaliação amostral das obras, será possível analisar alguns aspectos da complexidade textual.

No que tange à adequação temática, o edital prevê que as obras sejam adequadas aos interesses e à faixa etária a que se destinam. Dentre as características da adequação temática, serão avaliadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para estimular novas leituras e adequação às expectativas do público (BRASIL, 2012).

O projeto gráfico, segundo o edital, deve ser adequado à expressividade, priorizando pela apresentação criativa e atraente para o público destinado. O equilíbrio entre o texto e a imagem também são fatores considerados pelo edital, que prevê que as diferentes linguagens sejam

enriquecedoras, favorecendo e ampliando as possibilidades significativas do texto (BRASIL, 2012).

O PNBE se caracteriza por ser uma importante ferramenta para o fomento da cultura leitora em nosso país. As obras selecionadas para compor os acervos levam em conta os diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, geográficos e históricos da sociedade brasileira. As obras selecionadas para o PNBE 2014 são apresentadas a seguir.

3.1.1 As obras

As inscrições, seleção e avaliação das obras que compõem o acervo PNBE 2014 atendem ao que determina o edital de convocação 04\2012 – CGPLI, que estabelece critérios para cada uma das etapas do processo. Sendo assim, a inscrição obedece ao item 3 do referido edital que determina as características das obras.

São consideradas quatro categorias que correspondem aos diferentes níveis de ensino: *categoria 1* – educação infantil etapa creche, obras destinadas a crianças de 0 a 3 anos; *categoria 2* – educação infantil, etapa pré-escola, destinada a crianças de 4 e 5 anos; *categoria 3* – anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo alunos do 1º ao 5º ano; *categoria 4* – educação de jovens e adultos, etapa ensino fundamental e médio. Em cada uma das categorias, poderiam ser inscritos textos em verso, prosa, narrativas de palavras-chave, narrativas por imagens e histórias em quadrinhos.

Cada categoria, dentro do seu acervo, contemplou os diferentes gêneros textuais. Categoria 1 – educação Infantil (creche): textos em verso (quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas e poemas); textos em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular); narrativas de palavras-chave (livros que vinculem imagens com palavras); narrativas por imagens (livros de narrativas por imagens com cores e técnicas diferenciadas, como: desenho, aquarela, pintura, entre outras). Categoria 2 – educação infantil (pré-escola): textos em verso (poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha); textos em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular); narrativas por imagens.

Categoria 3 – anos iniciais do ensino fundamental: textos em verso (poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha); textos em prosa (pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil); textos de imagens e histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. Categoria 4 – educação de jovens e adultos: textos em verso (poema, cordel, provérbios, ditos populares); textos em prosa (romance, novela, conto, crônica, teatro, biografia, diário, relato de experiência, texto de tradição popular); textos de imagens e histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público de educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio) (BRASIL, 2012).

Após seleção e avaliação, os livros passaram a compor acervos, respeitando a categoria em que foram inscritos de acordo com o edital. O quadro 2 apresenta uma sistematização do acervo PNBE 2014.

Quadro 2 - sistematização do acervo PNBE literário 2014

Categoria	Nível de ensino	Faixa etária/ ciclos de ensino	Acervo	Quantidade de obras do acervo
01	Educação infantil (creche)	0 a 3 anos	1	25
			2	25
			Total- 50 obras	
02	Educação infantil (pré-escola)	4 e 5 anos	1	25
			2	25
			Total – 50 obras	
03	Anos iniciais do ensino fundamental	1º ao 5º ano	1	25
			2	25
			3	25
			4	25
			Total – 100 obras	
04	Jovens adultos		1	25
			2	25
			Total 50 obras	

Fonte: A autora

Foram ao todo 250 obras, divididas conforme demonstra o quadro 2. As categorias 1, 2 e 4 receberam dois acervos de vinte cinco obras, totalizando 50 livros cada uma, enquanto que a categoria 3 recebeu quatro acervos com vinte cinco obras, cada um em um total de 100 obras. Ou seja, o maior montante de obras foi direcionado para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No anexo 1, apresentamos o acervo PNBE 2014 em sua totalidade.

É importante destacar que nem todas as escolas receberam todos os acervos, já que a distribuição leva em conta o número de alunos matriculados de acordo com o censo escolar (BRASIL, 2012). As obras selecionadas apresentam diversidade tanto no que se refere aos temas quanto ao gênero, e possuem complexidade textual diferente. Analisamos a amostra sob a perspectiva de Eggins (2004), pois se tratam de textos com características da língua oral e da língua escrita, e a sua análise pode expressar qual modalidade textual sobressai.

O desenvolvimento das análises careceu de um recorte amostral, tendo em vista a diversidade de obras e públicos a que se destinam. A próxima seção é dedicada a esclarecer como se constituiu a amostra da pesquisa.

3.1.2 A amostra

Após conhecermos as obras que integram o PNBE Literário 2014, foi necessário definir critérios para a composição da amostra. Definimos, em primeiro momento, quais seriam as categorias e o nível de ensino sob o qual iria recair a análise. Optamos por trabalhar com as categorias 2 e 3, pois elas correspondem à etapa da pré-escola e aos anos iniciais do ensino fundamental respectivamente, em que as experiências para o desenvolvimento da compreensão em leitura são fundamentais para a construção do leitor. A partir desse critério, 150 obras compreendiam o conjunto para a análise.

Na sequência, observamos os gêneros textuais contemplados nessas categorias. Utilizamos o item três do edital 04/2012, o qual se refere à caracterização das obras, as categorias propostas, e os gêneros contemplados, a fim de observar o modo como foram agrupados. As obras

foram divididas em: textos em versos, prosa, narrativas por imagens, histórias em quadrinhos e narrativas de palavras-chave conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 - Proporcionalidade de gênero no PNBE literário 2014

Gênero	Quantidade total de obras	%
Prosa	87	58%
Verso	30	20%
Narrativa de palavras-chave	04	2,66%
História em quadrinhos	13	8,66%
Narrativa por imagens	16	10,66%
Total 150 obras		100%

Fonte: a autora

Os 150 títulos do PNBE nas categorias 2 e 3 compreendiam 87 obras em prosa, equivalente a 58% do conjunto; 30 obras em verso, i.e. 20%; quatro obras de narrativa com palavras-chave, i.e. 2,66%; 13 obras de histórias em quadrinhos, i.e. 8,66%, e 16 obras de narrativa por imagens, i.e. 10,66%. Diante desse cenário, tendo em mente que buscamos analisar a complexidade textual, considerando a complexidade sintática e a densidade lexical, um segundo recorte foi feito. Excluímos as obras classificadas como narrativa por imagens, histórias em quadrinhos e narrativas de palavras-chave.

Restavam, dessa forma, 117 títulos, sendo 87 obras em prosa e 30 em verso. Realizamos, então, um terceiro recorte, a fim de ter um conjunto com medidas comparáveis, e excluímos as obras em verso. Versos obedecem outros padrões linguísticos e seria uma variável a mais.

Por fim, aplicamos um último critério para a seleção dos títulos. Dentre os 87 livros em prosa que integram as categorias 2 (pré-escola) e 3 (anos iniciais do ensino fundamental), consideramos o número de palavras de cada uma das obras. Para compor a amostra, selecionamos as obras que tivessem entre 40 e 900 palavras totais, pois textos muito extensos iriam inviabilizar a análise, visto que ela foi feita de forma manual.

Sendo assim, a amostra compõem-se de 14 obras das categorias 2 e 3 conforme o quadro 4, abaixo. Entre as obras selecionadas, seis são da categoria 2 e oito são da categoria 3.

Quadro 4 - Obras selecionadas para compor a amostra da pesquisa

Nº	Título	Categoria
01	Já para cama monstrinho!	2
02	Será mesmo que é bicho?	2
03	Não vou Dormir	2
04	Mãenhê!	2
05	A velhota cambalhota	2
06	Alô, mamãe! Alô, papai!	2
07	O menino que morava no livro	3
08	A árvore que pensava	3
09	Psssssssssssssiu!	3
10	O velho, o menino e o burro	3
11	Meu reino	3
12	Truques coloridos	3
13	A princesa desejosa	3
14	Chapeuzinho redondo	3

Fonte: a autora

O índice de confiabilidade da amostra foi calculado tendo em vista um desvio padrão de 7%, assim, em um universo de 87 livros, uma amostra de 14 obras nos confere um índice de confiabilidade de 57,18% (BOLFARINE, 2005; BUSSSAB; MORETTIN, 2010; NEDER, 2008).

Feita a seleção das obras e o cálculo de confiabilidade da amostra, as obras que integram o *corpus* de pesquisa estão esquematizadas no quadro 3. A seguir, discorreremos sobre a metodologia proposta por Eggins (2004), a qual nos serve como base para a análise dos dados.

3.1.3 Metodologia proposta por Eggins (2004)

Como mencionamos anteriormente, o texto tem sido um dos componentes dos estudos (da compreensão) em leitura, considerando-se o importante papel que desempenha nos processos de construção da compreensão. Dentre as possíveis abordagens, optamos pela proposta de análise de textos feita a partir da metodologia proposta por Eggins (2004), que tem como base teoria a LSF. Segundo a autora, a língua é funcional, pois tem como objetivo a produção de significados que são influenciados pelo contexto social e cultural em que se originam. A língua é um sistema de códigos

convencional que produz significados por meio das escolhas (EGGINS, 2004) e essas se refletem nos mais variados textos.

Dessa forma, ao efetuar as suas escolhas, o autor do texto utiliza as modalidades, oral ou escrita, e as suas construções podem revelar sentidos, quando observarmos o texto, o contexto, a atividade em curso e o leitor. Interessa-nos analisar algumas das escolhas linguísticas que foram feitas na construção do texto e como essas escolhas podem influenciar a construção dos sentidos do texto, dependendo de sua complexidade.

O texto é permeado por elementos que se originam nas escolhas do autor. Eggins (2004) afirma que os significados textuais, por exemplo, podem expressar qual modalidade textual sobressai, a escrita ou a oral, ou seja, a organização do texto em torno de seus personagens pode demonstrar a modalidade textual empregada.

A autora ainda salienta que as escolhas feitas durante a construção do texto estabelecem relações lexicais entre si. Para a autora, essas relações são as formas como as palavras se relacionam em um texto e a análise dos itens lexicais pode indicar as relações de expectativas que ocorrem entre as palavras que compõem o texto. Assim, as palavras se relacionam com outras, por exemplo, por meio de suas relações de classes. Eggins (2004) destaca que a ligação entre os itens lexicais pode ocorrer por meio de grupos. Assim, palavras que se referem a pessoas, lugares, coisas ou qualidades são expressas por grupos nominais, enquanto que palavras que expressam um processo são expressos por grupos verbais. O texto, então, se constitui da inter-relação entre grupos nominais e verbais.

É importante destacar que Eggins (2004) afirma que, para que haja a coesão textual, dois ou mais itens podem ser relacionados formando uma cadeia lexical que adiciona legibilidade ao texto, sempre respeitando o uso da linguagem requerida pela situação textual.

Diante da relação existente entre as palavras, Eggins (2004) propõe duas categorias de análises para as palavras que integram o texto: as palavras de conteúdo e as palavras funcionais. Finger-Kratochvil (2010) faz uma analogia comparando as palavras de conteúdo a grupos de tijolos – o grupo de significação – e as palavras funcionais seriam, segundo essa autora, as responsáveis pela ligação das palavras do primeiro grupo, compondo unidades

maiores de significação. É a partir do número de palavras que compõe cada um desses grupos e do cálculo do número de períodos e orações que compõem um texto que, segundo Eggins (2004), podemos estimar a inteligibilidade do texto.

Em sua proposta, Eggins (2004) considera ainda o gênero e os padrões de realização do texto que sofrem influência do contexto, podendo apresentar alterações tanto nas dimensões lexicais quanto sintáticas, interferindo na complexidade dos textos.

As nominalizações⁶, por exemplo, podem alterar a complexidade lexical de um texto e são mais facilmente encontradas em textos escritos, enquanto que os textos orais tendem a apresentar maior complexidade sintática.

Para o cálculo da densidade lexical, segundo Eggins (2004), são considerados o número de palavras totais do texto e o número de palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios). Já para o cálculo da complexidade sintática, consideram-se o número de orações e o número de períodos do texto. Os valores servem como indicativo para determinar dois aspectos da complexidade dos textos.

A proposta de Eggins (2004) oferece parâmetros para a análise de textos a fim de se identificar a densidade lexical e a complexidade sintática com o objetivo de determinar a complexidade textual. As análises do presente estudo basearam-se nessa proposta e a descrição das etapas e procedimentos da pesquisa constam na próxima seção.

3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a análise da complexidade textual das obras que compõem nosso *corpus*, calculamos a densidade lexical e a complexidade sintática dos livros, tendo em vista a proposta de Eggins (2004), que se filia à Teoria Linguística Sistemico-Funcional, conforme apresentamos na revisão de literatura, seção 2.3.

⁶ O termo nominalização aqui não se refere a transformação de verbos em sintagmas nominais. O termo é utilizado sob a perspectiva proposta por Eggins.

Para cálculos lexicais, analisamos o número de palavras de conteúdo (verbos, nomes, adjetivos e advérbios) em relação ao total de palavras do texto. Consideramos as palavras de conteúdo a partir da definição proposta por Camacho (2011), em que nome são as entidades cognitivamente percebíveis no mundo real, quaisquer coisas similares a objetos. Os verbos, por sua vez, são definidos pelo autor como ações ou eventos que representam percepções sem a estabilidade temporal. Os adjetivos, segundo o autor, são predicadores dos nomes e podem exercer a função de modificadores dos núcleos nominais. O advérbio, por sua vez, é predicativo do núcleo verbal.

Considerando que os cálculos iniciais foram feitos manualmente, a classificação das palavras de conteúdo foi feita tendo como norteador instrumento criado por Finger-Kratochvil (2010), também baseado em Eggins (2004), e disponível no anexo 2, que utilizou um sistema de cores para definir cada uma das palavras. Sendo assim, os nomes (substantivos) recebem a cor azul; os verbos, a cor vermelha; advérbio, verde; e adjetivos, roxo. As repetições de palavras no decorrer do texto foram marcadas com itálico e sublinhadas. A contagem de palavras foi feita considerando-se todas as palavras do texto, ou seja, contamos todas as palavras independente do número de vezes que elas aparecem. No entanto, no que se refere às locuções, foram consideradas como uma única ocorrência, ou seja, a contagem foi feita considerando-se a locução como um todo, não fizemos a separação de palavra por palavra.

Após a classificação e contagem das palavras, efetuamos os cálculos, que são feitos a partir do número total de palavras do texto e o número de palavras de conteúdo.

Para o cálculo da complexidade sintática, usaremos, conforme propõem Eggins (2004), o número de orações por período e o número de períodos do texto. Tomamos oração como a estrutura frasal que apresenta um sentido completo, composta por verbo e seus complementos. Vejamos o exemplo em que apresentamos uma oração simples:

Exemplo (3)

A mamãe me mandou pra cama.⁷ (GRIBEL, 2007)

Os períodos, por sua vez, são estruturais frasais compostas por uma ou mais orações que juntas formam o sentido completo, como demonstramos no exemplo (4).

Exemplo (4)

A mamãe me mandou para cama, mas isso não significa que eu vou dormir.⁸

No exemplo (4) temos duas orações que se complementam, formando um período com sentido completo. O cálculo da complexidade sintática requer a identificação dos períodos e orações do texto, os quais são feitos a partir do instrumento de análise proposto por Finger-Kratochvil (2010) que considera para identificar orações a simbologia “[/] – Barra simples entre colchetes” os períodos são marcados com “[//] – Barra dupla entre colchetes”.

Após identificar e quantificar os períodos e orações do texto, efetuamos os cálculos, dividindo o número de orações e períodos, a fim de obter o valor da complexidade sintática do texto.

No exemplo (5) demonstramos como as análises são feitas:

Exemplo (5)

A **ma**mãe me **ma**ndou para **ca**ma. [/] (01) [//] (01) 1/1 – (3/6)
 Mas isso **nã**o **si**gnifica [/] (01) que eu **vo**u **do**rmir. [/] (02) [//] (01) 2/2 – (3/8)
 Eu **nã**o **vo**u **do**rmir. [/] (01) [//] (01) 1/3 – (0/4)
 - **Nã**o **vo**u **do**rmir – [/] (01) **di**sse a **me**ninha. [/] (02) [//] (01) 2/4 – (2/6)
Vou **fi**car bem **ac**ordada **aqui** n/a **ca**ma. [/] (02) [//] (01) 1/5 – (4/8)
Não **es**tou com **so**no nenhum. [/] (01) [//] (01) 1/6 – (2/5)
Não **tô** com **so**no. [/] (01) [//] (01) 1/7 – (0/4)⁹

⁷ Exemplo retirado do *corpus* de análise: GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. 2. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2007. Ilustração de: Orlando.

⁸ Exemplo retirado do *corpus* de análise: GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. 2. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2007. Ilustração de: Orlando.

⁹ GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. 2. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2007. Ilustração de: Orlando.

Ao analisar o texto, percebemos que existem 41 palavras totais e 23 palavras de conteúdo, sendo possível então realizar o cálculo de densidade lexical. $((\text{palavras de conteúdo}/\text{palavras totais} \times 100)) = (23/41 \times 100)$ densidade lexical = 56,09%. O cálculo da complexidade sintática é feito dividindo-se o número de orações pelo número de períodos. Então, conforme o exemplo proposto temos 9 orações e 7 períodos, aplicando a fórmula: $(\text{oração} \setminus \text{período}) = (9 \setminus 7)$ complexidade sintática = 1,28.

Os cálculos foram realizados de forma manual pela pesquisadora, tendo em vista que os processadores computacionais com métricas linguísticas para efetuar a análise de textos curtos utilizados em pesquisas nessa área não estarão ainda disponíveis aos professores e público em geral e por considerarmos, por exemplo, a coerência, modalidade textual e os aspectos extralinguísticos e suas relações.

Os cálculos para mensurar a densidade lexical e complexidade sintática dos livros serviram como parâmetro para a análise da complexidade textual, pois, como já destacamos anteriormente, as pesquisas têm demonstrado que os resultados obtidos a partir de cálculos matemáticos auxiliam na mensuração do grau de inteligibilidade dos textos.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu analisar a complexidade textual dos livros de literatura recomendados pelo MEC no PNBE no intuito de oferecer aos professores um diagnóstico amostral das obras, com parâmetros para que, dessa forma, o professor possa ter mais um indicador dos elementos do texto para auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

4 ANÁLISE DE DADOS

A leitura permeia todas as atividades do indivíduo. De acordo com Leffa (1996), a leitura é um processo de representação em que o leitor, a partir de suas experiências, cultura e vivências, constrói os significados do texto. Assim, o texto em conjunto com o leitor e o contexto são elementos fundamentais para a compreensão leitora. Nossa análise se baseia na TSF, que defende o texto como produto do ambiente e que sob a influência do contexto também influencia a compreensão.

De acordo com Sousa (2015), o texto se caracteriza como uma produção complexa em que a linguagem é mediadora da construção de sentidos, sendo que o texto cria o contexto enquanto o contexto cria o texto. Segundo Eggins (2004), a interação da linguagem com o contexto resulta no texto.

Os resultados apresentados a seguir demonstram que o texto, um dos elementos da atividade cotidiana em sala de aula, merece uma atenção especial dos professores, visto que estes atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem da leitura. A análise desenvolvida direciona o olhar para a complexidade do texto, que se dá por vários elementos, entre os quais, o léxico e o sintático.

O desenvolvimento de habilidades em leitura ocorre de forma gradual e ascendente. Dessa forma, nossa hipótese considera que livros destinados para a educação infantil possuem uma densidade lexical e complexidade sintática menor que livros destinados para o ensino fundamental e que, assim, na construção de uma caminhada leitora, os livros utilizados pelos professores devem construir uma ponte de transição entre as modalidades textuais.

Nossas análises consideram, entre as características do texto, a análise da densidade lexical, complexidade sintática e as modalidades textuais. Reflexões sobre o registro também serão pontuadas conforme a metodologia de Eggins (2004). A seguir apresentamos os dados.

4.1 A AMOSTRA EM NÚMEROS

A leitura requer um grande esforço cognitivo do leitor e quanto mais complexo for o texto maior será o empenho para se chegar à compreensão. No contexto escolar, conhecer a complexidade textual do material utilizado em sala de aula é fundamental para que o professor desenvolva a sua metodologia de trabalho. Nossa proposta é a análise da complexidade textual dos livros que compõem o acervo do PNBE literário 2014, observando a complexidade sintática e a densidade lexical.

Para a análise da complexidade textual, efetuamos os cálculos lexicais em que os números de palavras de conteúdo e o número de palavras totais foram considerados, conforme o exemplo (6)

Exemplo (6)

319 – 100%

186 – x

$319x = 18600\%$

$X = 58,30\%$ (Densidade lexical)

Ainda em relação à complexidade do texto, para a análise da complexidade sintática, observamos a relação entre períodos e orações das obras, dessas análises temos:

Quadro 5- complexidade textual

Nº	Texto	Palavras totais	Palavras de conteúdo	Densidade Lexical	Oração	Período	Complexidade Sintática
01	Já pra cama monstrinho!	319	186	58,30%	61	35	1,74
02	Será mesmo que é bicho?	346	208	60,11%	76	44	1,72
03	Não vou dormir	41	23	56,09%	9	7	1,28
04	Mãenhê!	218	120	55,04%	41	25	1,64
05	A Velhota Cambalhota	691	398	57,59%	119	44	2,70
06	Alô, mamãe! Alô, papai!	418	243	58,13%	61	49	1,24
07	O menino que morava no livro	688	333	48,40%	111	33	3,33
08	A árvore que pensava	113	54	47,78%	23	11	2,09
09	Psssssssssssiu!	469	251	53,51%	94	58	1,62
10	O velho, o menino e	546	291	53,29%	81	36	2,25

	o burro						
11	Meu reino	380	189	49,73%	76	52	1,46
12	Truques coloridos	308	182	59,09%	58	35	1,65
13	A princesa Desejosa	621	334	53,78	111	44	2,52
14	Chapeuzinho redondo	617	318	51,53%	108	66	1,63

Fonte: a autora

Os números fornecidos pelo cálculo da densidade lexical e complexidade sintática nos oferecem dados para a análise de alguns aspectos do texto; no entanto, é necessário um olhar atento, pois dessa forma podemos avaliar o que nos contam essas medidas em relação aos textos de maneira mais detalhada. Vejamos, primeiramente, cada uma das categorias e obras em seu conjunto para, a seguir, observarmos suas características comparativamente.

4.1.1 Categoria 2 - Educação infantil

As obras da categoria 2 são destinadas a crianças da pré-escola com idade entre 4 e 5 anos conforme classificação prevista no edital de convocação 04/2012- CGPLI do PNBE.

Segundo o guia de orientação ao professor, PNBE na escola: literatura fora da caixa, que acompanha os acervos do PNBE distribuídos às escolas de todo o país, é fundamental a mediação do professor para a formação de leitores. Segundo o guia elaborado pelo Ceale,

Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador (BRASIL, 2014 p. 7).

Sob a perspectiva da leitura mediada proposta pelo guia, a análise prévia dos textos que compõem o PNBE torna-se importante para que o professor possa desenvolver suas estratégias de trabalho. Então, conhecer a densidade lexical e a complexidade sintática, elementos que interferem na

complexidade destes textos, é importante, principalmente quando associamos essas medidas a outras características do texto que podem interferir na construção da compreensão.

O texto 01 – “Já para cama monstrinho!” – apresenta densidade lexical de 58,30% e complexidade sintática de 1,74. Em princípio, esses dois índices sozinhos não nos revelam muito, e entendemos que é necessário observá-los em relação aos demais.

De acordo com a TSF e a análise proposta por Eggins, textos com índices mais altos relativos à densidade lexical apresentam mais característica da modalidade escrita, assim como os índices mais baixos correspondem a maior complexidade sintática. Ou seja, quanto mais próximo o índice encontra-se de “um” mais complexo sintaticamente é o texto, pois o número de orações e o número de períodos se assemelham, então quando os índices de complexidade sintática do texto aproximam-se de “um”, a tendência é termos uma oração para cada período, o que torna o texto sintaticamente mais complexo. Essas características, somadas a outras, criam a expectativa de um texto que apresentaria uma dependência muito maior de elementos que precisariam do próprio texto para a construção da compreensão da leitura.

Quando direcionamos nosso olhar para a análise do texto, deparamo-nos com uma linguagem simples, de fácil entendimento para crianças de educação infantil com idade entre 4 e 5 anos – faixa etária a que é destinada essa obra, de acordo com a classificação proposta pelo MEC. Em princípio, o texto não possui palavras desconhecidas aos alunos/leitores. O vocabulário presente no texto é utilizado em vários contextos no cotidiano de crianças nessa faixa etária, como no excerto 1.

Excerto1 – “Já para cama monstrinho”

— Já pra cama, monstrinho!

--- Peraí que eu já te pego...

— Calma, monstrinho, se não o papai vai ficar bravo! Está ouvindo?

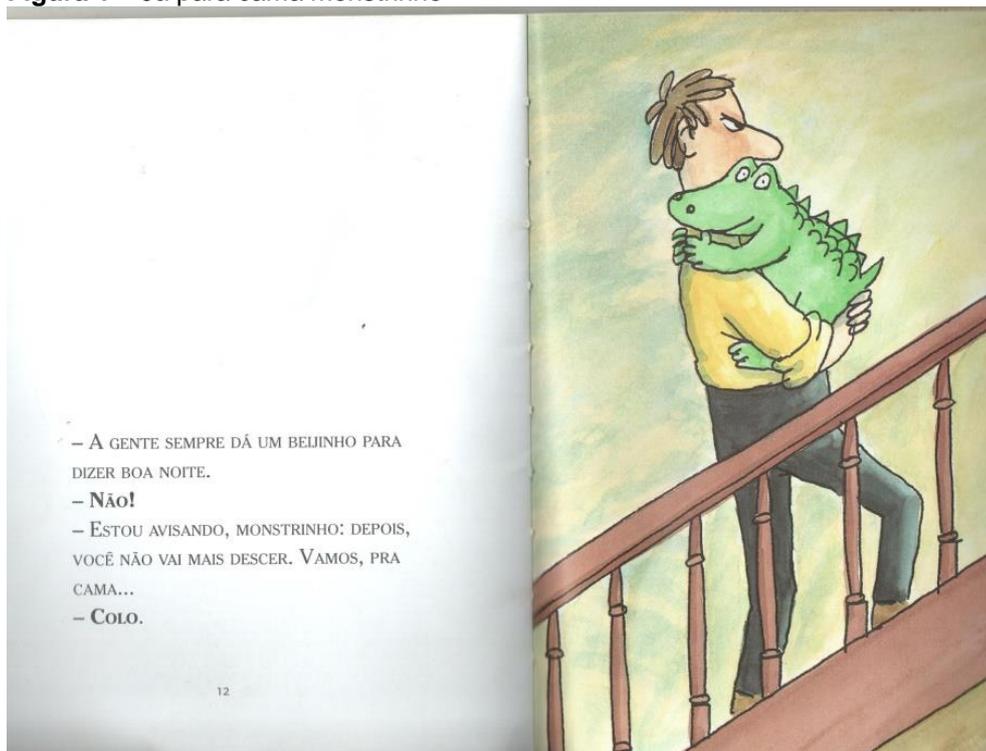
— **Colo não!**

— Está bem, eu te ponho no chão. Agora, dá um beijinho na mamãe depois a gente vai subir, combinado?

— Beijinho mamãe não!

A situação da hora de ir dormir e a resistência das crianças a irem para a cama é situação comum. As palavras e expressões envolvidas nesse contexto, como “já pra cama”; “está ouvindo”; “colo”; “por no chão”, “beijo”, “mamãe”, “combinado”, por exemplo, são recorrentes nessa e em outras situações do cotidiano da maior parte das crianças, permitindo-nos afirmar que, uma vez a leitura mediada por um adulto, a densidade lexical não seria um empecilho da construção da compreensão. A estrutura sintática, por sua vez, também é muito simples não requerendo do leitor grande esforço cognitivo para a compreensão. As marcações de diálogos estão presentes no registro com o uso de travessão, por exemplo, e a fala dos personagens recebe destaque em negrito, como demonstramos na figura 1.

Figura 1 – Já para cama monstrinho



Fonte: Ramos (2012)

Nos textos 3¹⁰ – “Não vou dormir” – e 4 – “Mãenhê!” – temos densidade lexical de 56,09% e 55,04% e complexidade sintática de 1,28 e 1,64, respectivamente. As escolhas lexicais não apresentam grandes desafios para a compreensão, pois as palavras de conteúdo são conhecidas de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A complexidade sintática de ambos os textos é simples. O excerto 2 nos serve como exemplo

Excerto 2 – “Não vou dormir”

A **mamãe** me **mandou** para **cama**.

Temos três palavras de conteúdo e três palavras gramaticais, ou seja, trata-se de escolhas linguísticas simples, que não requerem do leitor representações mentais complexas. No texto 4, por outro lado, é requerido do leitor um maior esforço cognitivo, vejamos o excerto 3.

Excerto 3 – Mãenhê!

— Mãenhê!

— O que **foi** d/esta **vez**, **filho**?

— **Assopra** meu **olho**, ele **está doendo**.

Eram **tantos** “Mãenhê” que ela **começou** a **ficar irritada** e **bolou** um **plano** para **tentar não ouvir** **mais** tal **palavra**.

Enquanto no excerto 2 temos apenas um verbo, no excerto 3 temos oito verbos e uma expressão verbal, além de vinte palavras de conteúdo e treze palavras gramaticais, ou seja, a complexidade existente no texto 4 requer do leitor um maior esforço cognitivo (em comparação com o texto 3) para que ele possa criar as representações mentais necessárias para a compreensão.

Outro fator que pode ser considerado na relação entre esses dois textos é o registro. Enquanto no texto 4 identificamos os sinais gráficos de diálogo, no texto 3 eles não aparecem, o que indica que o texto 3, requer maior atenção do

¹⁰ As análises não respeitam a ordem numérica dos textos, pois são feitas observando-se as semelhanças entre os índices de densidade lexical e complexidade sintática dos textos.

professor mediador, pois as falas dos personagens no texto 3 necessitam ser assinaladas ao aluno, o que envolve maior auxílio do professor mediador. Percebemos então que os textos 3 e 4 apresentam complexidade textual muito semelhante quando comparados entre si.

O texto 6 – “Alô mamãe! Alô papai!” – possui uma densidade lexical de 58,13% e uma complexidade sintática de 1,24. Os valores se aproximam do texto 1, mas, ao observarmos com maior atenção, verificamos que o léxico, no texto 6, poderá ser um fator de dificuldade na compreensão, pois as relações léxico-semânticas feitas pelo autor não são habituais no cotidiano das crianças, podendo em alguns casos gerar dificuldade na compreensão. Diferentemente do texto 01 – “Já para cama monstrinho!” –, em que as escolhas lexicais correspondem ao vocabulário cotidiano de crianças.

No que se refere aos elementos extralinguísticos, as escolhas feitas pelo autor exigem que o leitor faça inferências a respeito do tempo e do espaço da história, pois o contexto imagético não contribui com esse entendimento. Tomando a figura 2 como exemplo, percebemos que o leitor pode inferir, em um primeiro momento, tratar-se de uma brincadeira entre mãe e filha, já que a ilustração não marca a distinção entre os espaços físicos ocupados pelas personagens. Eles aparentam ser o mesmo, por serem iguais. Contudo, são diferentes, considerando a continuidade da história e seu desfecho.

Figura 2 - Alô, mamãe! Alô, papai!



Fonte: HORN (2013)

Diferente do texto 1, o texto 6 não possui as marcas de diálogo, o que demanda mais auxílio do professor mediador, visto que no processo de ensino da escrita o aluno irá precisar fazer uso desses sinais, ou seja, enquanto no processo de ensino da escrita o professor trabalha com a forma canônica de representação gráfica, neste texto essa marcação não aparece, por isso será necessário o auxílio do professor mediador. Outro fator que deve ser considerado na construção da compreensão dessa obra, diz respeito às relações semânticas feitas pelo autor. Tomamos como exemplo o excerto 4.

Excerto 4 - “Alô, mamãe! Alô, papai!”

Daqui a pouquinho! Já vou subir a escada da minha nuvem particular para chegar voando até você.

Mas, mamãe, nuvem não tem escada. Só caminhão de bombeiro!

Que ótima ideia! Vou pegar emprestado um caminhão de bombeiro com velas voadoras, para chegar juntinho de você.

[...]

Claro que sim. Vou levar para você um... tratores! Só que com asas.

Um tratores com asas? Mas, papai, tratores não tem asas. Só avião tem...

Um avião... tudo bem, então. Vou levar um avião, só que com remo...

No excerto 4, os trechos sublinhados, indicam as relações semânticas incomuns feitas pelo autor que exigem do leitor um maior esforço cognitivo, tendo em vista que as relações léxico-semânticas nesses casos carecem de um aporte imagético (figura 3), pois são relações inexistentes no cotidiano das crianças, o que podem dificultar a criação do contexto representacional do texto, pois, como afirmam Ferreira e Dias (2005), os sentidos do texto partem das vivências do leitor e de seu conhecimento prévio ou, ainda de acordo com Leffa (1996), a leitura é a interpretação das experiências vivenciadas pelo leitor.

Outra característica que pode ser considerada na análise desse texto, refere-se ao registro, pois o texto é dividido em duas partes. Em um primeiro momento, a menina conversa com a mãe e, em seguida, o menino conversa

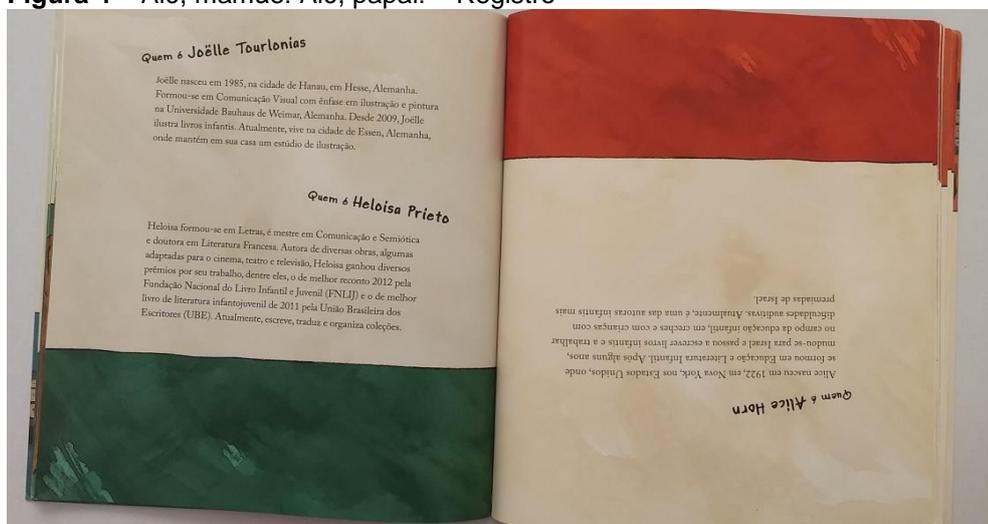
com o pai. Cada uma das histórias está separada pela biografia dos autores e tradutor, mas o que pode ser mais estranho ao aluno, acostumado com obras em uma única direção, é o fato da alternância do texto. Eles estão impressos de maneira que cada uma das partes do texto esteja impressa inversa à outra. (figura 4). Dessa forma, concluímos que o texto 6 requer do leitor o uso de várias habilidades cognitivas para alcançar sua compreensão.

Figura 3 - Alô Mamãe! Alô, papai! – Relações semânticas



Fonte: HORN (2013)

Figura 4 – Alô, mamãe! Alô, papai! – Registro



Fonte: HORN (2013)

A densidade lexical do texto 2 – “Será mesmo que é bicho?” – é de 60,11% e a complexidade sintática é de 1,72. Observados os índices de forma isolada, não temos elementos suficientes para definir a complexidade do texto, pois, de acordo com a TSF, altos índices de densidade lexical remetem a textos da modalidade escrita. No entanto, observando a obra, percebemos que se trata de um texto com características da modalidade oral, pois identificamos perguntas, diálogos e interjeições. O texto possui, ainda, um enredo simples em que os personagens utilizam de procedimentos variados e raciocínio simples para resolver a questão que lhes intriga: descobrir que bicho é? Assim como ocorre com as crianças entre 4 e 5 anos de idade, os personagens do livro procuram descobrir o que são e para que servem as coisas. Ou seja, em um contexto infantil em que perguntas “por quê?” e “para que serve?” são a principal ferramenta para sanar dúvidas e curiosidades das crianças. Em uma leitura mediada pelo professor. A densidade lexical dessa obra não seria um empecilho para a compreensão do texto.

No que se refere à complexidade sintática do texto 2 – “Será mesmo que é bicho?” –, os índices aproximam-se do texto 1 – “Já pra cama monstrinho” –, 1,72 e 1,74 respectivamente. No entanto, eles diferem em densidade lexical, texto 1 (58,30%) e texto 2 (60,11%). Ou seja, observados os índices numéricos sintaticamente, os textos se assemelham, e lexicalmente há uma diferença. Quando observadas as demais características desses dois textos, no entanto, percebemos que a diferença de densidade lexical presente não exerce grande influência na compreensão leitora.

O texto 5 – “A Velhota Cambalhota” – apresenta um intergênero, (excerto 5), ou seja, mesmo o texto tendo sido classificado como prosa, identificamos muitos aspectos do verso, o que pode em alguma medida ser a causa da maior complexidade sintática.

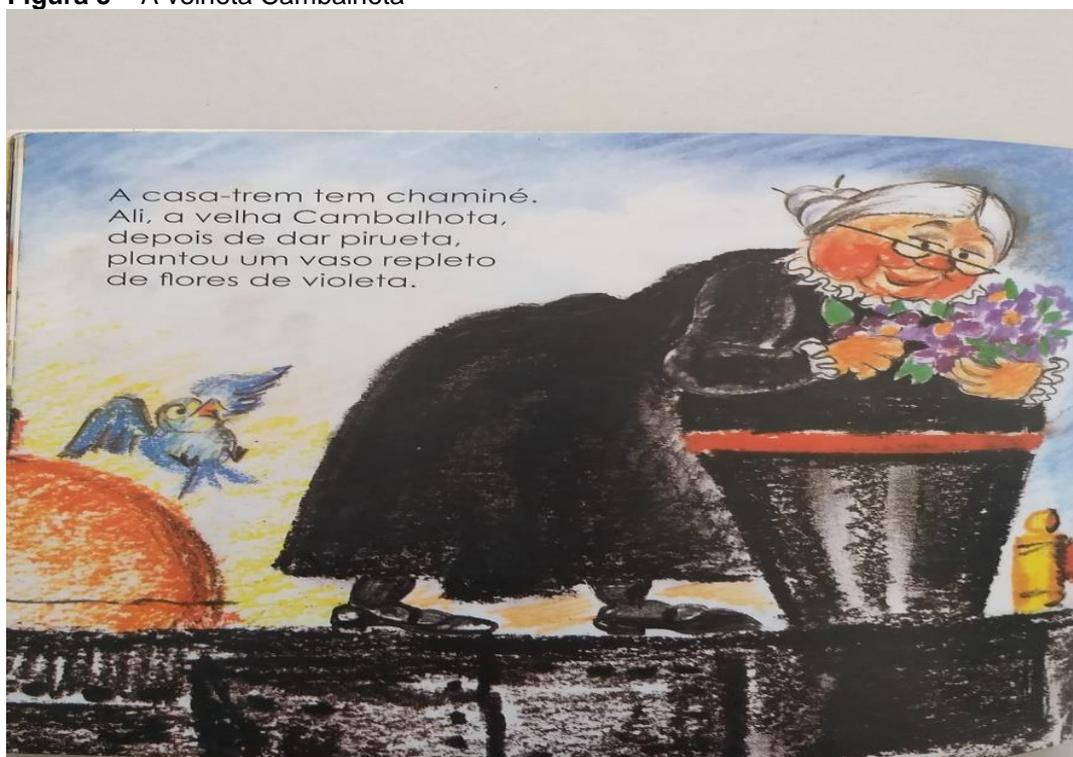
Excerto 5 – “A Velhota Cambalhota”

Era uma velha, velhota,
chamada Dona Cambalhota.
Ela morava numa casa
no alto de Minas Gerais,

numa estrada de ladeira,
que subia, uf, puf,
até não se aguentar mais!

A complexidade sintática (2,70) presente no texto 5 é o que exige do leitor maior esforço cognitivo para a compreensão, pois as orações encadeiam mais conteúdo, como destacamos na seção 2.4, a partir de Eggins (2004). Vejamos a figura 6.

Figura 5 – A velhota Cambalhota



Fonte: ORTHOF (1985)

Na figura 6, chamamos atenção para: “*Ali, a Velha Cambalhota, depois de dar pirueta, plantou um vaso repleto de flores de violeta*”. Observamos que no trecho sublinhado existe um encadeamento de informações, o que exige um maior empenho cognitivo para a compreensão, pois as informações se complementam formando um conjunto referencial maior.

As obras analisadas da categoria 2 indicam que esses textos possuem traços da modalidade oral, sendo que as ilustrações atuam na compreensão, pois o tempo e o espaço em que ocorrem as histórias são demonstrados pelo

contexto imagético. Dessa forma, além dos índices de densidade lexical e complexidade sintática, é necessário que os demais elementos que compõem o texto sejam avaliados para que assim possamos identificar a complexidade dos textos.

A mediação do professor, como indica o guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” é fundamental para que o aluno construa a compreensão leitora em todas as obras avaliadas.

4.1.2 Categoria 3 – Anos iniciais do ensino fundamental

Os livros da categoria 3, segundo classificação do MEC, são destinados a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o guia do professor para os anos iniciais do ensino fundamental – PNBE na escola: literatura fora da caixa, a categoria 3 visa a estimular a leitura autônoma do aluno leitor e propiciar ao professor e aluno alternativas de leitura compartilhada (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a análise da categoria 3 foi feita a partir dos índices de densidade lexical e complexidade sintática associadas aos demais elementos da complexidade textual. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir.

Ao estudarmos os dados das obras voltadas à categoria 3, percebemos que os textos “O menino que morava no livro”, “A árvore que pensava” e “Meu reino”, textos 7, 8 e 11, respectivamente, apresentam densidade lexical entre 47% e 49%, variando pouco entre si em relação a essa medida. A complexidade sintática dessas obras indica que os textos se distanciam da modalidade oral quando comparados aos textos da modalidade 2, por exemplo. Quanto à complexidade sintática dessas obras, temos texto 7 (3,33) texto 8 (2,09) e texto 11 (1,46), ou seja, a complexidade sintática das três obras indica que as escolhas lexicais do texto 7 embalam maior quantidade de informações em suas orações tornando-o mais complexo sintaticamente.

Avaliando as obras uma a uma, percebemos que o texto 8 – “A árvore que pensava” – é o texto com menor número de palavras da categoria 3. Ele possui 113 palavras; no entanto, considerando o texto em si, verificamos a existência de palavras e conjugações que podem apresentar algum

estranhamento ou até mesmo dificuldade para a compreensão das crianças, a exemplo dos clíticos “transpuseram-na”, “fez-lhe”, “entusiasmou-se” e “agigantou-se”. Vejamos o exemplo (7).

Exemplo (7).

Houve uma árvore que pensava.

E pensava muito.

Um dia transpuseram-na para a praça no centro da cidade.

Fez-lhe bem a deferência.

Ela entusiasmou-se, cresceu, agigantou-se.

Aí vieram os homens e podaram seus galhos.

A árvore estranhou o fato e corrigiu seu crescimento. Pensando estar na direção de seus galhos a causa da insatisfação dos homens.

Mas quando ela novamente se agigantou, os homens voltaram e novamente amputaram seus galhos.

A árvore queria satisfazer os homens por julgá-los seus benfeitores, e parou de crescer.

E como ela não crescesse mais, os homens a arrancaram da praça e colocaram outra em seu lugar.

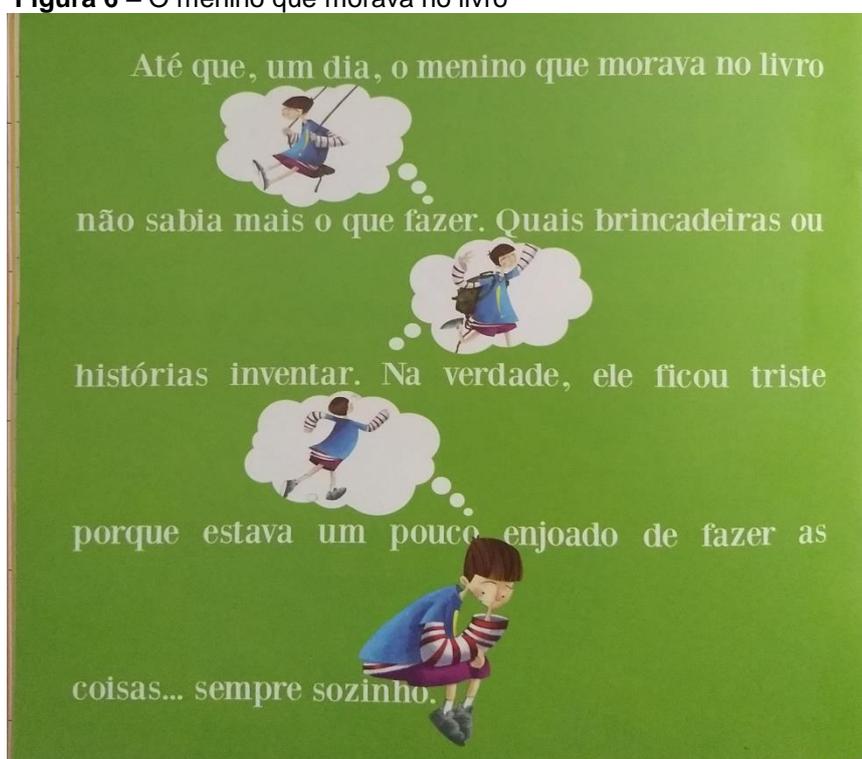
A palavra “houve”, que inicia o texto, pode causar estranhamento às crianças, já que essa construção não é habitual na literatura infantil. O esperado em textos de educação infantil é a construção “era uma vez”. As palavras em destaque não são comuns no cotidiano de crianças dos anos iniciais, o que pode dificultar a compreensão. Nobre e Sales (2014) apresentam estudos em que a ausência na compreensão leitora pode advir do déficit semântico e problemas no reconhecimento de palavras.

O texto, não é longo, tampouco a história complexa, no entanto, a compreensão, por certo, depende das inferências feitas pelo leitor. No caso de leitura mediada pelo professor, será necessário, por exemplo, o exercício de pré-leitura, em que o professor faça a aproximação do vocabulário utilizado pelo autor e vocabulário do aluno. Tomamos as palavras “podaram” e “amputaram”, ambas são usadas pelo autor para referenciar o corte dos galhos da árvore. Ao professor mediador cabe essa relação de conteúdo expressa

pelas palavras. Chamamos atenção à idade do leitor a que se destina a obra, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o esforço cognitivo exigido desse leitor é grande quando consideramos a sua experiência e maturidade leitora.

As obras 7 – “O menino que morava no livro” – e 11 – “Meu reino” – não possuem vocabulário que apresente obstáculos à compreensão. As palavras desses dois textos estão de acordo com o contexto vivenciado pela maior parte das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como demonstram as figuras 7 e 8.

Figura 6 – O menino que morava no livro



Fonte: SITCHIN (2013)

Figura 7 – Meu reino



Fonte: CROWTHER (2013)

Comparando as duas obras 7 e 11 (“O menino que morava no livro” e “Meu reino”), percebemos que os índices de densidade lexical se aproximam nas duas obras, texto 7 (48,40%) e texto 11 (49,73%). No entanto, a complexidade textual apresenta uma grande variação 3,33 e 2,09, respectivamente. Ou seja, o texto 7 apresenta uma complexidade sintática maior, pois, ao observá-lo, percebemos que as escolhas lexicais permitem embalar mais informações em cada uma das orações, o que torna o texto sintaticamente mais complexo. Além disso, o texto 7 se caracteriza como uma obra de caráter metalinguístico, uma vez que narra a vida de um menino que mora em um livro, ou seja, a história possui o caráter de valorização do livro e da leitura, sendo esse um elemento a ser explorado pelo professor durante uma leitura mediada, pois o público-alvo dessa obra são leitores em formação.

De acordo com a TSF, embora importante, um texto não deve ser analisado levando-se em conta unicamente os elementos léxico-gramaticais. É necessário relacionar esses índices a outros elementos do contexto do texto. Na obra “Meu reino”, o contexto cultural representado requer a atenção e mediação do professor, pois se trata de um narrador-personagem infantil que se vê envolvido nos conflitos de dois adultos dos quais gosta, ou seja, as crianças leitoras podem se ver retratadas na história quando percebem que os

problemas enfrentados pela narradora podem ser os seus, os personagens adultos representados pelos pais, que em conflito durante uma separação, por exemplo, requerem a atenção dos filhos de forma exclusiva, sem perceber a desordem de sentimentos das crianças.

O enredo dessa narrativa pode ser utilizado pelo professor em sala de aula para debater com os alunos conflitos provenientes da separação conjugal, contexto vivenciado por grande parte das crianças na faixa etária a que se destina a obra. Em outras palavras, o contexto social representado no texto é equivalente ao contexto que muitos alunos podem estar vivenciando.

Os livros 9 – “Psssssssssssssiu!” –, 10 – “O Velho, o menino e o burro” – e 13 – “A princesa desejosa” – apresentam densidade lexical de 53,51%, 53,29% e 53,78%, respectivamente, ou seja, a densidade lexical dessas obras é muito próxima. No entanto, a complexidade sintática varia, sendo o texto 9 (1,62), texto 10 (2,25) e texto 13 (2,52). Os números indicam que nos textos 10 e 13, a complexidade sintática se assemelha, enquanto que o texto 9 ela é menor, ou seja, o esforço cognitivo do leitor para processar os textos é maior nas obras 10 e 13.

No texto 9, temos a história do silêncio. No transcorrer da leitura, o leitor é envolvido pelos enigmas envoltos em cada tipo de silêncio apresentado pelo autor. O silêncio de dormir; o silêncio de pensar; de meditar; de rezar; de preocupação; o silêncio do problema; do segredo; do mistério; da tristeza; da timidez; da mágoa; da raiva; o silêncio distraído. Em cada silêncio apresentado, texto e ilustração interagem de forma cúmplice, indicando que os índices lexicais e sintáticos em uma leitura mediada não são fatores de dificuldade da compreensão. As reflexões sugeridas na história, quando mediadas pelo professor, podem render ricas discussões em sala de aula.

O texto 10 – “O velho, o menino e o burro” – é o reconto de uma fábula de La Fontaine. Por tratar-se de uma fábula, o enredo exhibe uma história cotidiana que apresenta de forma lúdica uma moral ao seu leitor. As reflexões provenientes da história mediadas pelo professor podem gerar um debate salutar em sala de aula. O mesmo acontece com o texto 13 – “A princesa desejosa” –. O vocabulário não é estranho à criança. Retrata a história de uma princesa que tudo deseja e tudo possui exceto a companhia das pessoas.

O texto 12 – “Truques coloridos” –, com densidade lexical de 59% e complexidade sintática de 1,65, revela uma crítica sobre a relação da sociedade contemporânea com a televisão. A compreensão desse texto durante a leitura ocorre no nível micro, pois a informação que permite uma compreensão global só é oferecida pelo autor ao final da história, quando de posse da informação o leitor poderá fazer inferências ao conteúdo anterior. Durante toda a história, o autor deixa pistas para que ao final o leitor possa compreender que o mágico personagem apresentado no início da história é a televisão.

As pistas deixadas pelo autor vão além do texto, estão nas ilustrações, como podemos perceber na figura 9. Ao leitor mais atento, não passará despercebida a sombra existente na ilustração, típica do reflexo da iluminação do aparelho de TV. Em uma leitura mediada, essa obra poderá servir de suporte para o debate em sala de aula sobre a dependência das mídias, visto que esse assunto já permeia todas as esferas sociais e passa a interferir no cotidiano escolar e familiar.

Figura 8 – Truques coloridos



Fonte: PAULA (2011)

Por fim, temos na categoria 3 o texto 14 – “Chapeuzinho redondo” –, que é uma releitura do clássico infantil “Chapeuzinho vermelho”, o que indica que seu enredo é conhecido das crianças. Nessa história, no entanto, a personagem Chapeuzinho é atenta aos contos de fadas como demonstramos no excerto 6.

Excerto 6 – “Chapeuzinho redondo”

“— Eu sei, tem o lobo. Não se preocupe, mamãe, já vi esse filme.”

Chapeuzinho é uma criança e como tal procura brincar e divertir-se independentemente da situação. Por isso, quando se depara com o lobo, confunde-o com um grande cachorro cinza e assusta-o (excerto 7).

Excerto 7 – “Chapeuzinho redondo”

“Ela não resistiu. Tirou sua corneta do bolso e...”

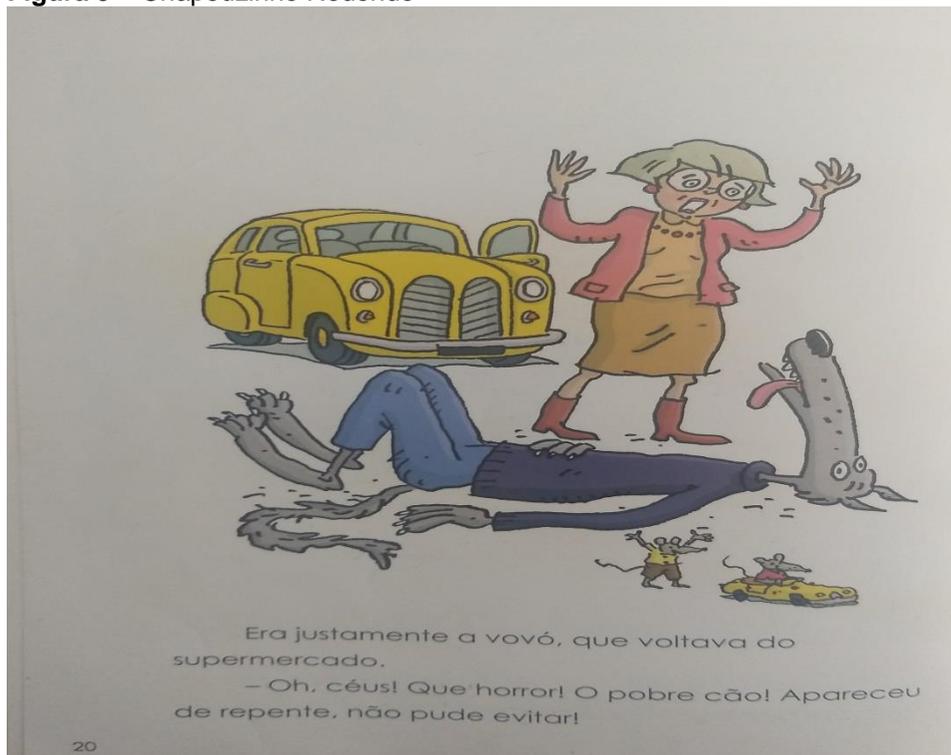
O Lobo, por sua vez, não se parece em nada com o do conto original: é um animal aterrorizado e, diante das traquinagens da personagem, considera Chapeuzinho uma pestinha (excerto 8).

Excerto 8 – “Chapeuzinho redondo”

“— Que pestinha! Ai, meu pobre coração!”

A vovó, a terceira personagem da narrativa, é moderna. Seu visual não lembra a frágil vovó dos contos de fadas. Dirige, usa brincos, seu cabelo tem um corte despojado. As ilustrações (figura 10), nesse caso, mostram-nos as diferenças entre a vovó de outrora e a de Chapeuzinho redondo.

Figura 9 – Chapeuzinho Redondo



Fonte: PENNART (2013)

Os índices apresentados pelo texto 14 – “Chapeuzinho Redondo” –, tendo uma densidade lexical de 51,53% e complexidade sintática de 1,63, em uma leitura mediada pelo professor, ou mesmo em uma leitura autônoma, não indicam dificuldade de compreensão, pois se trata de uma história conhecida das crianças.

A análise individual das obras da categoria 3 nos indica que os índices gerados com o cálculo da densidade lexical e complexidade sintática carecem ser observados juntamente com os demais elementos do texto para avaliarmos a complexidade textual. As obras dessa categoria possuem traços sociais importantes e essa característica diante da mediação do professor pode fomentar importantes debates em sala de aula.

A análise entre as categorias é importante para identificarmos se os índices gerados indicam diferenças entre as duas. Essa análise é apresentada na próxima seção.

4.1.3 As categorias 2 e 3 comparativamente

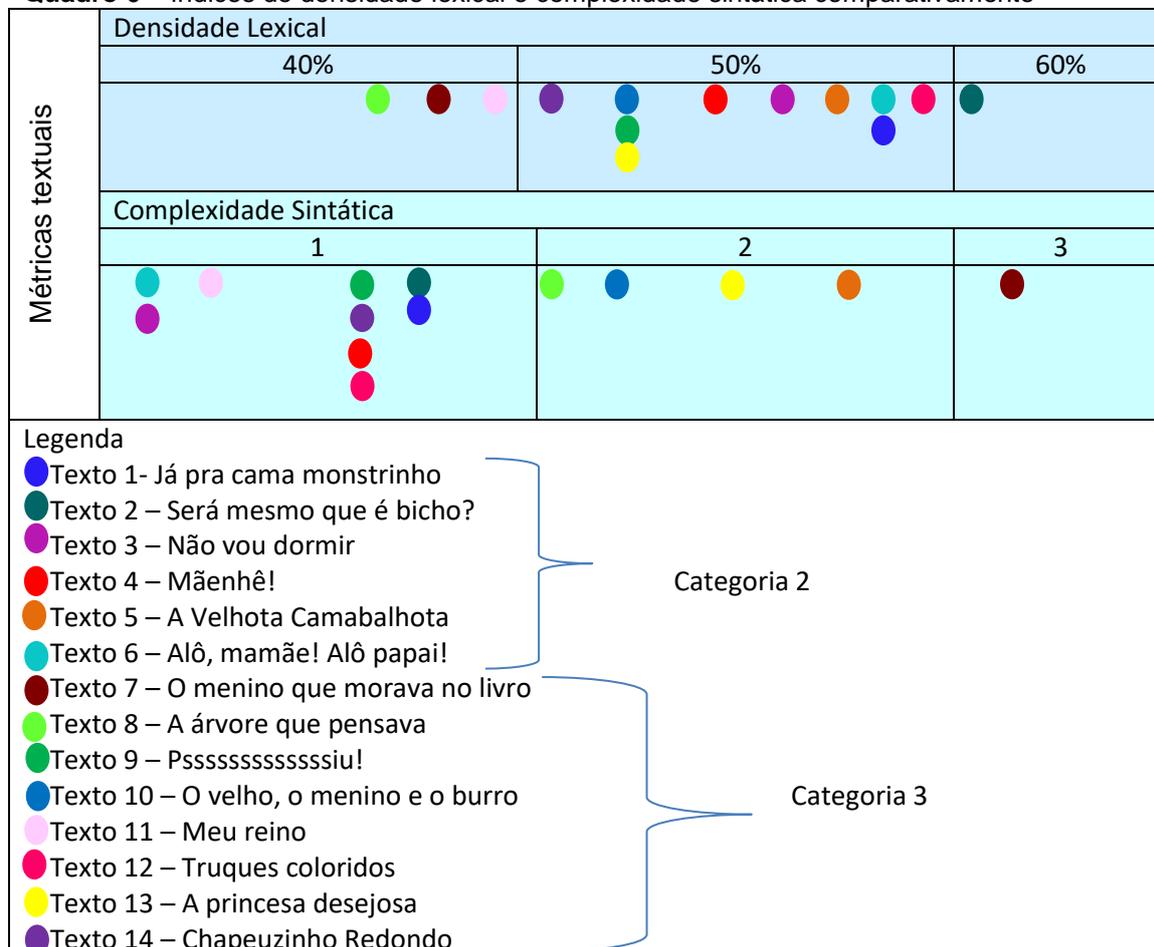
A escolha das obras que compõem o PNBE, de acordo com o Edital 04/2012 - CGPLI, teve como critério a qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses do público-alvo, a representatividade da obra e os aspectos gráficos. Vemos, então, que a complexidade do texto não é um dos itens considerado na formação de cada uma das categorias. O edital, segundo o item 4, considera na composição das categorias a quantidade de acervos e a quantidade de obras por acervos. O anexo II do edital disciplina a avaliação e seleção das obras considerando como qualidade do texto “[...] a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal” (BRASIL, 2012).

As especificidades que deveriam ser obedecidas pelas obras para compor cada uma das categorias não estão presentes no edital. Quanto à composição do acervo das categorias, os documentos legais indicam somente a quantidade de obras que deveriam ser selecionadas, não havendo elementos que norteiam sua classificação em determinada categoria. Consideramos, em nossa análise, haver lacunas nesse aspecto, pois não há elementos mínimos para classificar uma obra como pertencente a uma ou outra categoria.

Comparando os textos das categorias 2 e 3, percebemos que os índices gerados a partir dos cálculos de densidade lexical e complexidade sintática efetuados com base na metodologia proposta por Eggins (2004) não revelam muito sobre a complexidade textual das obras analisadas, como destaca o quadro 4, que indica que os textos oscilam entre as modalidades. Tomamos como exemplo o texto 2 – “Será mesmo que é bicho?” (categoria 2) – e texto 7 – “O menino que morava no livro” (categoria 3) –. Os índices indicam que o texto 2 possui a maior densidade lexical entre os textos analisados 60,11%, mas a sua complexidade sintática é de 1,72; por outro lado, o texto 7 possui densidade lexical de 48,40% e complexidade sintática 3,33. Ou seja, são textos de categorias diferentes que ocupam os dois extremos quando observados os índices. Em ambos, o vocabulário utilizado pelos autores é simples, não sendo esse um empecilho para a compreensão. Ademais, as construções sintáticas de ambos os livros não apresentam

refinamento o que indica que os índices, diferente do que esperávamos, sozinhos, não oferecem parâmetro para que os professores façam as escolhas de quais obras utilizar em sala de aula.

Quadro 6 – índices de densidade lexical e complexidade sintática comparativamente



O texto 5 – “A velhota Cambalhota” (categoria 2) – apresenta densidade lexical de 57,59% e complexidade sintática equivalente a 2,70, sendo que o texto 9 – “Psssssssssssiu!” (categoria 3) – possui densidade lexical de 53,51% e complexidade sintática 1,62. A densidade lexical desses dois textos não difere muito. A complexidade sintática, no entanto, no texto 5, requer do leitor um maior esforço cognitivo, como demonstramos nos excertos (9) e (10) .

Excerto 9 – “A velhota Cambalhota”

virou casa, foi ficando,
Cambalhota foi morando,

Fez cortinas pras janelas
De crochê de meia volta...
É um ponto complicado,
Feito só de cambalhota!

Excerto 10 – “Psssssssssssiu!”
Ou fazendo uma prece:
já viu o Silêncio
rezando?
É igualzinho

No excerto (9), temos um excerto do texto 5. Nesse caso, as orações exigem do leitor maior esforço cognitivo para a compreensão. Em “fez cortinas pras janelas de crochê de meia volta...”, as informações são encadeadas de forma que as representações mentais realizadas pelo leitor para compreensão são em maior número quando comparadas ao excerto (10), em que o leitor precisa processar somente uma informação.

Os índices desses exemplos indicam que a classificação por categorias não obedece a um parâmetro. As duas categorias são representadas nesses exemplos, mas não é possível determinar que a classificação sugerida pelo PNBE seja adequada. O esperado durante as análises era que os textos da categoria 3 apresentassem maior subordinação de conteúdo em suas orações. No entanto, os excertos (9) e (10) não comprovam essa hipótese, visto que o texto 5 apresenta essa característica e pertence à categoria 2.

Citamos, ainda, o exemplo da Obra “A árvore que pensava”. Trata-se de um texto simples que compõem a categoria 3, destinada para crianças do ensino fundamental. Sua densidade lexical é de 47,78% e complexidade sintática igual a 2,09. Em contrapartida, o livro “A velhota cambalhota”, que compõe a categoria 2, destinado à educação infantil, possui uma densidade lexical de 57,59% e complexidade sintática de 2,70. Ou seja, a complexidade sintática dessas duas obras se assemelha, no entanto, elas estão classificadas em categorias diferentes. Os critérios de classificação por categorias não levam em conta um percurso contínuo de ensino de leitura.

Cada uma das categorias é dividida em acervos. A categoria 2 possui dois acervos e a categoria 3 possui quatro acervos. No entanto, no edital 04/2012 – CGPLI, não são apresentados os critérios para a divisão das obras em acervos. Assim, na categoria 3, por exemplo, temos quatro acervos destinados aos anos iniciais do ensino fundamental sem que haja diferenciação de obras destinadas a cada uma das fases de desenvolvimento da criança. Obras em que os índices indicam uma menor complexidade classificam-se em acervos com obras em que os índices indicam maior complexidade; é o caso do texto 5 – “A velhota Cambalhota” – e do texto 6 – “Alô mamãe! Alô papai!” –, que são textos com complexidade diferente, mas que integram o mesmo acervo e a mesma categoria. Ou seja, a disposição das obras em categorias e acervos não oferece elementos para que o professor possa avaliar, tanto do ponto de vista linguístico quanto temático, as obras que estão disponíveis para o trabalho em sala de aula.

Concluimos que os índices de densidade lexical e complexidade sintática são importantes indicadores da complexidade do texto, mas isoladamente são limitados para determinar a complexidade textual no processo de compreensão em leitura. É necessário que sejam avaliados em conjunto com os demais elementos que compõem o texto, entre os quais as modalidades textuais e os contextos situacional e cultural, uma vez que em conjunto esses elementos fornecem mais informações para uma análise criteriosa do texto. Na próxima seção, consideramos as modalidades textuais nas análises da amostra de textos do PNBE literário 2014.

4.2 AS MODALIDADES TEXTUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA AMOSTRA PESQUISADA

As modalidades oral e escrita possuem características distintas que interferem na construção e complexidade do texto. Por isso, precisam ser consideradas diante da análise da complexidade textual. A apreciação dos textos sob o ponto de vista das modalidades textuais leva em conta as características de cada uma das modalidades sem dissociá-las, pois entendemos que o texto é resultado da interação comunicativa que ocorre tanto

na linguagem oral quanto na escrita, corroborando com o que diz Eggins (2004) quando afirma que os textos podem apresentar traços mais ou menos orais conforme a variação do seu registro.

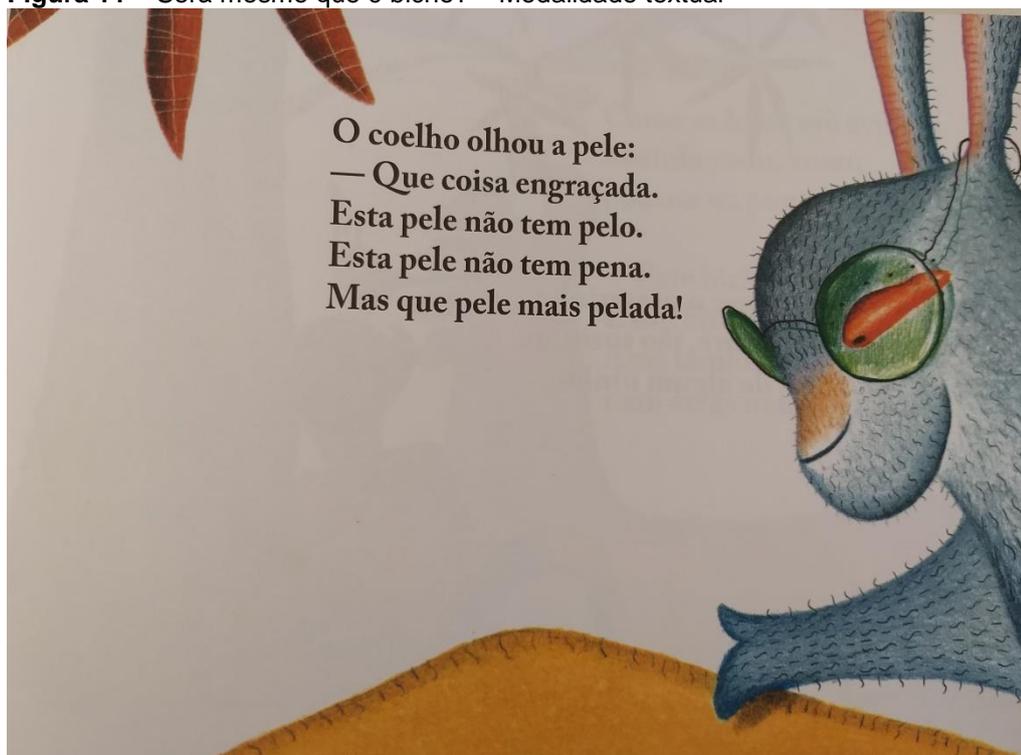
O conjunto de textos avaliados flutua entre as duas modalidades, pois são registrados na modalidade escrita, mas possuem em sua grande maioria situações e características que representam textos da modalidade oral. Um claro exemplo é o texto 6 – “Alô, mamãe! Alô papai!” (categoria 2) – cuja história é o registro de uma conversa telefônica entre mãe e filha no qual o autor não se preocupou em registrar as situações de uso da modalidade oral, com marcações gráficas de diálogo, por exemplo. Diferente do que ocorre no texto 2 – “Será mesmo que é bicho?” (categoria 2) –, em que há o cuidado em indicar as marcas de diálogo de fala de cada um dos personagens com o uso de travessão. No texto 7 – “O Menino que morava no livro” (categoria 3) –, a indicação de fala do personagem é feita utilizando outra estratégia de registro: o autor emprega os balões explicativos. Os exemplos são observados nas figuras 11, 12 e 13.

Figura 10 – Alô, mamãe! Alô, papai! – Modalidade textual



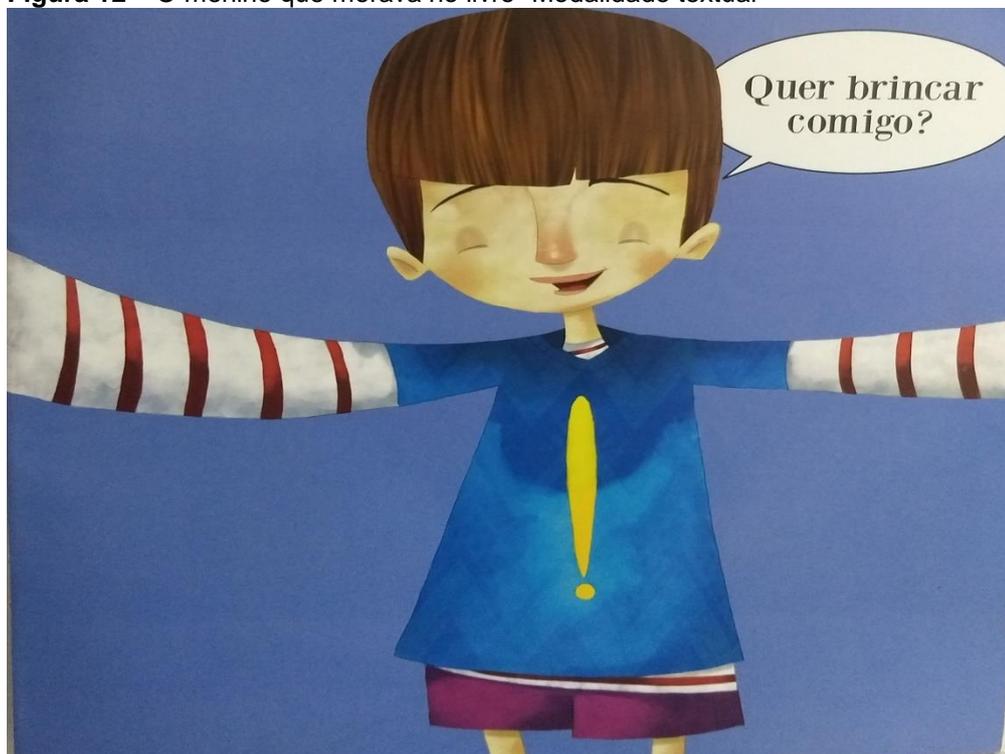
Fonte: HORN (2013)

Figura 11 – Será mesmo que é bicho? – Modalidade textual



Fonte: MACHADO (2013)

Figura 12 – O menino que morava no livro- Modalidade textual

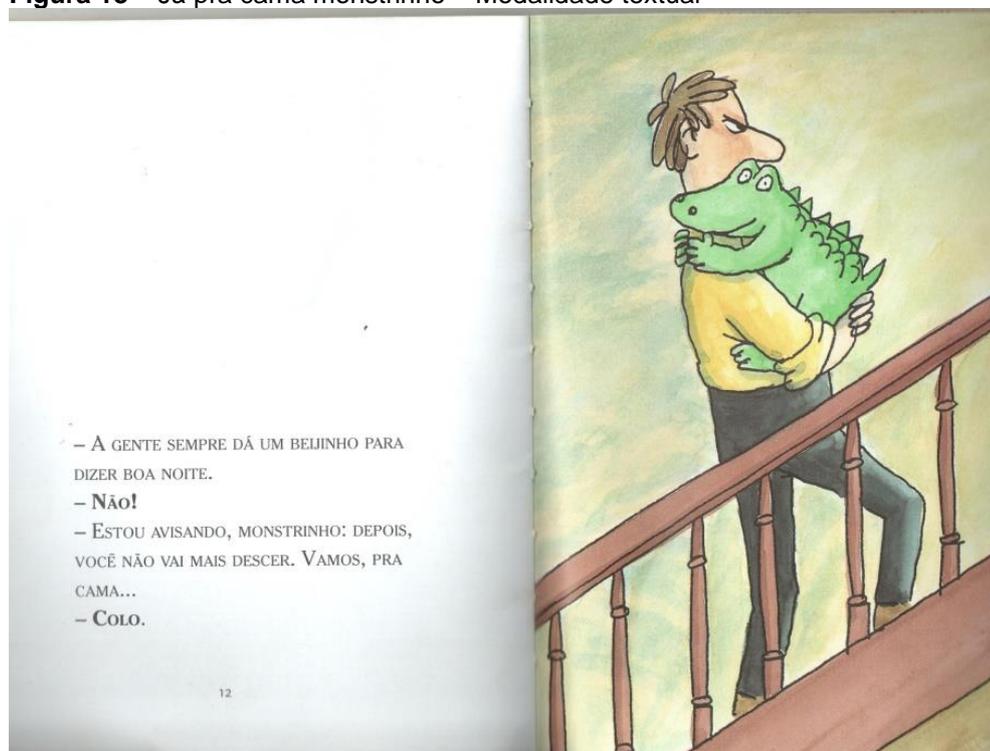


Fonte: SITCHIN (2013)

Ainda no que se refere às características das modalidades textuais, observamos que as figuras 14 e 15, retiradas de textos das categorias 2 e 3, respectivamente, apresentam características distintas. Enquanto na figura 14, temos um texto que representa a modalidade oral, com diálogos, uso de travessões e organização das falas em linha diferentes; na figura 15, a intenção comunicativa do autor está expressa em texto, pois não há imagens que auxiliem no processo de compreensão, sendo necessário, para que o leitor alcance a compreensão, descrever com precisão o que se pretende dizer, ou seja, nesse caso, a escrita é tudo que o autor dispõe para subsidiar a intenção comunicativa.

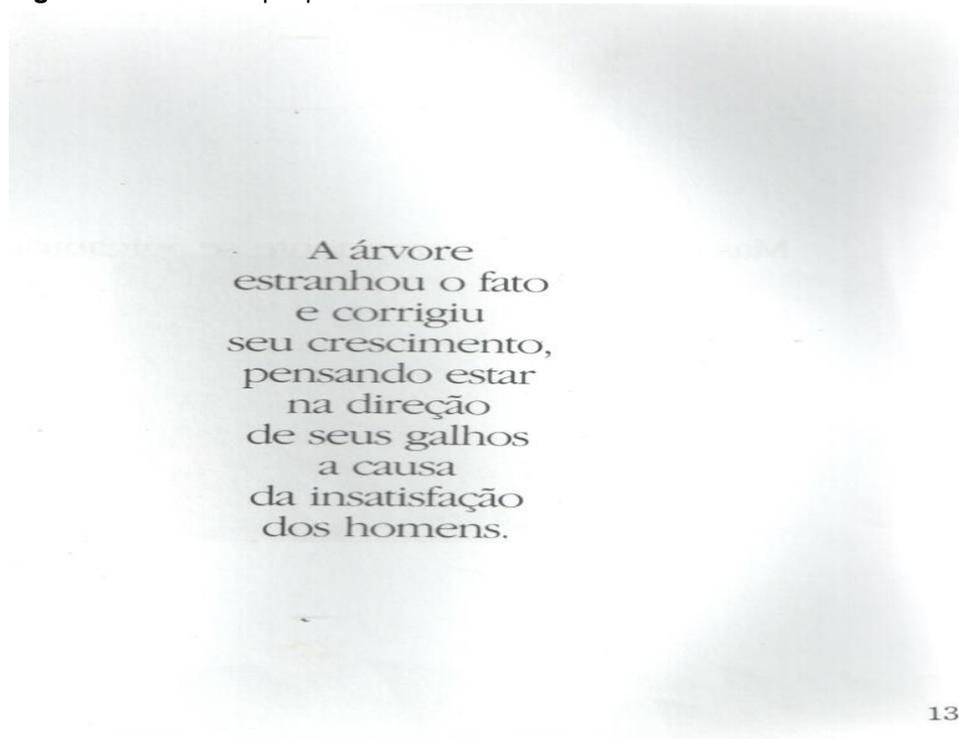
A organização e disposição do texto são pensadas de forma que as palavras expressem com exatidão o que se quer dizer. Logo, as diferenças entre as modalidades textuais não ocorrem ao acaso, elas apresentam elementos que determinam se o texto é mais ou menos verbal e mais ou menos visual, definindo a interação entre o texto e o leitor.

Figura 13 – Já pra cama monstrinho – Modalidade textual



Fonte: Ramos (2012)

Figura 14- A árvore que pensava – Modalidade textual



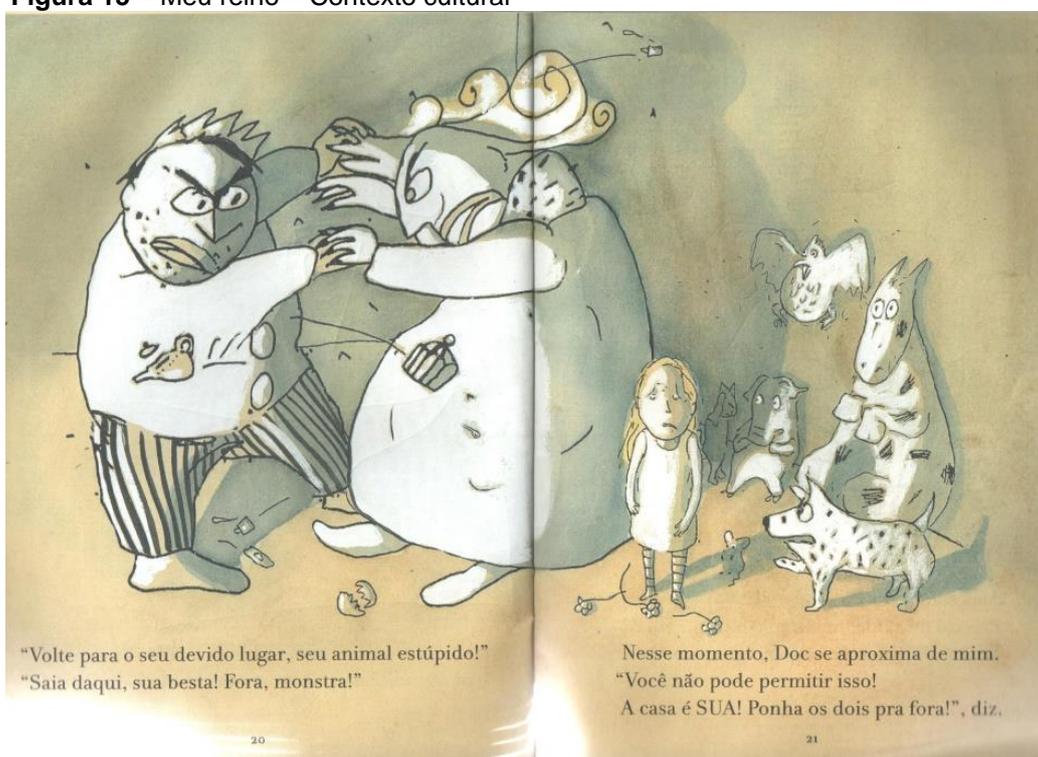
Fonte: FRANÇA JUNIOR (1986)

Entre os textos analisados, percebemos que o contexto cultural e situacional intervém na modalidade textual e, por consequência, na compreensão textual. Como já debatemos, o texto se dá na interação do texto, contexto e leitor. O texto é produto do ambiente, já que ambos se relacionam. Dessa forma, o texto se dá sob a influência do contexto de situação e do contexto de cultura (SOUSA, 2015). O contexto de situação faz referência às condições imediatas de produção do texto e o contexto de cultura corresponde aos aspectos ideológicos da produção textual.

O texto é uma complexa produção em que a linguagem é utilizada como mediadora da construção de sentidos, isso porque o texto cria o contexto ao mesmo tempo em que o contexto cria o texto. Sob essa perspectiva, podemos afirmar que o texto é resultado da interação da linguagem em uma determinada situação e contexto cultural, ou seja, as escolhas linguísticas feitas pelo autor são resultado de questões ideológicas e culturais que, em determinado contexto, direcionam o leitor para a significação do texto (SOUSA, 2015).

O contexto cultural está presente tanto nos textos da categoria 2 quanto na categoria 3, a exemplo do texto: “Meu Reino” (CROWTHER, 2013), no qual o leitor precisará ativar em sua memória conceitos culturais para alcançar sua compreensão, uma vez que entre as interpretações possíveis ao texto temos a história contada sob a perspectiva de uma criança que enfrenta as brigas e discussões após a separação dos pais. A compreensão do texto como apresentamos, poderá ser a mesma se o leitor já tiver experiências culturais dessa natureza (separações conjugais), caso contrário, não será possível ao jovem leitor alcançar o sentido das metáforas postas no texto.

Figura 15 – Meu reino – Contexto cultural



Fonte: CROWTHER (2013)

Entre os textos analisados, há exemplos em que o texto não é suficiente, pois não traz as informações necessárias e suficientes para a compreensão. Nesse caso, ocorre uma dependência imagética, pois, diferente de uma situação comunicativa em que os interlocutores partilham do mesmo tempo e espaço (modalidade oral), o que Eggins (2004) chama de *turn-by-turn*, no texto escrito, essa representação tempo-espacial se dá por meio das imagens. A sequência de imagens a seguir procura demonstrar como a relação imagética permite a construção de sentido do texto.

Figura 16- Não vou dormir

Fonte: GRIBEL (2013)

Na figura 16, temos um conjunto de imagens em que a personagem expressa seu descontentamento diante da ordem da mãe para que ela vá dormir. Ela afirma que não irá dormir, que não tem sono. No entanto, as imagens conduzem o leitor a outra situação, o leitor “vê” as páginas do livro pelos “olhos” da personagem. Os olhos vão se fechando e, então, o leitor percebe que a personagem dormiu. Ou seja, o texto, por si, não é esclarecedor e não partilha do mesmo tempo e espaço do autor. O leitor depende das imagens para compreender o texto.

Esse conjunto de imagens corrobora a afirmação de Eggins (2004), pois a modalidade textual é balizadora da análise de textos, visto que as diferenças entre fala e escrita são inquestionáveis e as distintas características de cada uma das modalidades tendem a interferir no processamento do texto e na sua compreensão.

Os valores obtidos nas análises demonstram que os textos que compõem a amostra do PNBE literário 2014 apresentam um percurso progressivo tímido entre as categorias 2 e 3, ou seja, os textos que compõem a categoria 2, mesmo que de forma modesta, apresentam maior relação com a

modalidade oral quando comparados aos textos da categoria 3. Salientamos que a diferença entre as categorias é tênue, visto que em ambas as categorias percebemos a presença da modalidade oral, como já demonstramos.

Não podemos deixar de comentar a relação texto e imagem das obras analisadas. O projeto gráfico da amostra é rico em detalhes, sendo que algumas obras, como já citamos, apoiam-se nas ilustrações para que o leitor atinja a compreensão, isso porque a relação entre o texto, a modalidade textual, no caso oral, e o contexto vivenciado está muito presente nas obras a exemplo dos textos “Não vou dormir”, “Truques coloridos” e “Já pra cama monstrinho”. As ilustrações complementam o texto de forma a criar o contexto em que as histórias são narradas de modo que os jovens leitores a quem se destinam as obras consigam compreender o texto.

Sob esse aspecto, Marcuschi (2009) afirma que a modalidade oral e escrita dão condições para que o texto seja construído de forma coesa e coerente sem comprometer a compreensão leitora. Observadas as obras, acrescentamos a afirmação do autor à relação imagética, pois ela também é importante na constituição do processo de compreensão.

Destacamos que, entre as obras analisadas, a relação texto e imagem da categoria 2 é esperada, pois trata-se de textos destinados a crianças com idade entre 4 e 5 anos, as quais, em sua grande maioria, ainda não apreenderam por completo o código escrito e, por isso, a mediação do professor e o apoio imagético são fundamentais para a construção da compreensão leitora. Com relação aos livros da categoria 3, esperava-se que a compreensão leitora diminuísse a dependência imagética progressivamente, pois acreditava-se que os leitores a que se destinam esses livros passam a ter um amadurecimento que lhes possibilite uma leitura autônoma em que texto e imagem contribuam com a formação da compreensão do texto.

Portanto, o texto se apresenta como resultado da interação comunicativa, seja ela oral ou escrita, e cada uma das modalidades possuem particularidades que precisam ser consideradas pelo professor ao avaliar o texto. Por isso, conhecer os fatores que influenciam a complexidade textual é importante para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

4.3 AS IMPLICAÇÕES DA COMPLEXIDADE TEXTUAL NO TRABALHO DOCENTE

O ensino de leitura é um dos grandes desafios do trabalho docente, certamente pela importância que a leitura tem frente à sociedade, já que permite ao indivíduo o posicionamento crítico e autônomo nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, a tarefa de ensinar leitura necessita de imprescindíveis reflexões sobre a formação desses leitores, visto que as políticas educacionais são pensadas para desenvolver a autonomia do leitor. Um exemplo é o PNBE, programa desenvolvido para promover a plena formação do cidadão leitor (BRASIL, 2012). O edital 04/2012 CGPLI, em seu anexo II, considera a leitura um “patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso”. Essa afirmação presente no edital de convocação do PNBE 2014 sugere que o material disponível para leitura nas escolas de todo o território nacional deve subsidiar a formação do cidadão leitor.

Durante a pesquisa, observamos que, entre os objetivos do PNBE, o acesso ao material de leitura é garantido já que o governo federal, na edição 2014, distribuiu cerca de 20 mil obras às escolas públicas brasileiras. No entanto, as orientações sobre a complexidade das obras não são claras. Os documentos oficiais não apresentam critérios sobre a complexidade textual, tampouco a complexidade dos textos é considerada na composição dos acervos.

Os documentos oficiais dedicam a tarefa de mediar à leitura somente ao âmbito escolar, não havendo indicações ou orientações de que a família participe desse processo. Fato esse que se evidencia nas obras da categoria 2, que apresentam na capa selo que indica o “uso da obra na biblioteca ou em sala de aula”. Essa informação nos chamou a atenção, pois fortalece a ideia de responsabilização da escola pelo ensino da leitura, criando um alibi para aquelas famílias que mantêm a inércia diante do ensino das crianças.

Em nossa análise, não identificamos, na seleção e escolha das obras que integram o PNBE 2014, critérios que considerem a qualidade e complexidade desses textos. Isso porque o edital trata da questão de qualidade do texto de forma superficial, considerando que os textos são selecionados de

forma equilibrada para favorecer uma leitura autônoma e estimular a leitura por meio da mediação do professor.

Percebemos, então, que a composição do acervo do PNBE, assim como a categorização não considera entre os critérios a complexidade textual. Essa análise fica por conta do professor, que também não possui elementos para avaliar essas obras.

Identificar a complexidade textual não é tarefa simples, requer tempo e um trabalho minucioso. Os professores, por sua vez, em sua grande maioria, não dispõem do tempo nem do conhecimento para a análise dos textos. Conforme pudemos constatar, trata-se de um conhecimento específico de teoria, da qual não temos contato em nossa formação acadêmica. Não significa que o professor não deva conhecer a complexidade dos textos com que trabalha, e sim que a realidade imposta aos professores não lhes proporciona condições de efetuar essa análise mais criteriosa. Por isso, acabam escolhendo os textos de forma intuitiva.

A condição de trabalho do professor está longe de ser a ideal. Trabalhamos com a realidade de que a leitura permeia as atividades cotidianas, sem, no entanto, alcançar grandes avanços no que se refere à compreensão e autonomia leitora dos alunos, como demonstram os dados de avaliações nacionais e internacionais, tais como a prova Brasil e o Pisa.

Discutir estratégias e práticas docentes é importante, pois assim podemos promover reflexões sobre a forma como o ensino de leitura vem sendo tratado em nossas escolas. Entendemos que o trabalho com o texto deve proporcionar ao aluno/leitor a possibilidade de reflexões e o desenvolvimento de uma autonomia leitora que o conduza em direção ao desenvolvimento de suas competências leitoras. Sendo assim, o texto e a sua relação com o leitor e com o contexto devem ser considerados ao observarmos a complexidade textual.

Efetivamente, conhecer a complexidade textual irá contribuir com o trabalho docente, pois dessa forma o professor poderá fazer as suas escolhas com maior segurança, subsidiando o trabalho com leitura a partir de materiais apropriados a cada uma das etapas de desenvolvimento do aluno leitor. Análises como a proposta nessa pesquisa podem servir de suporte para que o professor faça suas escolhas. No entanto, é necessário que os índices sejam

avaliados juntamente com os demais elementos que interferem na complexidade do texto, como as modalidades textuais e os contextos situacional e cultural.

Da mesma maneira, índices gerados em processadores computacionais tendem a não oferecer diretrizes aos professores, tendo em vista que somente os valores numéricos não são suficientes para a interpretação da complexidade do texto.

Realizar as análises e cálculos de densidade lexical e complexidade sintática dos textos de forma manual é uma tarefa complexa, para a qual o professor não dispõe de tempo. Em um cenário ideal, processadores computacionais com interface amigável disponíveis ao professor, com métricas voltadas ao texto literário, podem suprir essa lacuna, oferecendo ao professor elementos concretos para a avaliação dos textos usados em sala de aula.

É importante que se diga que, entre os anos 2000 e 2014, o PNBE alcançou uma média de 230 milhões de exemplares¹¹, o que significou aproximadamente 68,5 milhões de reais por ano investidos em acervos para estudantes do ensino básico. No entanto, em 2015, o programa foi descontinuado. O MEC anunciou o fim do programa através do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Segundo o decreto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incorpora a avaliação e disponibilização de obras literárias, além de acervos para bibliotecas. Por hora, a comunidade escolar está desassistida de políticas públicas que visem à leitura. A expectativa é que o novo programa passe a vigorar a partir de 2019.

¹¹ Dados do FNDE. Disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa e a partir dos dados obtidos por meio da avaliação do conjunto de textos do PNBE literário 2014, foi possível verificarmos que os índices de densidade lexical e complexidade sintática não podem ser analisados separadamente para determinar a complexidade textual no processo de compreensão em leitura. Os resultados dos cálculos gerados a partir da metodologia proposta por Eggins (2004) devem ser avaliados em conjunto, pois a relação entre os índices de densidade lexical e complexidade sintática, as modalidades textuais, o gênero e o registro fornecem mais informações sobre o texto, tornando a análise mais criteriosa.

Para a análise, mapeamos as obras que compõem o PNBE literário 2014 e verificamos as particularidades do acervo. Optamos por trabalhar com as obras da categoria 2 (educação infantil) e 3 (anos iniciais do ensino fundamental) entre os gêneros textuais contemplados pelo PNBE literário 2014. A nossa análise focou as obras em prosa com textos entre 40 e 900 palavras totais. Dessa forma, nosso *corpus* foi composto por seis obras da categoria 2 e oito obras da categoria 3 em um total de 14 obras.

É possível notar, nesse conjunto de obras analisadas, lacunas no programa, entre as quais citamos a falta de critérios que estabeleçam a qualidade das obras escolhidas. O edital de convocação do programa determina que, na avaliação e seleção das obras, serão consideradas “as qualidades básicas e o trabalho estético com a linguagem” (BRASIL, 2012), ou seja, não há a indicação de critérios que considerem a complexidade textual dessas obras.

As questões relacionadas às modalidades textuais revelam que os textos analisados flutuam entre a modalidade oral e escrita, pois são textos com situações e características da modalidade oral registrados na modalidade escrita, ratificando as afirmações de que os textos podem exibir traços mais ou menos orais dependendo do registro do texto (EGGINS, 2004).

Identificamos que os contextos situacionais e de cultura também contribuem com a complexidade do texto, na medida em que as escolhas linguísticas feitas pelo autor constroem os significados do texto. De acordo com Leffa (1996), a leitura é um processo de representação em que as experiências

do leitor contribuem com a compreensão leitora. Sendo assim, fica claro que a modalidade oral ampara a modalidade escrita, o que já era esperado principalmente por tratar-se de textos destinados a leitores em processo de aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, acreditamos que direcionar o olhar para o texto poderá contribuir com o trabalho docente, pois ele (o texto) permeia toda a atividade docente. Ademais, conhecer as suas particularidades, a exemplo da complexidade, poderá contribuir com a prática pedagógica cotidiana.

Destacamos que analisar a complexidade textual de um texto não é tarefa fácil, requer tempo e um conhecimento técnico; trata-se de um trabalho minucioso e desgastante que exige total atenção e dedicação. Durante o processo de análise dos textos, foi possível perceber que o professor hoje não dispõe de condições para realizar esse trabalho com relação aos textos, isso porque as realidades vivenciadas pela grande maioria dos professores de educação básica, ou mesmo os professores de ensino superior, não lhes permitem análises detalhadas dos textos utilizados em suas práticas. Isso se explica, em alguma medida, pela sobrecarga de atividades ou por não disporem de preparo e amparo para atividades que depreendem de um tempo que lhes é tão caro.

Há de se destacar que o que propomos nessa pesquisa é uma análise que necessita de tempo, mas que, no entanto, é básica se considerarmos que a intenção é verificar somente a complexidade textual do material que subsidia as atividades de sala de aula. A qualidade do ensino de leitura e compreensão leitora fica comprometida, pois o professor não possui ferramentas que lhe auxiliem na análise e avaliação dos textos, isso sem mencionarmos que é necessário que o professor esteja sempre estudando para manter um nível mínimo de excelência.

A pergunta que fica: a quem será atribuída a conta? Isso porque as avaliações nacionais e internacionais indicam que nossos alunos não alcançam as condições mínimas de compreensão leitora. Mas como pode o professor desenvolver estratégias para a melhoria desses índices, sem suporte? As políticas educacionais não consideram as particularidades do ensino da língua, sendo necessário discutir estratégias às práticas docentes, a fim de promover discussões sobre como ocorre o ensino de leitura nas escolas.

Compreendemos que, por ser uma das ferramentas de trabalho do professor, o texto merece atenção, pois possibilita ao aluno o desenvolvimento de autonomia leitora. Projetos como o PNBE literário 2014 devem servir como suporte para o planejamento das atividades de sala de aula. Para tanto, a avaliação da composição dos acervos deveria levar em conta os aspectos relacionados à complexidade textual, com critérios claros de classificação por categorias, proporcionando uma caminhada progressiva para o ensino de leitura.

Os dados levantados por essa pesquisa requerem investigações mais detalhadas dos fatores que influenciam a complexidade textual. Nesse sentido, como desdobramentos da pesquisa, destacamos a avaliação dos dados da análise morfológica detalhada dos textos a fim de identificar, por exemplo, a densidade nominal e a densidade verbal dos textos, ou ainda, a ampliação do *corpus* de pesquisa a fim de avaliar as demais categorias, ou ampliação da análise para os demais gêneros textuais.

Destacamos que o texto é um dos fatores que influenciam a compreensão leitora, mas é importante observar os outros fatores que influenciam a leitura, tais como: professores, pais e alunos. Avaliamos ser necessário verificar se os professores consideram as obras válidas para o trabalho com leitura, questionar se esses textos estão sendo utilizados em sala de aula. Quanto aos pais, avaliar se acompanham a rotina escolar de seus filhos, se verificam o material utilizado para leitura nas escolas, e até mesmo se discutem com os filhos as temáticas abordadas pelos livros. Com relação aos alunos, consideramos válido averiguar como tem sido o contato com esses textos, se as obras contribuem com sua formação leitora e se são capazes de relacionar o texto à sua vida cotidiana. Apontamos a necessidade de avaliar se a leitura das obras que compõem o PNBE literário 2014 contribui com a compreensão leitora, por meio, por exemplo, de testes de compreensão. Observados todos esses elementos, acreditamos que o trabalho com leitura será beneficiado, gerando resultados positivos no ensino de leitura em sala de aula.

Ao apontarmos a necessidade de continuidade da pesquisa, queremos deixar claro que ela não se encerra aqui. Reconhecemos as limitações, entre as quais: a ausência de experimentos que pudessem testar a compreensão

desses textos em crianças da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Em possíveis desdobramentos, poderiam ainda ser analisadas as demais obras que compõem o PNBE literário 2014, a fim de verificar se os dados levantados nessa amostra se mantêm nos demais livros. Expressamos o desejo de ampliar o leque de investigação com o intuito de contribuir continuamente com melhoria do trabalho docente, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ADLOF, Suzanne; PERFETTI, Charles; CATTS, Hugh. Developmental Changes in **Reading Comprehension: Implications for Assessment and Instruction**. What Research Has To Say About Reading Instruction, p.186-214, 2011. International Reading Association. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/300042084_Developmental_Changes_in_Reading_Comprehension_Implications_for_Assessment_and_Instruction Acesso em: 27 nov. 2017

ALUÍSIO, S. M.; SPECIA, L.; GASPERIN, C. ANDSCARTON, C. E. **Readability Assessment for Text Simplification**, In Proceedings of the 5th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA2010) in conjunction with NAACL HLT 2010, Los Angeles, CA, p. 1-9.

BARBISAN, Leci Borges. **Texto e contexto**. Organon, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/29359>. Acesso em: 01 dez. 2017

BENDER DE SOUSA, Lucilene; HÜBNER, Lilian Cristine. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/4395/439542532004/>. Acesso em 12 nov 2017

BIDERMAN, M.T.C **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa, São Paulo: 1996. P. 27-46. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 12 jun.2017

BOLFARINE, Heleno; BUSSAB, Wilton O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Blücher, 2005

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA 2012 – Relatório Nacional**. Brasília, 2012. Disponível em:http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em 08 set.2016

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Conselho Deliberativo **Resolução nº n07, de 20 de março de 2009**. Brasília, 20 mar. 2009. Disponível em: www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/.../60-2012?...156...20032009. Acesso em: 22 fev. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação nº n04/2012**. Brasília, 12 dez. 2012. Disponível em: www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/...livro/.../3982-edital-pnbe-2014 Este Edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e sel. Acesso em: 05 abr. 2017.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro A. **Estatística Básica**. 6ª edição. Editora Saraiva, 2010;

CAMACHO, Roberto Gomes. **Classes de palavras na perspectiva da gramática discursivo-funcional: o papel da nominalização no continuum categorial**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CORSO, Helena Vellinho; SALLES, Jerusa Fumagalli. **Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças**. Letras de Hoje, v. 44, n. 3, p. 28-35, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5761/4181> acesso em 22 de novembro de 2017

COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje: **Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p.35-42, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118/5807>. Acesso em: 21 nov. 2017.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2004.

EHRI, Linnea C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, Philip B.; EHRI, Linnea C.; TREIMAN, Rebecca (Eds.). **Reading acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p. 107-144.

EHRI, Linnea C.. O desenvolvimento da Leitura Imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 8. p. 153-172.

EHRI; Linnea C. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário**. In MALUF; Regina Maria; MARTINS; Cláudia Cardoso. Org. Alfabetização no século XXI, como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49 - 81

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. **Estudos de**

Literatura Brasileira Contemporânea, n. 51, p.221-244, ago. 2017. Disponível Em: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185111>. Acesso em 02 jan.2018

FERRARI, Larissa Rangel. **O PROCESSAMENTO SINTÁTICO EM IDOSOS: COMPREENSÃO DE SENTENÇAS AMBÍGUAS E CORRELAÇÃO COM FUNÇÕES EXECUTIVAS**. 2017. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30748/30748_5.PDF>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde; B.B.DIAS, Maria da Graça. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e crítica**. v. 18, n. 3, p.323-329, 2005. Anual. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FINATTO, M. J. B.; SCARTON, C. E.; ROCHA, A.; ALUISIO, S. M.. Características do jornalismo popular: avaliação da inteligibilidade e auxílio à descrição do gênero. In: VIII Simpósio Brasileiro de Tecnologia da Informação e da Linguagem Humana, 2011, Cuiabá - MT. Anais do STIL 2011. Cuiabá: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. v. 01. p. 30-39.

FINATTO, Maria José Bocorny. Complexidade textual: contribuições para o estudo do texto científico em português. **Organon: Revista do Instituto de letras da UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, n. 50, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28340/16989>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Cartilhas: auxílio ou empecilho para o letramento?**. 1997. Dissertação de mestrado – Programa de Pós graduação em letras linguística, departamento de línguas e literaturas vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111857>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FINGER- KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. 2 v. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras/linguística, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/9437>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FROST, Ram. Sistemas ortográficos e processos de reconhecimento de palavras na leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 15. p. 290-313.

FUZZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. 228 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GOUVEIA, C. A. M. **Textos, análises e interpretações: a linguística sistêmico-funcional**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context and text**. Oxford, Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C.M.I. **An introduction to functional grammar**. 3ed. London: Arnold, 2004.

HOEY, Michael. **Patterns of lexis in text**. London: Oxford University Press, 1991.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychology Review*, 85, 1978.

KINTSCH, W. **The use of knowledge in discourse processing: a construction – integration model**. *Psychological Review*, 95, p. 163-182, 1988

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 12. p. 227-244.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, Sp: Pontes, 2016. 90 p.

KRAMER, Rossana; TEIXEIRA, Mariana Terra. **Contribuições da neurociência na compreensão do processamento sintático**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p.72-78, 16 jan. 2015. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v39i67.5035>. Acesso em: 22 Jan. 2018

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEFFA, Vilson (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2000.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão Na Leitura**. Cadernos do II, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

LEFFA, Vilson. **Aspectos da Leitura**. 1.ed. Porto Alegre: SAGRA-D.C. Luzatto, 1996.

MAIA, Marcus et al. **O processamento de concatenações sintáticas em três tipos de estruturas frasais ambíguas em Português**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 3, n. 1, p.13-53, jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7244>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MAIA, Marcus; FINGER, Ingrid (Org.). **Processamento da Linguagem**: Série Investigações em Psicolinguística GT de Psicolinguística da ANPOLL. Pelotas: Educat, 2005.

MARCASSO, Vanessa; FELIPPO, Ariani di. **Caracterização linguística de sumários humanos multidocumento**: explorando o nível lexical. São Carlos: Nilc - Icmc-usp, 2014. (Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional). Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/download/ariani/Marcasso_DiFelippo_NILC-TR-2014-02.pdf. Acesso em: 04 nov. 2017.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M.G. das C. **complexidade textual e progressão escolar em dois registros**: um estudo de correlações baseado em um corpus quase-longitudinal. 2016. 189 f. Tese de doutorado em Linguística. Departamento de linguística Geral e Românica – Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23963/1/ulsd072796_td_Mario_Martins.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2017.

MCNAMARA, D. S., GRAESSER, A. C., & LOUWERSE, M. M. Sources of text difficulty: across the ages and genres. In J. P. Sabatini, & E. Albro (Eds.), **Assessing reading in the 21st century**: aligning and applying advances in the reading and measurement sciences. Lanham, MD: R&L Education.

MENEZES, Cintia Marangoni. **DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO LÉXICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/728/1/MENEZES.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri -sp: Manole, 2013. 154 p.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 11. p. 207-222.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil:** condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Claudia Cardoso. (Org.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 17-46.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial:** relações entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. Educ.pesqui, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, 21 Fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1210.pdf>. Acesso em: 21 Set. 2017.

NEDER, Henrique Dantas. **Amostragem em pesquisas socioeconômicas**. Editora Alínea, 2008

NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli. **O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p.128-142, 2014.

PASQUALINI, B.F. **Leitura, tradução e medidas de complexidade textual em contos de literatura para leitores com letramento básico**. 2012. 155 f. Dissertação mestrado em letras. Programa de pós-graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61188/000862924.pdf>. Acesso em: 12 jun 2017.

PASQUALINI, Bianca Franco; SCARTON, Carolina Evaristo; FINATTO, Maria José B. Comparando Avaliações de Inteligibilidade Textual entre Originais e Traduções de Textos Literários (Comparing Textual Intelligibility Evaluations among Literary Source Texts and their Translations) [in Portuguese]. In: **Proceedings of the 8th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology**. 2011.

PEREIRA, Tiago F.; ALUÍSIO, Sandra Maria. **Avaliação da inteligibilidade de textos para simplificação textual**. São Carlos: Nilc - Icmc-usp, 2008. Disponível em: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/download/NILC_TR_08_12.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 13. p. 245-265.

PERFETTI, Charles. **Reading Ability: lexical quality to comprehension.scientific studies of reading.** Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

PERINI, M. A. A Leitura Funcional e a Dupla Função do Texto Didático. In: **Leitura - Perspectivas Interdisciplinares.** 1988 v. 27, n. 3, p. 215-219.

PINHEIRO, Ângela Maria V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva.** 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário.** Trad. Claovis Barbaleta de Moraes. Alfa. São Paulo: 1984. P. 45-69. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3678/3444>. Acesso em: 26 nov. 2017.

RICHARDS, B. J.; MALVERN, D. D. Quantifying lexical diversity in the study of language development. Reading: University of Reading, 1997.

RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga *et al.* **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMUELS, S. Jay. Toward a model of reading fluency. In: SAMUELS, S. Jay; FARSTRUP, Alan E. (Eds.). **What reasearch has to say about fluency instruction.** USA: Reading Association, 2006. p. 24-46.

SANTORUM, Karen; SCHERER, Lílian Cristine. **O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2).** ReVEL. Vol. 6, n. 11, 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_papel_do_ensino_de_estrategias.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A Linguística Sistêmico- Funcional: algumas considerações.** Soletras, Rio de Janeiro, n. 28, p.164-181, Jul- Dez 2014. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/ojs/index.php/soletras/article/view/12994>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SCARTON, Carolina, e Daniel Machado ALMEIDA. **Coh-Metrix-Port.** 2009. <http://caravelas.icmc.usp.br:3000/> acesso em 30 dez.2017

SCARTON, C. E.; GASPERIN, C. AND ALUÍSIO, S. M. "Revisiting the Readability Assessment of Texts in Portuguese". In **Proceedings of the 12th Ibero-American Conference on Artificial Intelligence (IBERAMIA 2010)**, Bahia Blanca, Argertina, p. 306-315.

SCARTON, C.E.; ALUÍSIO, S.M. **Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português.** Linguamática, v. 2, n. 1, p. 45-61, 2010. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/stil/2009/007.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013. 240 p.

SILVA, Samuel. **A interferência da modalidade oral no texto escrito**: um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional. 2017. 114 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20527/2/Samuel da Silva.pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20527/2/Samuel%20da%20Silva.pdf). Acesso em: 31 mar. 2018.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler. Porto Alegre. Artes médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, **Leitura, compreensão**: Sempre falamos da mesma coisa. In: TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007. Cap. 1. p. 17-34.

SOUSA, Rosângela do Socorro Nogueira de. **A Teoria Sistêmico Funcional**: uma contribuição para trabalhar com o texto. Margens: Revista Interdisciplinar, V.9 nº 13, p. 208-2019, Dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2695/2819>. Acesso em 14 de maio de 2018.

SOUZA, Lucilene Bender; GABRIEL, Rosangela. **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v.34 nº 57, p. 47-63, Jul – Dez., 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em 11 de outubro de 2016.

SOUZA, Patricia Nora de; BASTOS, Lúcia Kapschitz Xavier. **O conhecimento lexical no ensino da Leitura em Língua Estrangeira**. Revista PUC SP, São Paulo, v. 22, n. 1, p.75-86, out. 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9419/6989>. Acesso em: 26 nov. 2017.

STANOVICH, K. E. **Matthew effects in reading**: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 1986, p. 360-406. Disponível em: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

STERNBERG, R. **Psicolinguística Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VAN DIJK, T.A; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**.New York: Academic Press, 1983.

REFERÊNCIAS DA AMOSTRA

- BLAZETTO, Cristina. **A princesa desejosa**. Porto Alegre: Projeto, 2012.
- BRENMAN, Ilan. **Mãenhê!** São Paulo: Escarlate, 2013. Ilustração de: Guilherme Karsten.
- CROWTHER, Kitty. **Meu reino**. 3. ed. São Paulo: Cosacnaify, 2013. Tradução de: Flávia Varela.
- FRANÇA JÚNIOR, Oswaldo. **A árvore que pensava**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Ilustração de: Ângela Lago.
- GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. 2. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2007. Ilustração de: Orlando.
- HORN, Alice. **Alô, mamãe! Alô, papai!** Curitiba: Champagnat PucPr, 2013. Ilustração de: JoëlleTournalonias. Tradução de: Heloisa Prieto.
- LAFONTAINE,. **O velho, o menino e o Burro**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013. Fábula recontada por: Monica Stahel.
- MACHADO, Angelo. **Será Mesmo que é Bicho?** 3. ed. Rio de Janeiro: Edigraf, 2013. Ilustração de: Roger Mello.
- ORTHOFF, Sylvia. **A velhota Cambalhota**. Belo Horizonte: Lê, 1985. Ilustração de: Tato.
- PAULA, Branca Maria de. **Truques Coloridos**. 3. ed. Belo Horizonte: Compor, 2011. Ilustração de: Marcelo Xavier
- PENNART, Geoffroyde. **Chapeuzinho redondo**. São Paulo: Escarlate, 2013. Tradução de: Gilda de Aquino
- RAMOS, Mario. **Já pra cama, monstrinho!** São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2012. Tradução de: Bruno Berlendis de Carvalho.
- SITCHIN, Henrique. **O menino que morava no livro**. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. Ilustração de: Alexandre Rampazo
- TAVANO, Silvana. **Psssssssssssssssiu!** São Paulo: Callis, 2012. Ilustração de: Daniel Kondo

ANEXO 1 - OBRAS SELECIONADAS – PNBE LITERÁRIO 2014

Nº	Título	Autor	Tipologia Textual	Categoria	Acervo
01	Era uma vez três velhinhas...	Anna Claudia Ramos	Prosa	1	1
02	Cachinhos de ouro	Ana Maria Machado	Prosa	1	1
03	O patinho feio	Roberto Piumini	Prosa	1	1
04	É um ratinho?	Guido Van Genechten	Prosa	1	1
05	Eu vi	Fernando Vilela	Prosa	1	1
06	Um elefante se balança...	Marianne Dubuc	Prosa	1	1
07	Quem é ela?	Eliane Pimenta	Prosa	1	1
08	Dia de sol	Renato Moriconi	Prosa	1	1
09	O bebê da cabeça aos pés	Victoria Adler	Prosa	1	1
10	O sapo	Ivan Zigg	Prosa	1	1
11	Hum, que gostoso!	Sonia Junqueira	Prosa	1	1
12	Meu coração é um zoológico	Michael Hall	Verso	1	1
13	Quando os tam-tans fazem tum-tum	Ivan Zigg	Narrativa por imagens	1	1
14	Samba lelê	Andreia Moroni	Verso	1	1
15	Pipoca, um carneirinho e um tambor	Graziela Bozano Hetzel	Verso	1	1
16	Pai, não fui eu!	Ilan Brenman	Prosa	1	1
17	Douglas quer um abraço	David Melling	Narrativa por imagens	1	1
18	Vira Bicho!	Luciano Trigo	Verso	1	1
19	Longe-Perto	Vera Lúcia Dias	Prosa	1	1
20	O minhoco apaixonado	Alessandra Pontes Roscoe	Verso	1	1
21	Aperte aqui	Hervé Tullet	Prosa	1	1
22	Asa de Papel	Marcelo Xavier	Prosa	1	1
23	No mundo do Faz de conta	Fê	Prosa	1	1
24	Ida e Volta	Juarez Machado	Narrativa por imagens	1	1
25	Tem bicho que sabe	Toni	Prosa	1	1
26	É um gato	Guido Van Genechten	Narrativa por imagens	1	2
27	Borboletinha	Andreia Moroni	Verso	1	2
28	Eu te disse	Taro Gomi	Prosa	1	2

29	O bosque encantado	Ignacio Sanz	Verso	1	2
30	O grande rabanete	Tatiana Belinky	Prosa	1	2
31	Cadê o sol?	Vera Lúcia Dias	Prosa	1	2
32	O menino e o peixinho	Sonia Junqueira	Narrativa por imagens	1	2
33	O crocodilo Dentista	Taro Gomi	Prosa	1	2
34	Gini girino	Theo de Oliveira e Milton Celio de Oliveira Filho	Prosa	1	2
35	Coco louco	Gustavo Luiz	Prosa	1	2
36	Um som... Animal! Animais do nosso entorno	Lô Carvalho	Prosa	1	2
37	O balde das chupetas	Bia Hetzel	Prosa	1	2
38	Que bicho será que botou o ovo?	Angelo Machado	Prosa	1	2
39	Maria que ria	Rosinha	Narrativa por imagens	1	2
40	Duas festas de ciranda	Fábio Sombra e Sérgio Penna	Verso	1	2
41	O Guerreiro	Mary França	Verso	1	2
42	Meninos de verdade	Manuela Olten	Prosa	1	2
43	Anton e as meninas	Ole Könnecke	Prosa	1	2
44	O Jornal	Patrícia Bastos Auerbach	Narrativa por imagens	1	2
45	Sapo comilão	Stela Barbieri	Prosa	1	2
46	Um tanto perdida	Chris Haughton	Prosa	1	2
47	Bocejo	Ilan Brenman	Narrativa por imagens	1	2
48	A casa do Bode e da onça	Angela Lago	Prosa	1	2
49	Quem soltou o pum?	Blandina Franco	Prosa	1	2
50	Branca de neve	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	Prosa	1	2
51	Você e Eu				

Nº	Título		Categoria (Tipologia Textual)	Categoria	Acervo
51	Você e Eu	Maggie Maino	Livro de imagens e de	2	1

			história em quadrinhos		
52	Já para cama monstrinho!	Mario Ramos	Prosa	2	1
53	Quem quer brincar comigo?	Tino Freitas	Prosa	2	1
54	Será mesmo que é bicho?	Angelo Machado	Prosa	2	1
55	Ladrão de galinhas	Béatrice Rodriguez	Narrativa por imagens	2	1
56	Calma, Camaleão!	Laurent Cardon	Narrativa por imagens	2	1
57	Um+Um+Um+Todos	Anna Göbel	Narrativa por imagens	2	1
58	Auau Miau Piu-piu	Cécilie Boyer	Prosa	2	1
59	Duplo Duplo	Menena Cottin	Narrativa de palavras chave	2	1
60	Não vou dormir	Christiane Gribel	Prosa	2	1
61	Ratinhos	Ronaldo Simões Coelho	Verso	2	1
62	Histórias escondidas	Odilon Moraes	Verso	2	1
63	Não é uma caixa	Antoinette Portis	Narrativa de palavras chave	2	1
64	Jeremias desenha um monstro	Peter McCarty	Prosa	2	1
65	Mãenhê!	Ilan Brenman	Prosa	2	1
66	O gato e a árvore	Rogério Coelho	Narrativa por imagens	2	1
67	Quem tem medo de monstro?	Ruth Rocha	Verso	2	1
68	Minhocas comem amendoins	Elisa Géhin	Narrativa por imagens	2	1
69	A princesa Maribel	Patacrúa	Prosa	2	1
70	Mas que mula!	Martina Schreiner	Verso	2	1
71	Um gato marinheiro	Roseana Murray	Prosa	2	1
72	Quero um bicho de estimação	Lauren Child	Prosa	2	1
73	Tem de tudo nesta rua...	Marcelo Xavier	Verso	2	1
74	Abraço apertado	Celso Sisto	Prosa	2	1
75	De que cor é o	Anne	Prosa	2	1

	vento?	Herbauts			
76	Como coça	Lucie Albon	Narrativa de palavras chave	2	2
77	A velhota cambalhota	Sylvia Orthof	Prosa	2	2
78	Mar de sonhos	Dennis Nolan	Narrativa por imagens	2	2
79	Sete patinhos na lagoa	Caoi Ritter	Verso	2	2
80	Misturichos	Beatriz Carvalho	Prosa	2	2
81	História em 3 atos	Bartolomeu Campos de Quirós	Verso	2	2
82	Curupira, brinca comigo	Lô Carvalho	Prosa	2	2
83	Coach!	Rodrigo Folgueira	Prosa	2	2
84	Alô, mamãe! Alô, papai!	Alice Horn	Prosa	2	2
85	Chapéu	Paul Hoppe	Prosa	2	2
86	Dois gatos fazendo hora	Guilherme Mansur	Verso	2	2
87	Ponto	Patricia Intriago	Prosa	2	2
88	Não!	Marta Altés	Prosa	2	2
89	A visita	Lúcia Hiratsuka	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	2	2
90	Voa pipa, voa	Regina Rennó	Narrativa por imagens	2	2
91	Parlendas para brincar	Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida	Verso	2	2
92	Como surgiram os vaga-lumes	Stela Barbieri	Narrativa por imagens	2	2
93	O noivo da ratinha	Lúcia Hiratsuka	Narrativa por imagens	2	2
94	Gabriel, tem 99 centímetros	Annette Huber	Prosa	2	2
95	Nerina: A ovelha Negra	Michele Iacocca	Narrativa por imagens	2	2
96	Rapunzel	Jacob Grimm e Wilhelm	Livro de imagens e livro de	2	2

		Grimm	história em quadrinhos		
97	Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	2	2
98	Tom	André Neves	Prosa	2	2
99	E o dente ainda doía	Ana Terra	Verso	2	2
100	Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp	Prosa	2	2
101	O garimpeiro do rio das garças	Monteiro Lobatto	Prosa	3	1
102	O saci Epaminondas	Alan Oliveira	Prosa	3	1
103	111 poemas para crianças	Sérgio Cappareli	Verso	3	1
104	Três fábulas de Esopo	Paulo Garfunkel	Verso	3	1
105	O menino que morava no livro	Henrique Sitchin	Prosa	3	1
106	Sapo Ivan e o bolo	Henfil	Prosa	3	1
107	O laço cor de rosa	Carlos Heitor Cony	Prosa	3	1
108	Chá de sumiço e outros poemas assombrados	André Ricardo Aguiar	Verso	3	1
109	A bruxa e o espantalho	Gabriel Pacheco	Narrativa por imagens	3	1
110	Vai e vem	Laurent Cardon	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	1
111	Mestre gato e comadre onça	Carolina Cunha	Prosa	3	1
112	Joãozinho e Maria	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Prosa	3	1
113	A menor ilha do mundo	Tatiana Filinto	Prosa	3	1
114	Carvoeirinhos	Roger Mello	Prosa	3	1
115	A velhinha e o porco	Rosinha	Prosa	3	1
116	Pequeno rei e o parque real	Jose Roberto Torero	Prosa	3	1

117	Histórias da Carolina: a menina sonhadora que quer mudar o mundo	Ziraldo	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	1
118	Os oito pares de sapato da cinderela	Jose Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta	Prosa	3	1
119	Lili inventa o mundo	Mario Quintana	Verso	3	1
120	A menina e o céu	Leo Cunha	Verso	3	1
121	Quero meu chapéu de volta	Jon Klassen	Prosa	3	1
122	Pedro noite	Caio Ritter	Prosa	3	1
123	O aniversário do dinossauro	Índigo	Prosa	3	1
124	Quando o lobo tem fome	Christine Naumann-Villemen	Prosa	3	1
125	A mulher que virou urutau	Olívio Jekupe e Maria Kerexu	Prosa	3	1
126	Otolina e a gata Amarela	Chris Riddell	Prosa	3	2
127	Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque	Verso	3	2
128	Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles	Verso	3	2
129	O gato massamê e aquilo que ele vê	Ana Maria Machado	Prosa	3	2
130	A árvore que pensava	Oswaldo França Junior	Prosa	3	2
131	Mula sem cabeça e outras histórias	Sylvia Orthof	Verso	3	2
132	E a mosca foi pro espaço	Renato Moriconi	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	2
133	O segredo de Rigoberta	Raquel Marta Barthe	Prosa	3	2
134	Psssssssssssssiu!	Silvana Tavano	Prosa	3	2
135	Com a noite veio o sono	Lia Minápoty	Prosa	3	2

136	A fome do lobo	Cláudia Maria de Vasconcellos	Prosa	3	2
137	A ovelha negra da Rita	Silvana de Menezes	Narrativa por imagens	3	2
138	Cultura	Arnaldo Antunes	Prosa	3	2
139	Rindo escondido	João Proteti	Verso	3	2
140	O velho, o menino e o burro	Monica Stahel	Prosa	3	2
141	Arco-íris tem mapa?	Viviana de Assis Viana	Prosa	3	2
142	Coelho mau	Jeanne Willis	Prosa	3	2
143	20.000 léguas submarinas em quadrinhos	João Marcos	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	2
144	Vou ali e volto já	Angela Carneiro, Lia Neiva e Sylvia Orthof	Prosa	3	2
145	Jardim de versos	Robert Louis Stevenson	Verso	3	2
146	Contos de princesas	Wendy Jones	Prosa	3	2
147	Trudi e kiki	Eva furnari	Prosa	3	2
148	Um fio de amizade	Marilia Pirillo	Narrativa por imagens	3	2
149	Irmã-estrela	Allain Mabanckou	Prosa	3	2
150	Charles na escola de dragões	Alex Cousseau	Prosa	3	2
151	Os pássaros	Albertine Zullo e Germano Zullo	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	3
152	Alfabeto escalafobético	Claudio Fragata	Verso	3	3
153	Limeriques do bípede apaixonado	Tatiana Belinsky	Verso	3	3
154	Bichos do lixo	Ferreira Gullar	Verso	3	3
155	Meu reino	Kitty Crowther	Prosa	3	3
156	Cena de rua	Laurent Cardon	Livro de imagens e livro de	3	3

			história em quadrinhos		
157	Certos dias	Maria Wernicke	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	3
158	Era uma vez	Maria Teresa Andruetto	Prosa	3	3
159	Um menino e um urso em um barco	Dave Shelton	Prosa	3	3
160	Cadê o super-herói?	Walcyr Carrasco	Prosa	3	3
161	Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante	Mirna Pinsky	Prosa	3	3
162	Uma estátua diferente	Charlotte Bellière	Prosa	3	3
163	Trinca trova	Ciça	Verso	3	3
164	Truques coloridos	Branca Maria de Paula	Prosa	3	3
165	O livro dos pássaros mágicos	Heloisa Prietto	Verso	3	3
166	Os doze trabalhos de Hércules	Denise Ortega	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	3
167	Estórias de Jabuti	Marion Villas Boas	Prosa	3	3
168	Karu taru – o pequeno pajé	Daniel Munduruku	Prosa	3	3
169	Histórias de cantigas	Celso Sisto	Prosa	3	3
170	Carmela vai à escola	Adélia Prado	Prosa	3	3
171	Os invisíveis	Tino Freitas	Prosa	3	3
172	Cobras e lagartos	Wania Amarante	Verso	3	3
173	No oco da avelã	Muriel Mingau	Prosa	3	3
174	Uma, duas, três princesas	Ana Maria Machado	Prosa	3	3
175	Fumaça	Antón Fortes	Prosa	3	3
176	A princesa desejosa	Cristina Biazetto	Prosa	3	4
177	Três contos de muito ouro	Fernanda Lopes de	Prosa	3	4

		Almeida			
178	Emil e os três gêmeos	Erich Kastner	Prosa	3	4
179	Era uma vez um cão	Adélia Carvalho	Prosa	3	4
180	O tapete voador	Caulos	Narrativa de imagens	3	4
181	Yaguarãboia – A mulher onça	Yaguare Yamã	Prosa	3	4
182	Receitas da vó para salvar a vida	Neide Barros e Jujú Martiniano	Verso	3	4
183	Nana pestana	Sylvia Orthof	Prosa	3	4
184	Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade.	Adriana Calcanhotto	Verso	3	4
185	Chapeuzinho redondo	Geoffroy de Pennart	Prosa	3	4
186	A ponte	Heinz Janisch	Prosa	3	4
187	A bruxinha e o dragão	Jean-Claude R. Alphen	Prosa	3	4
188	Os sinos	Manuel Bandeira	Verso	3	4
189	Visita à baleia	Paulo Venturini	Prosa	3	4
190	Bagunça no mar	Bia Hetzel	Prosa	3	4
191	Histórias da onça e do macaco	Vera do Val	Prosa	3	4
192	Zoo	Jesús Gaban	Narrativa por imagens	3	4
193	Jardim de menino poeta	Maria Valéria Rezende	Verso	3	4
194	A vendedora de chicletes	Fabiano Moraes	Prosa	3	4
195	Boule & Bill: sementes de Cocker	Lurent Verron	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	3	4
196	Bruno e Amanda: histórias misturadas	Pedro Veludo	Prosa	3	4
197	Meu amor	Beatrice Alemagna	Narrativa por imagens	3	4
198	Palavras são pássaros	Angela Leite de Souza	Narrativa de palavras chave	3	4
199	O Urso, a gansa e o	Ana Maria	Prosa	3	4

	leão	Machado			
200	Campeões	Fiona Rempt	Prosa	3	4
201	O que vi por aí – andanças e descobertas de um escritor pelo Brasil	Manuel filho	Prosa	4	1
202	A bicicleta que tinha bigodes	Ondjaki	Prosa	4	1
203	Adolescência e CIA	Jorge Fernado dos Santos	Prosa	4	1
204	Mais com mais dá menos	Bartolomeu Campos de Queiroz	Prosa	4	1
205	As sete viagens fabulosas do marinheiro Simbad em cordel	Sergio Severo	Verso	4	1
206	AISJA	Pieter van Oudheusden	Prosa	4	1
207	O compadre de Ogum	Jorge Amado	Prosa	4	1
208	1 Real	Federico Delicado Gallego	Livro de imagens e livro de História em quadrinhos	4	1
209	Pequeno dicionário de palavras ao vento	Adriana Falcão	Prosa	4	1
210	Noites Brancas	Fiódor Dostoiévski	Prosa	4	1
211	Alexandre e Outros Heróis	Graciliano Ramos	Prosa	4	1
212	As cores da escravidão	Ieda de Oliveira	Prosa	4	1
213	O segredo e outras histórias de descoberta	Lygia Fagundes Telles	Prosa	4	1
214	Cante lá que eu canto cá	Patativa do Assaré	Verso	4	1
215	Marcéu	Marcos Bago	Prosa	4	1
216	Galante	João Proteti	Verso	4	1
217	Mergulho	Luciano Tasso	Livros de narrativa por imagens	4	1
218	De quanta terra precisa o homem?	Liev Tolstói	Prosa	4	1

219	A Dolorosa Raiz de Micondó	Conceição Lima	Verso	4	1
220	O Beaba do Sertão na Voz de Gonzagão	Arlene Holanda e Arievaldo Viana	Verso	4	1
221	Adeus contos de fada	Leonardo Brasiliense	Prosa	4	1
222	Bem-vindo: Histórias com as cidades de nomes mais bonitos e misteriosos do Brasil	Fabício Carpinejar	Prosa	4	1
223	O man e o Brother	Dilan Camargo	Prosa	4	1
224	Cultura da Terra	Ricardo Azevedo	Prosa	4	1
225	A manta-história em quadrinhos (de tecido)	Isabel Minhós Martins	Prosa	4	1
226	Dom Casmurro	Felipe Greco	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	4	2
227	A culpa é das estrelas	Jonh Green	Prosa	4	2
228	A Donzela sem mãos e outros contos populares	Helena Gomes	Prosa	4	2
229	Era outra vez – contos	Livia Garcia-Roza	Prosa	4	2
230	Entretanto, foi assim que aconteceu – quando a notícia é só o começo de uma boa história	Christian Carvalho Cruz	Prosa	4	2
231	Contos de mais-valia e outras taxas	Paulo Tedesco	Prosa	4	2
232	Auto da compadecida	Ariano Suassuna	Prosa	4	2
233	Quarto de costura	Wania Amarante	Verso	4	2
234	Quando Maria encontrou João	Rui de Oliveira	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	4	2

235	O Apolinário-homem dicionário	Fabio Yabu	Verso	4	2
236	Sina	Roniwalter Jatobá	Prosa	4	2
237	O voo da asa branca	Soud	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	4	2
238	No restaurante submarino – contos fantásticos	Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, Amilcar Bettega e Moacir Scliar	Prosa	4	2
239	Eu sou mais eu	Sylvia Orthof	Prosa	4	2
240	Moby Dick	Carlos Heitor Cony (adaptação)	Prosa	4	2
241	Jonas e a sereia	Zélia Gattai	Verso	4	2
242	Orquestra Bichofônica	Antonio Barreto	Verso	4	2
243	Caixinha de guardar o tempo	Alessandra Roscoe	Prosa	4	2
244	O navio Negreiro	Castro Alves	Verso	4	2
245	Nelson Mandela – O prisioneiro mais famoso do mundo	Seong Eun Gang	Prosa	4	2
246	O lenço branco	Viorel Boldis	Livro de imagens e livro de história em quadrinhos	4	2
247	Contos da Floresta	Yaguarê Yamã	Prosa	4	2
248	ABC... Até Z	Bartolomeu Campos de Queiroz	Verso	4	2
249	O detector de sacis	Milton Morales Filho	Prosa	4	2
250	Penas de garça	Auta de Souza	Verso	4	2

ANEXO 2 - LEGENDA UTILIZADA NAS ANÁLISES TEXTUAIS

Fonte: Finger-Kratochvil (2010)

Destaque: **sentença interrompida e suas partes**

Barra simples entre colchetes: [/] limite de orações

Barra dupla entre colchetes: [//] limite de períodos

Barra simples: / quebra de sentença; / novo aparecimento: retomada

Barra simples: / quebra de vocábulo gramatical composto [do = de + o]

Palavra em vermelho: **verbos**

Palavra em vermelho negritadas e sublinhadas: **formas/expressões verbais**

Palavra em azul: **substantivos**

Palavra em verde: **advérbios**

Palavra em roxo: **adjetivos**

Entre colchetes: / () número da oração

Entre colchetes: / () número do período

Repetição: *itálico e sublinhado*