

OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosinete Cavalcanti Diniz¹

INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças no meio educacional quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua e da disponibilidade de vários recursos pedagógicos como a TV, o vídeo, o computador, entre outros, o livro didático (LD) ocupa um espaço privilegiado no âmbito escolar, por ser, muitas vezes, o único recurso que os alunos têm acesso durante a trajetória escolar.

Os exercícios de compreensão textual presentes em LD motivam várias discussões e preocupações de estudiosos como Marcuschi, por exemplo. Segundo o autor, a maioria dessas atividades funciona como pretexto para estudos gramaticais e é depósito de informações e mensagens, decodificação e avaliação.

Por ser o LD considerado um importante instrumento auxiliar para educação, optamos por analisar as atividades de interpretação textual referentes às lições iniciais das primeiras unidades nos quatro volumes da coleção didática “A palavra é Português”, devido ao fato de considerá-las pontos estratégicos que nos permitiram verificar se houve evolução na elaboração das atividades na passagem progressiva das séries. Nessa progressão de uma série a outra, pressupomos que as atividades de compreensão sejam destinadas a desenvolver alunos-leitores com um certo grau de experiência acompanhando o seu nível no ensino. Essa coleção didática destinada ao ensino fundamental, é adotada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Melquíades Vilar”, localizada na cidade de Taperoá, Paraíba.

Com o objetivo de verificar como a compreensão textual se processa no LD, analisando especificamente, a natureza das perguntas contidas nas unidades iniciais desses manuais categorizando-as por uma base tipológica, pretendemos responder o seguinte questionamento: as autoras dessa coleção apresentam propostas de compreensão textual, considerando a leitura como uma prática social ou apenas como decodificação dos textos e um pretexto para estudos gramaticais?

Na busca da resposta para esse questionamento, elaboramos a hipótese de que esses manuais didáticos não conduzem o aluno-leitor a uma reflexão crítica do texto, mas favorecem a apreensão fragmentada da leitura.

Este trabalho que está fundamentado nas teorias de Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002), Paulino *et al* (2001), Bezerra (2001), Kleiman e Moraes (1999), entre outros, além desta parte introdutória contém mais três partes. Na primeira, estão presentes reflexões teóricas sobre as concepções de leitura subjacentes ao ensino-aprendizagem da língua materna, sobre a relação do LD com o ensino da língua e sobre o processo de compreensão textual e como essa atividade é trabalhada nos manuais didáticos. A segunda, traz uma tipologia das perguntas e na terceira parte são apresentadas algumas considerações finais sobre o estudo.

¹ Universidade Estadual da Paraíba

1- CONCEPÇÃO DE LEITURA

Para Leite e Marques (*apud*, ZILBERMAN, 1982), todo indivíduo está capacitado ao universo da leitura devido a estímulos da sociedade e da vigência de códigos transmitidos por intermédio de um alfabeto. Sobre essa questão, Azambuja (1996) comenta que a significação de tal ato é a produção de várias leituras que partem de conhecimentos prévios do leitor, de suas experiências para transformação, construção e produção de novos textos a partir dos conhecimentos por ele vivenciados.

Com base nos comentários das autoras pode-se entender que ler é uma forma de adquirir conhecimentos, de questionar, de criticar, de interpretar, de interagir com um texto e construir significado.

Bezerra (*apud* DIAS, 2001), a partir de uma análise feita em livros didáticos, resgata Kato (1987) ao apresentar três modelos de leitura. O primeiro, corresponde às teorias de decodificação em que o leitor só é capaz de chegar ao significado do texto após processar os elementos que o compõe começando pelas letras, continuando com as palavras, frases e assim por diante, ou seja, parte-se de unidades menores para a unidade maior que é o texto.

Pode-se afirmar que o papel do leitor consiste apenas em extrair informações do texto, considerado como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um para se chegar à mensagem. A consequência disso é a formação de um leitor passivo que por não conseguir construir o sentido do texto, acomoda-se a essa situação com facilidade.

O segundo modelo procede da teoria cognitiva, de base psicolinguística. É o modelo descendente de leitura, defensor da idéia de que o sentido não se encontra presente no texto, mas na mente do leitor. Esse processamento, embora não propicie a formação de leitores críticos, dá um salto qualitativo na concepção sobre o ato de ler que passa a ser visto como busca de significado. Enquanto na perspectiva anterior, a informação fluía do texto para o leitor, nessa abordagem, a informação direciona-se do leitor para o texto, ou seja, o leitor atribui sentido ao texto.

O terceiro, está relacionado com as teorias interacionais, de base cognitiva e comunicativa. Trata-se do modelo ascendente/descendente de leitura, visto como um processo que não está fixado nem no texto, nem na mente do leitor, mas na interação social visto que a leitura não é um ato solitário, e sim coletivo, exercido dentro de uma comunidade.

Nessa visão, o significado é visto como construção conjunta tanto do leitor como do texto pois, na leitura, o indivíduo está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Enfim, ambos são focos de análise, mas leitor e texto seguem destinos diferentes porque o conhecimento de mundo e as capacidades internalizadas de cada um não são iguais. O ato de ler apresentado neste modelo se dá a partir da interação entre o leitor e o autor, ou seja, tanto a informação escrita pelo autor, quanto a que o leitor traz para o texto são envolvidas pela leitura.

Segundo Kato (1985), o leitor que utiliza basicamente o processo ascendente de leitura, constrói o significado com base nos dados do texto; é um leitor vagaroso e pouco fluente. O leitor que privilegia o processo descendente, apreende as idéias principais do texto com facilidade fazendo mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação contida no texto. O indivíduo que usa adequadamente os dois processos, é o leitor maduro, ou seja, é o tipo de leitor que controla seu comportamento consciente e ativamente.

Outras perspectivas teóricas de estudo da leitura são apresentadas por Leffa (1999): a) perspectiva do texto; b) perspectiva do leitor; c) perspectiva interacional. O autor defende que o estudo teórico da leitura apresenta um movimento crescente que vai de uma ênfase inicial no texto, segue para uma ênfase no leitor e chega na interação, enfatizando a presença do outro.

A construção do significado na perspectiva do texto não envolve uma negociação entre o leitor e o autor e muito menos atribuição de sentido por parte do leitor, mas constrói-se através de um processo de extração de significado a partir das informações visuais do texto. Trata-se do processo ascendente de leitura, concebido como a decodificação sonora das palavras.

Na perspectiva do leitor, a construção do sentido está centrada na mente do leitor, considerado um “soberano absoluto”. O indivíduo busca na sua memória um significado que já existe, que já foi previamente construído antes do seu encontro com o texto. A leitura depende mais das informações não-visuais do leitor do que as informações visuais do texto.

A leitura também pode ser vista na perspectiva da interação. Segundo Leffa (1999), nessa visão, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura”. (p. 30). Para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos que se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, esses elementos são o texto, o leitor e o autor.

Segundo Paulino *et al* (2001), ao ler, o indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade. Isso acontece porque o ato de ler envolve categorias sociais relevantes já que, tanto o leitor quanto o autor são pertencentes a grupos e classes, o que interfere em todo o processo. As autoras ainda afirmam que “em cada leitura, o leitor mobiliza sua biblioteca interna, ou seja, todos os livros lidos/vividos anteriormente, dialogando com eles e com o contexto de sua produção e circulação” (p. 24).

Isso implica dizer que para adquirir o conhecimento de um texto o indivíduo recorre ao conhecimento prévio de outros, visto que, a leitura de um é a soma de todos os outros textos lidos. Por isso, pode-se afirmar que quanto mais o leitor lê mais vestígios de outros textos detectará naquele que está sendo lido, pois os conhecimentos armazenados em suas leituras anteriores são ativados nessas idas e vindas de textos para textos e esse relacionamento de um texto com outro introduz o leitor em um novo tipo de leitura.

2- LIVRO DIDÁTICO X LEITURA

De acordo com Soares (*apud* MARINHO, 2001), no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, os manuais didáticos para o ensino de Português vinham de Portugal, geralmente associados a uma gramática para complementar a coletânea de textos. Segundo a autora, nas primeiras décadas os manuais não apresentavam exercícios ou sugeriam atividades. O trabalho de leitura e estudo dos textos eram confiados ao professor que na concepção dos autores seria um leitor capaz de analisar os textos e utilizá-los para formar bons leitores.

Diante da ausência de exercícios/atividades, a forma de utilização do manual ficava nas mãos do professor que era concebido como um bom leitor, um bom conhecedor da língua, capaz de criar e realizar práticas de leituras em sala de aula e de formar leitores a partir dos textos apresentados no livro. O professor tinha total autonomia para planejar e executar suas aulas tendo como material didático para facilitar a sua ação, apenas a coletânea de textos.

A autora constata através de suas pesquisas, que foi a partir dos anos 50 que os livros didáticos de português (LDP) apresentaram uma metodologia de ensino, cada vez mais explícita, traduzida em orientações ao professor, em exercícios e atividades a serem realizados pelos alunos.

Para Silva *et al* (*apud* CHIAPPINI, 2001, p. 35), o LD passava a ser o material perfeito para os alunos, por conter cores, figuras, músicas; e para os professores que eram vigiados

pela ditadura, por trazer planejamentos com o “permitido” para suas aulas. As autoras comentam que o livro didático passou a ser

apropriado para tais objetivos, com todos os seus textos moralistas, que ditavam normas de bom comportamento e condutas religiosas, incluindo valores que permeavam a sociedade como um todo, escapando do aspecto pedagógico para se infiltrar no âmbito político-ideológico.

Embora haja inegáveis avanços nos LD, seus problemas ainda subsistem no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Esses materiais feitos para ensinar a ler, em sua maioria, não são bons, pois ensinam a decodificar. Nesse caso, a leitura passa a ser não um objeto de aprendizagem que faz sentido para o aluno, mas um objeto de ensino, pois o aluno constrói uma visão empobrecida do que é ler.

Segundo Bezerra (*apud* DIAS, 2001, p. 33) o LDP, composto por unidades com conteúdos e atividades a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula,

constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte nas escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), vários textos do LD conseguem persistir no vazio, através de práticas vagas de sentido que apenas funcionam num contexto alienante.

Percebe-se que o LD, ainda o principal instrumento de ensino-aprendizagem, se encontra muito presente dentro e fora da sala de aula como material dos docentes e dos discentes que o seguem fielmente como se fosse uma lei ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. De acordo com Paulino *et al* (2001), o problema está no fato de as pessoas pensarem que o conteúdo publicado em livros é sinônimo de qualidade que não pode ser contradito.

É sabido que, para aprender a ler o aluno tem que interagir com diversos textos escritos, mas, como observa Kleiman e Moraes (1999), além da maioria das bibliotecas escolares serem escassas; das salas de aula serem mínimas para a numerosidade de alunos, as condições de trabalho na escola não favorecem muito a diversidade no tratamento do texto e até o livro didático tem o acesso limitado.

Além desses obstáculos citados, os quais dificultam a circulação de textos variados em sala de aula, Silva *et al* (*apud* CHIAPPINI, 2001, p. 63-64) afirmam que “a presença quase que onipotente do livro didático na escola inibe a iniciativa do professor de criar um trabalho próprio com os textos, trazendo conseqüências para o educando, cuja criatividade fica também limitada aos horizontes que o manual delinea”.

Nesse caso, pode-se afirmar que a escola simula leitura apenas, não há um diálogo entre aluno/professor/texto e que existe uma forma predominante sob a qual se apresenta à prática da leitura na sala de aula: o aluno lê o texto apresentado pelo LDP ou pelo professor a partir do qual ele será avaliado.

A atividade progressiva que é o ato de ler, para a maioria dos alunos é uma tarefa enfadonha, cansativa e complexa, principalmente para quem está iniciando esse processo. A maioria dos professores “contribui” para a má formação do leitor, talvez por não estarem preparados para trabalhar a leitura em sala de aula, até mesmo por não serem leitores

assíduos. Desse modo, fica difícil fazer uma leitura que sirva como uma fonte de aquisição do conhecimento, visto que, a leitura linear (ler só por ler) não faz sentido pois, o leitor não é capaz de compreender a significação do texto.

Segundo Azambuja (1996), trabalhos mecânicos propostos nas atividades dos LDP, tais como, informações sintáticas, morfológicas, perguntas desinteressantes, marcação de expressões do texto, etc., não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. O aluno fica traumatizado com o ato de ler, que para ele é uma atividade árida e tortuosa e torna-se cada vez mais constrangido por não conseguir extrair o sentido do texto. Sobre essa questão Lajolo (*apud* ZILBERMAN, 1982, p.56) afirma que “nesse sentido, o trabalho com textos muitas vezes se orienta pela noção, absolutamente equivocada, de que uma das funções da leitura escolar é o aumento de vocabulário”.

É responsabilidade do professor (não só de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas, visto que, o aluno não pratica a leitura apenas nas aulas de Português) cultivar o interesse do aprendiz, baseando-se na concepção da leitura como um ato dinâmico, produtivo e interacional.

Para isso, é necessário que o professor seja um leitor ativo que goste de ler, pois o professor que não lê sente dificuldade em ensinar, por não saber explorar produtivamente a habilidade do aluno para a leitura; e que considere o LD (que propõe questões sobre o texto e apresenta no livro do professor as respostas a essas questões por mais simples que sejam) apenas um instrumento de trabalho.

Acreditamos que, se desejarmos envolver todos os alunos em um processo de construção-reconstrução do conhecimento que contribua para a formação de indivíduos críticos, o método da transmissão do saber é impróprio, pois o aluno lê sem objetivos, apenas porque o professor mandou e será cobrado, ou seja, não haverá facilidade para a aprendizagem da leitura porque a referida metodologia favorece a repetição e não a criação. Sobre essa questão, Azambuja (1996, p. 21-22) considera que,

a leitura é, antes de tudo um mosaico de significações, que conduz o leitor crítico a explorar todo o universo de emoções e imagens; é um estímulo ao pensamento e à criatividade. Cabe, portanto, ao professor, compartilhar com seus alunos-leitores suas vivências de leitura, fortalecendo a sua visão crítica e criativa, proporcionando-lhes a capacidade de atuar e transformar a realidade social em que vivem.

A autora afirma também que é importante o professor considerar a leitura, entre outras atividades como um ato político-sócio-cultural e lingüístico; a busca de significados diversos para transformação, construção, (re)criação e produção de conhecimentos; a capacidade de dominar progressivamente textos cada vez mais complexos; um encontro entre leitor, autor, texto, contexto; um processo inferencial a partir das pistas estabelecidas pelo próprio leitor; a possibilidade de produção, de outros textos para se transformar em outras leituras.

3- A COMPREENSÃO TEXTUAL

Para Kleiman e Moraes (1999), o texto é toda construção cultural que adquire significado devido a um sistema de códigos e convenções; significado esse que, não se limita apenas ao que está nele, mas resulta da interseção com outros, visto que, um texto traz referências explícitas ou não a outros textos.

Os textos que conduzem o leitor a uma multiplicidade de leituras presentes nos LD, costumam virar pretexto para exercícios de interpretação, aumento de vocabulário, fixação da norma culta, ou seja, a compreensão textual na maioria dos LD é considerada como uma atividade de extração de conteúdos. Quanto ao problema do LD, as autoras opinam que ele reside no seu uso “como fonte hegemônica de conhecimento baseada na memorização de respostas prontas, que num breve espaço de tempo, são esquecidas pelo aluno porque não têm relação nenhuma nem com seu interesse nem com sua vida diária”.(p.67).

Diante do problema dos exercícios de compreensão textual que, como já foi citado, tratam o texto como pretexto para estudos gramaticais, depósito de informações e mensagens, decodificação e avaliação, Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002) assegura que a maioria dos exercícios nada tem a ver com o texto ao qual se referem, são apenas indagações genéricas que com qualquer dado podem ser respondidas.

Essas práticas desmotivadoras sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura. Para Lajolo (*apud* ZILBERMAN, 1982, p. 59),

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele, o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria verdade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

É impossível um indivíduo tornar-se um leitor competente se não for capaz de compreender o que lê, de compreender os elementos que estão explícitos ou não no texto, de estabelecer relações entre o texto que lê com outros que já leu e saber que um texto não tem uma interpretação única.

Kleiman e Moraes (1996, p.66) afirmam que “o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. Desse modo, a presença do texto no contexto escolar é artificial e tem sua compreensão comprometida, uma vez que, o livro didático pressupõe um leitor que não sabe nada, exceto o que já lhe foi ensinado nas lições anteriores.

Segundo Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002), os autores de LD consideram relevante o trabalho com a compreensão textual e por isso inserem farta dose de exercícios neste campo. Para ele, “o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza*² do mesmo”. (p. 49). O autor considera que a compreensão no contexto dos LDP é tida como uma atividade de cópia ou decodificativa. As questões típicas de compreensão vêm misturadas com outras; não têm relação com o assunto do texto e, além de não levarem os alunos a reflexões críticas, não permitem expansão ou construção de sentido do texto.

Muitas vezes, os objetivos dos exercícios de compreensão contidos nos LD não são atingidos, pois as atividades propostas não consideram a compreensão como um processo criativo, ativo e construtivo, e, sim, como uma informação presente no texto. Dessa maneira, o livro didático considera o conhecimento da língua e a reprodução de informações e desconsidera a compreensão textual.

A interação com o texto possibilita o aluno compreendê-lo e o diálogo facilita a percepção de pontos que não foram percebidos antes e que são esclarecidos no momento da leitura. Lajolo (1994, p. 106) afirma que “cada leitor, na individualidade de sua vida, vai

² Grifo do autor.

entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto este foi acumulado”.

Com o texto bem entendido e discutido na sala de aula o aluno torna-se capaz de emitir opinião própria e criar o “espírito” crítico para a realização de leituras futuras, ou seja, torna-se um leitor maduro. Para Lajolo (1994), é considerado maduro o leitor que é capaz de convergir o significado de todos os textos lidos por ele para o significado de um novo texto, aceita as interpretações recebidas e sobrepõe a elas a interpretação nascida de seu diálogo com o texto. Se não for assim, jamais formaremos sujeitos-leitores, mas alunos ledores de livros didáticos.

Ao analisar questões de compreensão de textos em LDP Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002) identificou os seguintes tipos de perguntas: a cor do cavalo branco de Napoleão, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis, metalingüísticas e mistas. O capítulo seguinte apresenta a análise de algumas atividades de compreensão envolvendo os tipos de questões identificados pelo autor.

4- SELEÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a compreensão textual na coleção didática “A palavra é português”, de Regina Horta e Graça Proença (2003). Cada volume divide-se estruturalmente em quatro unidades subdivididas em três lições.

Para esta análise foram selecionadas as atividades de compreensão textual referentes às primeiras lições das unidades iniciais de cada volume. As unidades abordam um tema geral explorado nas respectivas lições, que se iniciam com um texto de literatura infanto-juvenil, utilizado como base dos exercícios propostos para compreensão.

Foi considerada a seção “Compreensão do texto”. De acordo com as autoras nesta seção, pretende-se que o aluno analise o que leu levando em consideração suas experiências, seus conhecimentos, seus pontos de vista e perceba que um texto é organizado de maneira intencional pelo autor para provocar emoções, divulgar ou discutir idéias, enfim, passar informações. A referida seção está dividida em dois momentos denominados de “Converse com os colegas” e “Trabalhe em seu caderno”.

Nas orientações feitas pelas autoras para os professores utilizarem o livro didático (LD) na sala de aula, é sugerido que no primeiro momento, em todas as séries, as atividades sejam feitas em grupos num diálogo bastante proveitoso entre alunos e professores. No segundo momento, elas orientam que os exercícios sejam realizados individualmente e que ao cumprirem esta etapa, os alunos voltem a se reunir em grupos para compararem e discutirem as soluções encontradas, cabendo ao professor o papel de mediador das possíveis divergências entre os grupos.

O levantamento das atividades analisadas está apresentado em uma tabela na qual estão contidas informações que correspondem ao número de questões encontradas em cada unidade investigada. Com base nestas informações, foram analisadas as questões de compreensão textual conforme Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002).

5- ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Sabemos que as atividades de compreensão existem em função dos textos que as unidades apresentam. Por este motivo, consideramos oportuno fazer uma breve descrição

sobre a estrutura das primeiras lições das unidades iniciais dos respectivos manuais, a fim de situarmos o que as autoras reservam para os exercícios de compreensão.

Ao observarmos o material, verificamos que os textos-base são narrativos e contêm conteúdos de acordo com a idade dos leitores. Antes dos textos a leitura é apresentada de uma forma diferente do tradicional, como por exemplo: “(...). No texto que vamos ler, um adulto e um menino descobrem a importância e a força das palavras para manifestar o que sentem. Vamos participar dessa descoberta?” (5ª série, p. 12). As autoras cativam o interesse do aluno convidando-o para fazer parte da história junto com o(s) personagem(ns). Isso também foi verificado nos outros livros da coleção.

A tabela seguinte apresenta as ocorrências dos tipos de questões encontradas nas unidades da coleção analisada.

Tipologia das questões de compreensão na coleção didática analisada

Tipos de questões	Número de questões por séries				Total de tipos de questões
	5ª	6ª	7ª	8ª	
Cópia	2	3	2	3	10
Objetiva	4	9	2	-	15
Inferencial	1	2	1	1	5
Global	-	1	-	-	1
Subjetiva	-	1	1	-	2
Vale-tudo	-	-	1	2	3
Metalingüística	-	-	2	1	3
Mista	2	1	2	1	6
Total	9	17	11	8	45

Como podemos observar, as atividades são variadas. A tabela nos revela que os manuais priorizam questões cópia e objetiva, esta com mais predominância que aquela. Foram computadas nos exercícios de compreensão textual, nove questões no LDP da quinta série, dezessete no da sexta, onze no da sétima e oito perguntas no LD da oitava série, perfazendo, ao todo, um total de quarenta e cinco questões.

Nas atividades analisadas foram encontrados oito tipos de questões, que estão comentadas a seguir.

• Questões cópia

Esse tipo de questão sugere atividades de transcrição de frases ou palavras extraídas do texto. As formas de apresentação dos enunciados são as seguintes: Copie, Retire, Aponte, Indique, Complete, Procure, Escreva, Transcreva, Localize, Sublinhe, etc.. Com base na tabela, verificamos que a presença desse tipo de pergunta é inadequada para a seção de compreensão textual, visto que o objetivo das autoras é levar o aluno a entender o sentido do texto e isso não é possível a partir dos enunciados das atividades propostas, conforme podemos verificar nos exemplos:

Ex. 1: "Copie a afirmação com que a menina antecipa ao leitor quais serão as personagens principais da história que irá narrar". (6ª série, p.17).

Ex. 2: “O texto **Maresia** pode ser dividido em duas grandes partes, conforme o local onde se passa a ação. Indique as linhas que iniciam cada uma dessas partes.

1ª parte: dentro da barraca.

2ª parte: do lado de fora da barraca..” (7ª série, p.17).

Essas perguntas não apresentam desafios para os alunos responderem, pois as respostas são claramente visualizadas nos textos, dos quais o aluno retira um fragmento, ou seja, as atividades são meras reproduções do texto-base. Para respondê-las o aluno precisa apenas realizar uma leitura superficial dos respectivos textos.

É evidente que essas atividades revelam uma noção bastante simplificada a respeito da compreensão textual, de que o entendimento dos elementos superficiais presentes na estrutura é suficiente para satisfazer a compreensão. Trata-se de uma noção que considera que o sentido está integralmente no texto, como é definido na perspectiva teórica de leitura apresentada por Leffa (1999) que prioriza o texto como peça-chave no processo da leitura.

Podemos então afirmar que, pelo fato de ser uma atividade de simples identificação do conteúdo, esse tipo de questão não favorece o processo de compreensão, isto é, não gera reflexão por ser uma atividade mecânica, até mesmo desestimulante para o aluno que, muitas vezes, não consegue entender a mensagem do texto. Percebemos uma farsa no processo ensino-aprendizagem com o uso desse tipo de atividade, pois ao **copiar**, o aluno “pensa” que respondeu e ao **responder**, o professor “acredita” que ensinou. Ou seja, o ensino é um faz-de-conta, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

• Questões objetiva

Essas perguntas indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, portanto são facilmente respondidas por não apresentarem dificuldades para o aluno, uma vez que, as respostas são encontradas exclusivamente no texto. Os enunciados sugeridos são: Quem, O que, Onde, Qual, etc.. São atividades de pura decodificação, adequadas para os alunos que são leitores iniciantes e têm dificuldades com a leitura, mas para os leitores mais experientes podem tornar-se cansativas.

A tabela com a tipologia de perguntas encontradas nas atividades analisadas mostra que a ocorrência desse tipo de questão superou as demais. Apesar disso, não foram encontradas questões objetivas no LD da 8ª série.

Ex. 3: “No texto há uma conversa. Quem participa dessa conversa?” (5ª série, p. 16).

Ex. 4: “Quem conta e vive os fatos narrados na história **As três descobertas**?” (6ª série, p. 16).

Essas questões não sugerem um trabalho muito diferente com o texto, exigem operações mentais semelhantes às realizadas para as atividades do tipo cópia. Evidenciam muito mais a extração de informações superficiais do texto do que a ocorrência do processo de compreensão. Para respondê-las, o aluno não precisa fazer inferências, associar o seu conhecimento de mundo com as informações contidas no texto, e sim, fazer apenas uma leitura superficial. Essas questões exigem do leitor a decifração do texto, não o raciocínio para a elaboração das respostas.

Assim como nas questões do tipo cópia, está subjacente nestas perguntas o modelo ascendente de leitura, visto que o leitor apenas extrai as informações visuais do texto (BEZERRA, 2001). Essas questões exigem operações de cópia, de parafraseamento, sem que o aluno desenvolva a capacidade de selecionar, por conta própria, elementos relevantes do texto para que se estabeleça a compreensão.

Diante destas atividades o aluno-leitor fica isolado do processo de compreensão, o que prevalece é a informação textual, como se a resolução das perguntas fosse a condição exclusiva pela qual o aluno poderia compreender o texto. Podemos afirmar que ambas não estimulam o raciocínio crítico; não estamos falando que não sejam necessárias, mas como o

manual didático é seguido rigorosamente pela maioria dos professores, questionamos suas presenças constantes que superam as demais.

• **Questões inferencial**

Essas questões são concebidas como as mais complexas por exigirem do leitor conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas. São atividades que exigem maturidade com relação à leitura, pois levam o leitor a raciocinar e a elaborar as respostas.

São evidenciadas pelos diversos processos de conhecimentos envolvidos para solucioná-las diferentemente da mera leitura superficial do texto ou da possibilidade única de resolver o que se pede. Esses exercícios beneficiam o processo de compreensão, pois para respondê-los o aluno tem que fazer uma leitura mais profunda do texto, conforme podemos observar nos exemplos apresentados.

Ex. 5: “Por que as palavras são importantes para as pessoas terem liberdade?” (5ª série, p. 17).

Ex. 6: “Por que motivo esse tipo de palavras ou expressões aparecem nesse texto?” (7ª série, p. 17).

As atividades acima exigem um posicionamento pessoal do aluno, portanto, são consideradas como pessoais. Para elaborar as respostas a esses tipos de questões, o aluno terá como base várias fontes além do texto: o contexto, o seu conhecimento de mundo, suas intenções, etc.. Essas perguntas exigem certo grau de dificuldade para que o aluno/leitor as responda. Contribuem para a formação de um leitor proficiente, uma vez que, levam em consideração o fato de que o leitor tem que associar seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória, com as pistas fornecidas pelo autor para encontrar a resposta adequada.

Conduzem a um modelo ascendente/descendente de leitura (BEZERRA, 2001), já que o leitor além de extrair informações do texto, atribui significado ao texto, projetando nele suas crenças e valores. Isso acontece porque as respostas não são encontradas explicitamente no texto, requerem do leitor conhecimentos e posicionamentos críticos diante das indagações levantadas que conduzem a um processo eficaz de compreensão. Essas questões são responsáveis pelo desenvolvimento crítico mais complexo.

Na investigação feita na coleção didática houve um baixo índice de ocorrências de questões inferenciais, o que pode revelar uma falta de interesse das autoras com o amadurecimento do raciocínio do aluno.

• **Questões global**

Essas perguntas levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais envolvendo processos inferenciais complexos. São eficazes para desenvolver no aluno as habilidades de compreensão, uma vez que, oferecem a oportunidade de relacionar os textos com o conhecimento de mundo que o leitor possui.

Ex. 7: “Essa personagem conseguiu escrever a história que pretendia? De um modo claro? Justifique sua resposta.” (6ª série, p. 16).

Para elaborar as respostas destas perguntas, o aluno tem que considerar o texto como um todo e relacioná-lo com seus conhecimentos prévios. O leitor é conduzido a uma compreensão

efetiva do texto, ou seja, amplia o conhecimento sobre o tema abordado, buscando informações implícitas. Assim como nas questões inferenciais, nessas atividades também ocorre interação entre texto e leitor, por isso está subjacente o modelo ascendente/descendente de leitura, visto que a resposta está centralizada na interação do texto com o leitor, não apenas nos elementos lingüísticos textuais.

• Questões subjetiva

Estas perguntas têm a ver com o texto de maneira superficial. A resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade, ou seja, o aluno responde o que consegue inferir, combinando as informações do texto com o seu conhecimento anterior. Desenvolver as habilidades de compreensão nesse tipo de questão pode ser uma boa opção, mas o aluno corre o risco de compreender inadequadamente o texto, se não receber boas orientações da questão e do professor.

Ex. 8: “Na opinião da dupla, o que ajuda as pessoas a superar essa dificuldade? Leia a resposta de sua dupla para a classe e ouça a resposta de outras duplas.” (6ª série – p. 16).

Ex. 9: “Do seu ponto de vista, a preocupação com a aparência manifestada pelo narrador da história é comum no relacionamento entre os jovens.” (7ª série – p. 17).

Nestas questões a resposta fica por conta da compreensão do aluno. É possível comprovar esse fato através do uso das expressões contidas no início das perguntas: “Na opinião da dupla...”, “Do seu ponto de vista...”, que deixam em aberto o conteúdo das respostas.

Verificamos que essas perguntas condicionam o aluno a interpretá-las com base na indicação “eu acho”, “eu penso”. Houve pouca predominância destas nos manuais. Tais perguntas poderiam revelar uma preocupação das autoras em motivar o aluno-leitor, para que o mesmo se envolva com o texto, interaja com o autor, mas o que se observa é que o texto é deixado de lado e as respostas são as mais variadas.

• Questões vale-tudo

Essas perguntas indagam sobre questões que admitem qualquer resposta sem possibilidade de equívocos. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta, ou seja, esse tipo de exercício pode ocasionar respostas dispersas.

Ex. 10: Escreva uma frase sua que contenha uma palavra ou expressão que exprime exagero. Procure empregar uma hipérbole que você usa no dia-a-dia.” (7ª série – p.17).

Ex. 11: Em algum momento de sua vida você já escreveu – ou ainda escreve – um diário? Conhece mais alguém que escreva? Comente como é escrever para si próprio”. (8ª série, p. 15).

Para respondê-las o leitor precisa apenas pensar em algo que seja conveniente, sem relacionar o texto com o seu conhecimento de mundo. Esse tipo de questão não conduz o aluno a compreender, raciocinar ou refletir sobre o texto e sim a atribuir significado para elaborar sua resposta.

• Questões metalingüística

Essas perguntas indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais, sendo assim inadequadas à proposta da seção “Compreensão de texto”, pois não levam o aluno a compreender realmente o texto, mas a analisar a forma como o mesmo se apresenta. As informações encontram-se superficialmente no texto e fluem do texto para o leitor.

Ex. 12: “Releia a 2ª parte do texto e responda:

Nesta parte predominam pensamentos de Gabi ou ações das personagens? Justifique sua resposta.” (7ª série, p.17).

Ex. 13: “O texto lido possui um narrador em 1ª ou 3ª pessoa? Justifique sua resposta.” (8ª série, p. 16).

Como podemos observar, as questões tratam de elementos estruturais dos textos e não apresentam dificuldades para o aluno respondê-las, pois além de não levarem o leitor a compreender a mensagem do texto, não requerem nenhuma reflexão, já que a resposta encontra-se de forma explícita no texto. Para responder as perguntas dos exs. 12 e 13 o aluno precisa apenas conhecer os modos de narração e inferir a resposta adequada através das pistas apresentadas no texto e o que se exige do leitor são conhecimentos textuais formais.

• Questões mista

São denominadas mistas porque carregam uma mistura dos outros tipos apresentados, ou seja, envolvem mais de um tipo de questão. Podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual, quando bem elaboradas.

Ex. 14: “Quem é o narrador da história **Maresia**? A narração é em primeira ou em terceira pessoa? Como você descobriu isso?” (7ª série, p. 16).

Ex. 15: “O texto que você leu traz a personagem Gustavo, que escreve em seu diário nas ocasiões em que se sente só. Por que Gustavo diz que é bom e é triste ficar sozinho? Você concorda com ele? Por que?” (8ª série, p. 16).

No exemplo 14 há uma mistura das questões objetiva e metalingüística. Esse exemplo não é eficaz para o aluno compreender o texto, visto que, a resposta encontra-se exclusivamente no texto, aborda traços estilísticos presentes no texto, remetendo aos aspectos formais. O exemplo, n. 15, traz uma mistura das questões objetiva e subjetiva, esta explora a opinião do aluno e aquela é uma atividade decodificativa. É um exercício que não conduz o aluno-leitor a compreender realmente o texto.

Em nenhuma das unidades analisadas encontramos as perguntas dos tipos a cor do cavalo branco de Napoleão e impossível. As questões cor do cavalo branco de Napoleão, de acordo com Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002), não são muito frequentes, são auto-respondidas pela própria formulação e de perspicácia mínima. Já as perguntas impossíveis exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos.

Com este estudo verificamos que as autoras da coleção analisada concebem a língua como um código em que os conteúdos estão depositados e não consideram as diferentes possibilidades de leitura e compreensão possíveis num texto, uma vez que, optam por atividades que não estimulam a reflexão crítica do aluno-leitor. As questões que apresentaram maiores ocorrências foram às objetivas, seguidas das questões do tipo cópia. Isso evidencia uma concepção de língua como produto que se realiza na manifestação aparente do texto e não como um processo que se realiza enquanto interação entre texto, leitor e autor. Também

mostra a leitura vista como um processo ascendente, no qual a ênfase é dada ao texto, e não como um processo interativo que o texto, o leitor e o autor são elementos que se relacionam de algum modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo ficou evidente a nossa preocupação quanto ao processo de compreensão textual presente nos livros didáticos de português (LDP), já que estes são, na maioria das vezes, o único instrumento de que o aluno dispõe para desenvolver-se como leitor crítico.

Através da análise da tipologia de alguns exercícios destinados à habilidade de compreensão, buscou-se verificar se os manuais apresentam propostas que favorecem o posicionamento crítico do aluno diante do texto, considerando a leitura como uma prática social.

Ao realizarmos a análise dos exercícios de compreensão das primeiras unidades presentes na coleção didática “A palavra é português”, de Horta e Proença (2003), pudemos verificar que, se a meta da escola ou do professor for a de formar alunos-leitores proficientes, essas atividades são ineficazes. Os exercícios analisados não correspondem às orientações, ou seja, aos conhecimentos teóricos e metodológicos, atualmente divulgados e exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que privilegiam a concepção de leitura e compreensão de textos, com o objetivo de formar leitores competentes.

Percebemos, pela natureza das questões propostas, uma visão mecanicista da língua, visto que a compreensão se resume apenas em detectar informações previsíveis no interior do texto, e é concebida como uma atividade de identificação de conteúdos.

A ênfase dada às questões do tipo cópia e objetiva comprova essa visão equivocada de compreensão de texto como uma atividade de decodificação, numa perspectiva estrutural, centrada na idéia de que o próprio texto diz tudo.

As unidades dos manuais analisados apresentam uma heterogeneidade de exercícios sem a devida preocupação com a natureza dos mesmos, ou seja, quanto à seleção de uma tipologia de perguntas eficientes que conduzam à reflexão, à análise e à postura crítica dos textos.

De modo geral, os exercícios propostos pela coleção investigada não oferecem desafios aos leitores na busca de respostas, uma vez que estas se encontram facilmente no texto, são explicitamente visualizadas e exigem uma simples transcrição de informações. Esse fato confirma a hipótese apresentada no capítulo introdutório, de que a coleção didática apresenta exercícios de compreensão mecanicistas, dentro de uma perspectiva que vê a língua como uma reprodução, ou seja, as atividades favorecem a apreensão fragmentada da leitura.

Poucas questões conduzem os alunos-leitores a interagirem com o texto, a captarem as informações implícitas, a realizarem uma leitura aprofundada com o objetivo de efetuarem uma compreensão real e crítica do texto, como é o caso das questões inferenciais e globais que não aparecem em todas as unidades analisadas.

Este estudo não se posiciona contra o LD. É relevante observar que o professor tenha consciência das limitações dos manuais. É necessário que esse profissional, enquanto intermediário entre aluno e texto, tenha uma maior preocupação quanto ao processo de compreensão, seja autônomo no sentido de motivar os alunos a realizarem outras atividades textuais, tendo o cuidado de não seguir apenas o LD.

Nesse sentido, Marcuschi (*apud* BEZERRA, 2002) sugere que o professor elabore um conjunto de atividades que necessitam de informações extratextuais para serem realizadas, tais como produção de resumos; identificação de idéias centrais e das intenções do autor; tratamentos a partir do título; entre outras sugestões. Essas atividades sugeridas pelo autor

podem conduzir os alunos a raciocinarem e a relacionarem seus conhecimentos de mundo com os dados oferecidos pelo texto na elaboração das respostas, facilitando a compreensão do que foi lido.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de. Leitura: ação e produção. In.: **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Uberlândia, MG: UFU, 1996.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BEZERRA, M^a. Auxiliadora. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In.: Luiz Francisco Dias (org.). **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Idéia, 2001.
- Dicionário da língua portuguesa**. Larousse Cultural. São Paulo: Círculo do livro, 1993.
- HORTA, Regina e PROENÇA, Graça. **A palavra é português**. São Paulo: Ática, 2003.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: Vilson J. Leffa; Aracy E. Pereira (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999.
- LEITE, Lígia C. Moraes; MARQUES, Regina M. Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In.: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- MARCUSCHI, L. Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In.: Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, 2 ed., Brasília, 2000.
- PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- SILVA, Ana Cláudia da. *et al.* A leitura do texto didático e didatizado. In.: Lígia Chiappini (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v.2, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In.: Marildes Marinho (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado Aberto, ALB, 2001.