

A COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

READING COMPREHENSION ON THE TEXTBOOK OF 3RD GRADE OF HIGH SCHOOL

Fády Lorena de Souza Moura*

Resumo: O presente estudo parte do pressuposto de que no 3º ano do ensino médio, por serem vestibulandos, os alunos necessitam ter as habilidades de leitura mais bem desenvolvidas. Tendo isso em vista e considerando que o livro didático é o principal instrumento de apoio do professor, objetivou-se investigar qual o tratamento dado pelo livro didático selecionado ao estudo do texto, mais especificamente no que concerne à compreensão textual e à inserção dos critérios exigidos no edital do PNLD 2012. O *corpus* da investigação se constituiu de todas as atividades sobre o texto de um livro selecionado para este fim, compreendendo um total de 775 questões, as quais foram classificadas e analisadas sob a ótica da Linguística Textual.

Palavras-chave: Livro didático. PNLD. Linguística Textual. Leitura. Compreensão.

Abstract: This study assumes that in the 3rd year of high school students need to have the most well developed reading skills. With this in mind and considering that the textbook is the main instrument for supporting the teacher, aimed to investigate which treatment give textbook selected to the study of text, specifically in regard to reading comprehension and insertion of the required criteria in the announcement of the PNLD 2012. The corpus consisted of all activities on the selected text book, a total of 775 questions, which were classified and analyzed from the perspective of Textual Linguistics.

Keywords: Textbook. PNLD. Textual Linguistics. Reading. Understanding.

Introdução

O livro didático (LD) é o principal, senão o único, instrumento de apoio pedagógico utilizado pelo professor em sala de aula. E a tendência é que a prática do professor seja um reflexo do que nele está proposto. Sendo assim, se o livro didático traz uma concepção equivocada de texto e de leitura, bem como apresenta propostas inadequadas de atividades de compreensão, o professor tende a repetir esses equívocos e inadequações. Considerando isto, esta pesquisa pretende apontar o que deve ser observado nas atividades de compreensão pelo professor, orientando-o quanto ao que é positivo ou negativo no tratamento da compreensão textual oferecida pelo livro didático.

Inúmeras pesquisas desde muito tempo têm apontado o tratamento irrelevante que é dado à leitura em sala de aula, embora este seja um pilar do ensino de língua tão

importante quanto os demais. Isso é fácil perceber, pois, sem o domínio das habilidades de compreensão, se torna difícil a resolução das atividades de quaisquer disciplinas. É impossível responder de forma segura a uma questão quando não se compreende o que o comando pede. Nesse sentido, é primordial que o professor veja o ensino de leitura na perspectiva da verdadeira importância que tem.

Além disso, o LD, enquanto guia do educador, deve também conter as bases necessárias para isso e, principalmente, apresentar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver eficientemente as habilidades referentes à leitura.

Nesse sentido, essa pesquisa visa analisar as atividades sobre texto presentes no LD selecionado e verificar de que forma os autores inserem os critérios exigidos no edital e no Guia do Livro Didático.

Foi escolhido um livro do 3º ano do ensino médio, pois se acredita que os alunos desta série, por serem vestibulandos, são os que mais necessitam ter as habilidades de leitura bem desenvolvidas e, portanto, o LD precisa conter de forma mais enfática atividades adequadas de compreensão de textos.

Para que se atingissem os objetivos da análise, realizou-se uma pesquisa do tipo quantitativa e qualitativa e empregou-se o método análise de conteúdo, o qual se mostrou mais adequado ao estudo das atividades de leitura, especificamente as relacionadas à compreensão textual, presentes nos livros didáticos analisados.

Primeiramente, fez-se um levantamento bibliográfico para obtenção da fundamentação teórica da pesquisa, momento em que se estudaram referências que tratassem do tema abordado. Esta fase foi realizada de outubro de 2013 a março de 2014.

Na segunda fase, realizou-se um levantamento documental, no qual se selecionou o livro didático, bem como as atividades de leitura a serem estudadas. Todas as atividades dos LD's que se referiam a algum texto dado foram reunidas em uma planilha, numeradas e identificadas.

Posteriormente, procederam-se à coleta, classificação e análise dos dados, tendo como base os pressupostos as teorias levantadas.

Optou-se por estudar livros didáticos do 3º ano do ensino médio por se acreditar que, neste período, as atividades de desenvolvimento da compreensão devem ser mais enfáticas e significativas, já que é o período em que os alunos prestam

vestibular, momento em que saber compreender bem um texto é essencial para se entender o que as questões pedem do candidato.

Foi escolhido um livro didático dentre os aprovados pelo edital PNLD 2012, o último edital publicado para seleção de livros didáticos para as escolas públicas.

Para identificação de cada atividade, enumeraram-se somente aquelas referentes ao estudo de texto, as quais foram relacionadas em uma planilha e referenciadas com a identificação da página em que se encontram e número da questão no livro (vide apêndice A).

Primeiramente, fez-se a classificação de cada pergunta de acordo a tipologia desenvolvida por Mascuschi (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, 270-272), já vista no referencial teórico (vide apêndice A).

Em um segundo momento, apurou-se o percentual de perguntas para cada um dos nove tipos (tabela 01). Depois, analisou o que a frequência de cada tipo representa de positivo ou negativo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno.

1. Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2003, com a publicação da Resolução CD FNDE 038/2003. Conforme Coelho (2007, p. 27), inicialmente, em 2004, foram adquiridos apenas livros de Português e Matemática para o 1º ano do ensino médio das regiões Norte e Nordeste. Em 2005, foram avaliados e fornecidos LD's dessas duas disciplinas aos estudantes de todos os anos de ensino médio das escolas públicas dessas regiões. As demais regiões foram contempladas no ano seguinte, quando também foram adquiridos livros de Biologia.

Em 2007, houve aquisição de livros de História e de Química. Nesse mesmo ano foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com o intuito de doar material didático a entidades integrantes do Programa Brasil Alfabetizado. Em 2008, foram fornecidos também livros de Física e Geografia. Em 2009, o PNLA passa a contemplar também os alfabetizando jovens e adultos das escolas públicas.

Ainda em 2009 são publicadas as resoluções CD FNDE 51/2009, que regulamentam o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e

Adultos (PNLD EJA), abrangendo o PNLA; e CD FNDE 60/2009, na qual ficou estabelecido que, “a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos” (BRASIL, 2013a). Além disso, essa última resolução incluiu o ensino médio no âmbito do PNLD e acrescentou ao programa livros de língua estrangeira (inglês ou espanhol), tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, e de Filosofia e Sociologia para o nível médio. Em 2011, ocorreu o atendimento ao ensino médio completo, uma vez que houve aquisição integral de livros didáticos para esse segmento, inclusive para os estudantes do EJA, distribuídos em 2012.

O PNLD é realizado em ciclos de três anos alternados, “a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio” (BRASIL, 2013b).

Os programas do livro didático tiveram um avanço significativo com a publicação, em 2012, de um edital que visou formar parcerias para a disponibilização de materiais didáticos digitais com atendimento em escala nacional. Outra inovação importante foi a possibilidade de as editoras inscreverem, em 2012, para o PNLD 2014, materiais digitais complementares ao LD, que contenham jogos educativos, infográficos animados e simuladores, a fim de atender os anos finais do ensino fundamental de escolas públicas que ainda não possuem internet.

Para realizar o processo de avaliação dos livros didáticos de ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) lança um edital para o certame, então as editoras interessadas podem se inscrever e enviar suas obras sem capa e folha de rosto ou qualquer outra característica que identifique a editora e o autor, conforme observa Coelho (2007, p. 27).

As editoras que têm interesse em inscrever suas obras no programa devem apresentá-las em volume único, ou seja, cada LD deve contemplar os conteúdos das três séries do ensino médio, disponibilizando para a avaliação tanto o livro do aluno quanto o do professor. Com relação aos LD's de Português especificamente, quem avalia é uma equipe especializada da área de Língua Portuguesa.

Coelho (2007, p. 28) também explica que os avaliadores; cada um especialista em uma área da Língua Portuguesa: conhecimentos lingüísticos, literatura e leitura e produção de textos; fazem a avaliação das obras e, posteriormente, emitem seus

pareceres e os encaminham por meio de relatórios ao coordenador, que, por sua vez, faz uma síntese das avaliações e elabora as resenhas dos livros aprovados para publicação no Catálogo de Livros Didáticos, o qual é disponibilizado aos professores a fim de auxiliá-los na escolha dos LD's. Quanto aos livros reprovados, são devolvidos às editoras com suas respectivas críticas.

Ressalta-se que, para cada escola, será enviado apenas um livro de cada disciplina. Dessa forma, os professores da mesma disciplina devem discutir juntos a fim de chegar a um consenso quanto ao livro que a escola usará. Então as cartas-resposta dos professores são encaminhadas ao FNDE, órgão que efetua a compra dos livros diretamente com as editoras.

Para a avaliação, os LD's devem obedecer obrigatoriamente a alguns critérios, os quais constam no edital de convocação para inscrição das obras no programa, sob pena de exclusão da obra do PNLD. No último edital de convocação para inscrição de obras destinadas ao ensino médio, publicado em 2009, para o PNLD 2012, foram exigidos os seguintes critérios específicos para a área de língua Portuguesa:

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa

Para o componente Língua Portuguesa, será observado se a obra:

(1) apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio;

(2) traz textos de obras literárias de autores representativos da literatura de língua portuguesa e relacione a obra literária à cena histórica, cultural e política de sua produção;

(3) incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;

(4) favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;

(5) incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, *sites* e outros recursos da internet etc.);

(6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário

pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);

(7) oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;

(8) procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;

(9) contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;

(10) promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas.

Manual do Professor

Na avaliação das obras de Língua Portuguesa, será observado, ainda, se o manual do professor:

(1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de Língua Portuguesa;

(2) sugere atividades complementares em função dos objetivos pretendidos;

(3) apresenta indicações de consulta a uma bibliografia especializada que contribua para a reflexão do professor face a seu trabalho em favor da educação linguística;

(4) relaciona a proposta didática da obra aos documentos norteadores e organizadores do ensino médio;

(5) apresenta propostas que auxiliam o trabalho de avaliação e de autoavaliação do professor e do Aluno (grifos do autor) (BRASIL, 2009, p. 24).

Tendo em vista a temática desta pesquisa, o foco do presente estudo foi, portanto, analisar a forma como os LD's utilizados nas escolas públicas atualmente, aprovados pelo PNLD 2012, atendem ao critério nº 4 da parte específica da área de Língua Portuguesa.

Por terem sido aprovados nesse programa, presume-se que as atividades de compreensão textual presentes nos LD's a serem analisados aqui apresentam temas adequados; definem objetivos significativos para com a leitura; criam estratégias que conduzem o aluno no processo de localização de informações que não estão explícitas no texto; promovem a interação entre leitor, autor e texto; ativam os conhecimentos prévios do aluno; exploram valores semântico-pragmáticos do vocabulário; consideram os textos em seus contextos histórico-sociais de produção e exploram recursos linguístico-textuais que constroem a textualidade. Assim, o papel desta pesquisa será

verificar como esses aspectos são inseridos no livro didático e se contribuem para um ensino de leitura significativo.

2.A linguística textual e o ensino de leitura

A Linguística Textual surgiu na década de 60 quando se propôs um estudo além dos limites da frase. Essas investigações podem ser divididas em três momentos, não bem delimitados cronologicamente, mas em que se apresentam olhares diferentes a cerca dos fenômenos linguísticos.

Conforme Mussalim e Bentes (2007, p. 246-252), são eles: análise transfrástica, elaboração de gramáticas textuais e teoria do texto.

Nos dois primeiros momentos dos estudos do texto, já vistos, “análise transfrásticas” e “elaboração de gramáticas textuais”, havia um entendimento consensual de que haveria sequências linguísticas coerentes (textos) e incoerentes (não textos). Portanto, segundo Mussalim e Bentes (2007, p. 253), o que definia se um texto é de fato um texto era a organização do material linguístico, partia-se do princípio de que o texto é um produto pronto e acabado.

Já no terceiro momento, o da “teoria do texto”, passou-se a considerar as condições de produção, recepção e interpretação. O texto deixou de ser visto como uma estrutura pronta e acabada, e sim como “parte de atividades mais globais de comunicação” (p. 254), o que se buscava era “compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”.

Nessa nova fase dos estudos, considera-se o texto como uma atividade verbal, já que os falantes praticam ações (atos de fala) por meio da língua; atividade verbal consciente, pois os atos de fala possuem um propósito; e atividade interacional, pois “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1981 *apud* MUSSALIM e BENTES, 2007, p. 255).

Na fase da teoria do texto, em vez de se fazer a descrição da competência textual dos usuários idealizados da língua, os estudiosos passaram a “investigar a constituição, o funcionamento, a produção, a compreensão dos textos em uso” (MUSSALIM e BENTES, 2007, p. 251). Agora, as pesquisas passaram a considerar os fatores externos de produção, recepção e interpretação de textos, ou seja, começou-se a levar em consideração o contexto. O foco passou a ser noção de textualidade,

apresentada por Beaugrande e Dressler (1981), que defendiam sete princípios gerais de textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

A textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global (KOCK e TRAVAGLIA, 1989, *apud* MUSSALIM e BENTES, 2007, p. 257).

Na visão de Marcuschi (2008, p. 242), o texto é uma proposta de sentido passível de muitas formas diferentes de compreensão, desde que estas não ultrapassem os limites estabelecidos pelo próprio texto. Para o autor (2008, p. 242), tomando a língua como atividade interativa, “o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto” e seu sentido é produzido na relação entre o autor, o receptor e o texto. Dessa forma, não se pode dizer que o sentido está no que o autor quis dizer. A respeito disso, Marcuschi (2008, p. 243) afirma ainda que “a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção”, ou seja, ao produzir um texto, o autor propõe um sentido, o qual é recriado de diversas formas pelo leitor.

Com isso, afirma-se que o texto é um todo dotado de sentido, portanto é uma realidade abstrata, que se concretiza por meio dos gêneros textuais, os quais norteiam a compreensão, pois influenciam na forma como o texto será recepcionado. “Cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema” (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Com relação às noções de compreensão e interpretação, deve-se considerar que estão intimamente ligadas às concepções de língua. Aqui, compreende-se língua como forma de interação verbal, um agir sobre o outro por meio da linguagem. Dessa forma, entende-se que compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre o texto.

Há a teoria que encara a língua como instrumento de comunicação, em que “é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositário de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 248). De acordo com essa visão, o processo de compreensão se restringe à identificação e retirada de informações do texto. Além disso, as atividades de compreensão textual não admitem mais de uma resposta. Assim, compreender seria decodificar.

No entanto, a concepção de língua enquanto atividade de interação entende que compreender envolve atividades cooperativas que vão além da extração de informações e “tomam o trabalho da compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo” (MARCUSCHI, p. 2008, 248).

Para Kleiman (1989, p. 151),

a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos.

Nessa perspectiva, ao aplicar atividades sobre texto, o professor não pode exigir dos alunos uma leitura única, tida como a correta, mas sim deve ensiná-los a utilizar seus múltiplos conhecimentos (linguísticos, discursivos, enciclopédicos) na construção do sentido global do texto. Trata-se de “ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar atitude que faz da leitura a procura da coerência” (idem, p. 152).

Em concordância, Marcuschi (2008, p. 256) entende a compreensão como um processo, não uma atividade para a qual se tem uma resposta única, mas também não se trata de adivinhação, e sim é “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Marcuschi (2008, p. 258) ainda defende que um texto pode ser lido de diversas formas, às quais denomina de horizontes. Para ele, são cinco os horizontes que integram o processo de compreensão: i) falta de compreensão: consiste em repetir o que está escrito, trata-se de uma atividade de cópia, em que não é garantida a compreensão efetiva; ii) horizonte mínimo: é a paráfrase do texto, o aluno repete as informações objetivas com outras palavras; iii) horizonte máximo: é aquele que consiste na construção de sentido por meio da coleta de informações contidas no texto e em suas entrelinhas, por meio da atribuição de informações frutos de conhecimento de mundo do leitor; iv) horizonte problemático: é o que extrapola as informações contidas no texto e alcança o limite da interpretação, é a leitura de caráter pessoal, em que o leitor dá a sua opinião, trata-se de uma leitura possível, porém problemática, porque não se pode dizer se condiz ou não com o texto; v) horizonte indevido: é a leitura equivocada, não permitida pelo texto.

De acordo com Mussalim e Bentes (2007, p. 257), o sentido do texto é algo que é construído pelo leitor e depende de vários elementos (linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais).

Há divergência entre os estudiosos quanto à existência ou não do texto sem sentido (o não-texto), aquele que é desprovido de coerência. Beaugrande e Dressler(1981 *apud* MUSSALIM e BENTES, 2007, p. 257) entendem que o “texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido”. No entanto,

Michel Charoles (1987a, *apud* Fávero e Kock, 1983) afirma que, a partir na década de sessenta, houve uma revisão das gramáticas de texto porque se verificou que as sequências de frases não eram coerentes ou incoerentes em si, mas que tudo dependia muito às situações em que estas sequências eram enunciadas e da capacidade do receptor de calcular o seu sentido (MUSSALIM e BENTES, 2007, p. 257).

Em outras palavras, a coerência de um texto é relativa, pois depende da situação e do entendimento de cada leitor, o que pode parecer incoerente para um leitor numa determinada situação pode ser perfeitamente coerente para outro interlocutor em outro contexto de interação.

De acordo com essa perspectiva, ao ter acesso a algum texto, a atitude de todo leitor é se esforçar ao máximo para compreendê-lo. Dessa forma, todo texto é, em princípio, visto pelo leitor como compreensível. Há sempre a presunção de legibilidade.

Muitos estudos têm se dedicado a analisar a forma como é tratada a compreensão textual em livros didáticos nas últimas décadas. Dentre eles, podem-se destacar as pesquisas de Marcuschi (1996 e 1999 *apud* MARCUSCHI, 2008) e Kleiman (1989).

Seus estudos revelaram que a maioria das atividades que se diziam de compreensão eram, na verdade, de cópiação, e não oportunizavam aos alunos a reflexão crítica sobre os textos. Segundo o autor, “todos os autores de livro didáticos julgaram relevante o trabalho com a compreensão textual, inserindo farta dose de exercícios” (MARCUSCHI, 2008, p. 266). No entanto, ressalva que o problema não é deixar de trabalhar a compreensão, mas sim a maneira como é trabalhada. O autor (MARCUSCHI, 2008, p. 266-267) aponta quatro pontos problemáticos com relação ao tratamento da compreensão: i) esta é entendida como extração de informações do texto, visão essa contida, inclusive, nos descritores propostos pelo SAEB; ii) as atividades de

compreensão aparecem envolvidas com outras que não tem relação com o assunto do texto; iii) as questões são genéricas e subjetivas, podendo serem respondidas sem se considerar o texto; iv) os exercícios, em sua maioria, não permitem que o aluno adote um olhar reflexivo e crítico, reforçando a ideia de que compreender é identificar conteúdos.

Marcuschi (2008, p. 267) considera que, com essas abordagens acerca da compreensão, “perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião”. O autor observou também que as habilidades são repetitivas e obedecem a um padrão, em geral, são do tipo: “O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Qual?”, “Como?” e “Para quê?”; ou são do tipo que pede para o aluno copiar, ligar, retirar, completar, transcrever, escrever, identificar ou reescrever trechos do texto.

Entretanto, Marcuschi (2008, p. 267) não descarta a utilidade desses questionamentos, mas enfatiza que, para o tipo de atividade em questão, não são adequados, pois não são de compreensão. Esse tipo de atividade trabalha apenas aspectos formais, ignorando as possibilidades de análise. Marcuschi (2008, p. 268) propõe então que, em vez de perguntar “qual o título do texto?”, se solicite ao aluno uma reflexão sobre o título escolhido. Dessa forma, “compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva” (p. 268).

Além desses problemas identificados, Marcuschi (2008, p. 269) observou outras falhas nas atividades de compreensão contidas nos LD’s: adotam uma concepção de língua como instrumento, sendo transmissora de informação; apresentam a ideia de que os textos são produtos acabados, contendo de forma expressa todas as informações possíveis; e transmitem a falsa ideia de que compreender, repetir e memorizar são ações sinônimas, significando identificar informações inscritas objetivamente no texto.

Com a análise de seu corpus, Marcuschi (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, 270-272) detectou nove tipos de perguntas de compreensão recorrentes no livro didático. São elas: i) “A cor do cavalo branco de Napoleão”: são questões cujas respostas já estão na própria pergunta; ii) “Cópias”: solicitam a transcrição de trechos do texto; iii) “Objetivas”: indagam sobre informações inscritas de forma objetiva nos textos; iv) “Inferenciais”: mais complexas, exigem do aluno, além de conhecimentos textuais, os pessoais, os contextuais e os enciclopédicos, e requerem inferências e análise crítica; v) “Globais”: para a resolução desse tipo de questão, é necessário levar

em consideração o texto em sua totalidade e se exige inferências mais complexas; vi) “Subjetivas”: possuem relação superficial com o texto e a resposta depende da opinião do aluno, não havendo como testar sua validade; vii) “Vale-tudo”: admitem qualquer resposta e, diferentemente das subjetivas, não exigem qualquer relação com o texto; viii) “Impossíveis”: exigem conhecimentos que não estão no texto, as respostas são baseadas em conhecimentos enciclopédicos; ix) “Metalinguística”: sobre aspectos formais das estruturas do texto (morfológicas, lexicais etc.).

Kleiman (1989, p. 152) demonstrou, com suas pesquisas, que os problemas relacionados à leitura podem ser superados quando se possibilita o envolvimento do aluno com a compreensão do texto como um todo. No entanto, a pesquisadora frisa que as atividades aplicadas em sala de aula são, em geral, inibidoras do desenvolvimento dessa capacidade, tendo em vista que as avaliações não são adequadas para se saber se o aluno está ou não desenvolvendo as habilidades de leitura. Por isso, propõe que, antes de aplicar a avaliação, se saiba primeiramente “o que vamos avaliar e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê” (KLEIMAN, 1989, p. 152). E, para isso, sugere a leitura silenciosa, pois oportuniza o envolvimento do educando com a busca do sentido, permitindo-lhe fazer as releituras e digressões que forem necessárias.

Kleiman (1989, p. 153) defende que as tarefas devem ajudar o aluno a relacionar o texto com os conhecimentos que já possui e prepará-lo para trazer à memória dados que já sabe sobre o assunto ou até mesmo fornecê-los, a fim de facilitar a compreensão. Os estudos de Kleiman (idem) têm revelado que uma das práticas inibidoras da capacidade de leitura é a leitura sem orientação. O professor tem que definir um objetivo para com o texto, em que o aluno deverá descobrir, por exemplo, o porquê de, como, conhecer os detalhes e ter uma ideia geral de alguma coisa, pois assim será possível ativar o conhecimento prévio do aluno. “Se nem sempre a criança está ciente do objetivo da leitura em sala de aula, muito menos estará ciente de que por trás desse texto há um ato e uma intenção diferentes: entreter, informar, convencer” (KLEIMAN, 1989, p. 154).

Os estudos de Kleiman (1989, p. 153-154) revelaram também que as atividades de estudos de segmentos do texto fizeram com que os alunos não conseguissem construir informações de um todo integrado, nem conseguissem fazer paráfrases coesas e coerentes. Inversamente, as atividades que promoveram a leitura do texto

considerando seu sentido global possibilitaram a construção de paráfrases do texto de forma coerente e coesa. Isso mostra que a forma mais adequada de se estudar o texto a fim de garantir sua efetiva compreensão é se dedicar a estudar as partes que o integram sempre as relacionando com o sentido do texto em sua totalidade.

Kleiman (1989, p. 155 e 175) ainda chama atenção para o fato de que a prática adotada pelo professor é muitas vezes um reflexo das propostas do livro didático (LD). Assim, é importante que o LD trate o estudo do texto de forma adequada e ofereça, para o estudo, textos estruturáveis, ou seja, não aqueles que preenchem todas as possíveis relações, pois é na interação autor-texto-leitor que se restabelece a coerência, mas aqueles que permitam a reflexão. De acordo com a pesquisadora, o aluno que é bom leitor o é porque o texto explicita tudo, diante de um texto implícito, tanto o bom leitor quanto o mau leitor tem dificuldade de compreensão. Assim, é necessário que o LD forneça “textos que permitam o envolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete, avalia”.

Além disso, as pesquisas de Kleiman (1989) mostram que o aspecto semântico do texto, no livro didático, é tratado apenas no nível da frase, impossibilitando ao aluno perceber a função coesiva e os efeitos discursivos do léxico, ou seja, isso negligencia a possibilidade de o aluno fazer uma relação entre o sentido da palavra com o texto como um todo. Com relação a isso, a autora (p. 203) afirma que o aluno deve saber que há algumas palavras-chave das quais é necessário conhecer o significado e que há outras palavras que requerem apenas uma ideia aproximada de seu significado, porque isso lhe permite aprender a avaliar o contexto para que se chegue a esse sentido aproximado.

Não obstante, Antunes (2003, 27-28) chama atenção para o fato de que a atividade de leitura ainda é muito “centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita”, tratando-se de uma atividade desinteressante para o aluno, pois não há um objetivo real, uma função determinada, “desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”. Afirma ainda que a atividade de leitura é em geral

Puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação (...), reduzindo a momentos de exercício, (...) cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, (...) deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (...), incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003, 27-28).

Segundo a autora, a leitura deixa de ser trabalhada em sala de aula para ceder espaço às atividades de estudo da gramática normativa, ainda privilegiada e entendida como “a matéria”. E “os livros didáticos, apesar de tantas orientações em contrário, ainda trazem poemas ou outro gênero de texto literário simplesmente para explorar questões de análise sintática ou de ortografia” (ANTUNES, 2003, p. 72).

3. Análise dos dados

O livro “Português linguagens: volume 3”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composto por quatro unidades: 1) História social do Modernismo; 2) A segunda fase do Modernismo. O Romance de 30; 3) A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30; e 4) Literatura contemporânea.

Como se pode perceber, cada unidade se refere a um assunto de Literatura. Suas unidades, em geral, apresentam assuntos diversificados, mas voltados principalmente para textos literários pertencentes à fase literária abordada pela unidade, além de outros textos dados.

Cada unidade apresenta os seguintes capítulos: a) “Literatura” - refere-se ao estudo de uma fase literária e das obras produzidas do momento abordado por meio de seus fragmentos; b) “Língua: uso e reflexão” – faz o estudo das regras gramaticais e do aspecto formal dos textos, bem como dos recursos que são utilizados para produzir efeitos de sentido; c) “Produção de texto” – fornece informações quanto ao aspecto formal e a finalidade de diversos gêneros, oportunizando também a elaboração de textos; d) “Interpretação de textos” – trabalha especificamente operações relacionadas à leitura; e) “Intervalo” – seção que finaliza cada unidade e que propõe a realização de projetos que relacionam literatura com outras produções culturais, tais como outras formas de manifestação artística e movimentos revolucionários.

No total; são 4 unidades, contendo a primeira 11 capítulos; a segunda, 12; a terceira, 9; e a quarta, 11. Essa estruturação facilita a divisão dos conteúdos por período letivo, de forma que pode ser estudada uma unidade por trimestre.

Foram encontradas 775 questões que tratavam de estudo de texto. Todas elas foram listadas e classificadas (vide apêndice A) conforme a proposta de Marcuschi (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008). Após classificação de cada uma delas, foi obtido o seguinte quantitativo dos tipos de atividade.

Tabela 01 – Quantitativo dos tipos de questões no LD analisado

TIPO DE ATIVIDADE	QTD. DE QUESTÕES	% POR GRUPO	GRUPO
A cor do cavalo branco de Napoleão	2	22,8%	Fundamentadas exclusivamente no texto
Cópia	25		
Objetiva	150		
Global	112	51,0%	Exigentes de reflexão mais apurada
Inferencial	283		
Impossível	6	3,2%	Passíveis de todo tipo de resposta
Subjetiva	18		
Vale - tudo	1		
Metalinguística	178	23,0%	Estruturais
TOTAL	775	100%	

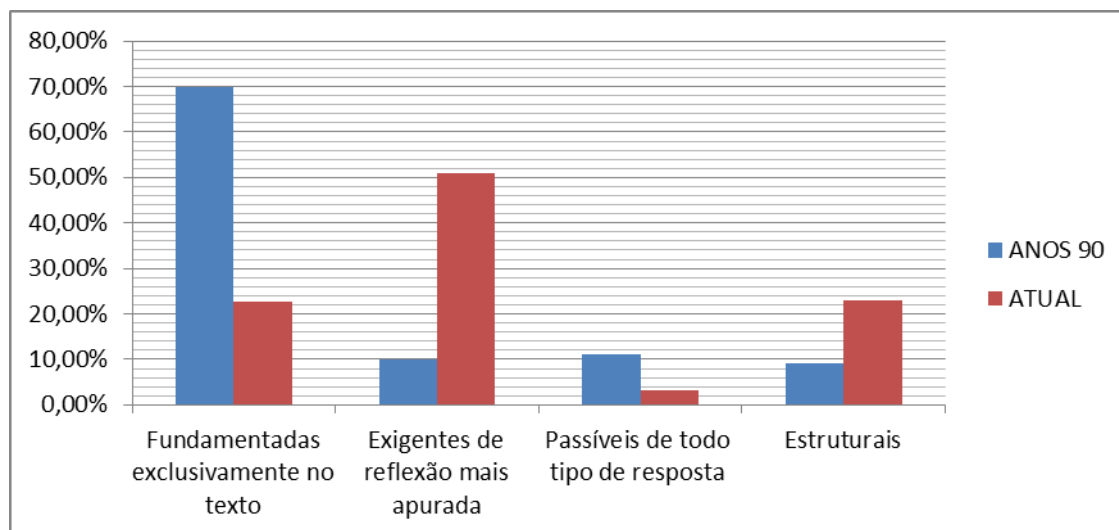
Em pesquisa realizada nos anos 1990, Marcuschi obteve resultados diferentes, conforme tabela a seguir:

Tabela 02 – Quantitativo dos tipos de questões nos anos 90

TIPO DE ATIVIDADE	% POR GRUPO	GRUPO
A cor do cavalo branco de Napoleão	70,0%	Fundamentadas exclusivamente no texto
Cópia		
Objetiva		
Global	10,0%	Exigentes de reflexão mais apurada
Inferencial		
Impossível	11,0%	Passíveis de todo tipo de resposta
Subjetiva		
Vale - tudo		
Metalinguística	9,0%	Estruturais
TOTAL	100%	

Comparando os resultados das duas pesquisas, puderam-se observar significativas mudanças no LD estudado em relação aos dados de 1990. Vejamos:

Gráfico 01 – Dados dos anos 90 versus dados atuais



Observa-se que houve significativa redução das atividades fundamentadas exclusivamente no texto (cor do cavalo branco, cópias e objetivas). Enquanto que, na primeira pesquisa, o percentual era de 70%; na atual, apenas 22,8% das questões são desse tipo. Além disso, houve o relevante aumento das atividades que exigem reflexão mais apurada sobre o texto (inferenciais e globais), passando de 10% para 51%.

Apesar do avanço alcançado pelo LD em estudo, no geral, suas questões ainda confirmam a seguinte observação de Marcuschi (2008, p. 270):

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é mais um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial.

Cabe ressaltar que, apesar de a redução ter sido significativa, a presença de atividade de pura extração de informações ainda é quase $\frac{1}{4}$ do total de atividades de estudo do texto.

Observou-se também que as questões passíveis de todo tipo de resposta (impossível, subjetiva e vale-tudo) apresentam um quantitativo bem irrelevante, não chegando a 1%. Tanto este quanto os dados anteriores são reflexos da mudança ocorrida ao longo do tempo na concepção de texto e de compreensão textual. Dessa forma, fica evidente com os resultados obtidos que compreender já não é considerado simples atividade de decodificação, mas sim um processo complexo e que depende de fatores que vão além do texto.

No Guia do PNLD 2012, há a seguinte visão geral acerca das atividades de leitura do livro analisado:

No trabalho com o eixo da leitura, há contribuições, tanto para o desenvolvimento do aluno como leitor em geral, quanto para sua formação como leitor de textos literários. As atividades privilegiam a construção de sentidos, o diálogo entre múltiplas linguagens e o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas (MEC, p. 52).

Concomitantemente a isto, verificou-se que as questões também oferecem aos alunos a oportunidade de conhecer uma gama consistente de textos literários, além de textos de gênero e uso diversos e possibilitam ao aluno agir sobre o texto atribuindo-lhes sentido, que é o caso das questões classificadas como inferenciais e globais.

No entanto, alguns textos são utilizados apenas para trabalhar aspectos formais de modo que as operações de leitura proficiente (seleção, antecipação, inferência, verificação) são negligenciadas. Desconsidera-se o texto como um todo dotado de sentido, tomando-o apenas como pretexto para explorar questões gramaticais.

O critério “(4) - favorece experiências significativas de leitura”, da parte específica do edital do PNLD 2012 para a área de Língua Portuguesa, foi segmentado e analisado um a um no LD, conforme subitens abaixo.

3.1. Seleção adequada dos temas

Na obra em estudo, os temas trabalhados nos capítulos se referem à literatura, mais especificamente ao estilo literário modernista. Julgam-se adequados uma vez que fazem parte do conteúdo a ser ministrado no terceiro ano do ensino médio. Além disso, cada obra literária que é discutida suscita ainda outros temas diversos, que são: miséria, morte, urbanismo, amor não correspondido, entre outros.

3.2. Definição de objetivos significativos de leitura

Observou-se que grande parte das atividades de leitura possibilita ao aluno ter um objetivo específico para com o texto: analisá-lo a fim de conhecer os detalhes de algum fato, as características de determinado lugar, as intenções para com o leitor (convencer, entreter, informar), ou os motivos que levam os personagens a praticar determinada ação, por exemplo. E isso está de acordo com o que preconiza Kleiman (1989, p. 154).

São exemplos deste tipo de atividade aquelas que se encontram nas seções “Produção de Texto”, visto que, antes de solicitar ao aluno que produza determinado texto, fornece-lhe um exemplo e são feitas atividades de compreensão em que o aluno é levado a observar as características do gênero e suas intenções comunicativas, de modo que o aluno fica ciente de que a atividade tem o objetivo de fazer conhecer o tipo de texto ou gênero.

Diferente do que revelaram os estudos de Antunes (2003, 27-28), as atividades de compreensão presentes do LD em estudo já não são, em sua maioria, centradas na simples decodificação e apresentam objetivo real para com a leitura, levando em consideração os mais diversos usos sociais que se faz dos textos, além de explorar elementos importantes para compreensão deles, mas que nem sempre estão expressos em sua superfície.

3.3. Ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas

As questões inferenciais e globais que compõem a maioria das atividades, conforme tabela 01, são exemplos de atividades encontradas no LD que conduzem o aluno a fazer reflexões sobre o texto. Há ainda atividades de pura extração de informação sem nenhum propósito relevante, no entanto esse tipo de questão é minoria, 22,8%, como já foi visto. São exemplos de questões que contemplam esse critério:

Tabela 03 - Questões 5-b e 5-c da página 122

5. No final dessa obra, as personagens voltam a recuperar a visão, mas estão agora irremediavelmente modificadas, pois, depois daquela experiência, já não podem ver o mundo da mesma forma que antes.

b) A visão que se tem da realidade está associada diretamente à consciência de cada indivíduo. No poema, “Tabacaria”, Álvaro de Campos diz: “Se eu casasse com a filha da minha lavadeira / Talvez fosse feliz”. Considerando esse dado, responda: Por que a mulher do médico é a personagem que mais sofre na obra?

c) As personagens, depois de recuperarem a visão, passam a perceber a realidade de modo diferente. O leitor da obra, por sua vez, é conduzido pelo narrador ao mundo da cegueira para emergir dele com uma visão cada vez mais clara e ampla da realidade. Com qual dos verbos mencionados na epígrafe (*olhar, ver e reparar*) essa visão se relaciona?

Trata-se de duas questões a respeito de um fragmento da obra “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago. Observe que a questão 5-b cobra do aluno a produção de

sentido do texto, pois a informação pedida não está inscrita na obra, mas pode ser inferida com base em fatos apresentados.

A questão 5-c, por sua vez, poderia ser classificada como objetiva se não fosse o fato de exigir do leitor mais que conhecimentos linguísticos, de vez que requerem inferência e análise crítica, já que o aluno deverá levar em consideração não só o significado das três palavras, mas também o valor que cada uma delas tem em relação ao outra.

3.4. *Interação entre leitor-autor-texto*

Em consonância com as ideias de Marcuschi apresentadas no Capítulo II, as questões inferenciais, e até mesmo as globais, possibilitam a interação leitor-autor-texto, de modo que compreender passa a ser agir sobre o texto, criando significados e inferindo a partir de elementos do próprio texto. Cabe ressaltar que nem todos os textos são tratados dessa forma no LD em estudo. Aqueles cujas atividades são somente metalinguísticas deixam de oportunizar essa interação.

Além disso, em consonância com as ideias de Kleiman (1989), defendidas no Capítulo II, as atividades inferenciais e globais dão oportunidade aos alunos de usarem seus conhecimentos linguísticos, discursivos ou enciclopédicos na construção do sentido global do texto, permitindo que o discente perceba que ler é procurar a coerência e não apenas identificar conteúdos. E os textos fornecidos possibilitam a participação de forma reflexiva do aluno, embora nem sempre as atividades a explorem. São, em geral, textos que não trazem todas as correlações prontas, mas que exigem que o aluno o faça.

A seguir estão destacadas algumas questões que são exemplos de atividades que em que está inserido o presente critério:

Tabela 04 – Questão 1-b da página 127

1. (...)

b) Que semelhanças e diferenças há entre o *lá* de Gonçalves Dias e o *lá* de Manuel Bandeira?

Para se responder a essa questão, o aluno, além de ter conhecimento a respeito das informações contidas no próprio texto, que lhe possibilita saber que elemento o dêutico “lá” retoma, deverá ter conhecimento acerca da vida do autor ou inferir a

respeito de suas intenções a partir de elementos oferecidos pelo próprio texto, possibilitando assim uma construção de sentido baseada no diálogo entre o leitor, o autor e o texto.

Tabela 05 – Questão7 da página 128

7. Ovídio Martins fez parte de um grupo de escritores militantes que, em Cabo Verde, lutou pela independência política de seu país, combatendo a colonização portuguesa. Por causa disso, chegou a ser preso e exilado. Considerando essas afirmações, levante hipóteses: Por que o eu lírico insiste na postura “antievasão”?

Essa questão, por oferecer informações a respeito do autor, revela a importância deste para a compreensão do sentido do texto, pois é conhecendo as experiências do autor que o leitor poderá compreender a postura do eu lírico, a qual é reflexo da postura do autor.

Atividades como essas permitem ao aluno perceber que a compreensão de um texto não depende exclusivamente de sua decodificação, nem só da ação do leitor sobre o ele, mas depende também de se levar em consideração quem escreveu o texto e a situação contextual no qual estava inserido no momento da produção.

3.5. Mobilização de conhecimentos prévios

Verificou-se que as atividades de compreensão, em sua maioria, procuravam ativar os conhecimentos prévios do aluno e, muitas vezes, forneciam previamente informações sobre determinado assunto para dar condições ao aluno de responder à questão, prevendo a ausência de conhecimento prévio por parte do aluno, o que se vê como um fator positivo, pois há possibilidade de o primeiro contato do aluno com o assunto estudado ser aquele em sala de aula. Dessa forma, é importante que o professor prepare o aluno para conhecer o assunto antes de lidar com ele no texto.

3.6. Exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário

As pesquisas de Kleiman (1989) mostram que o aspecto semântico do texto, no livro didático, é tratado apenas no nível da frase, impossibilitando ao aluno perceber a função coesiva e os efeitos discursivos do léxico, ou seja, isso negligencia a possibilidade de o aluno fazer uma relação entre o sentido da palavra com o texto como um todo. Com relação a isso, a autora (p. 203) afirma que o aluno deve saber que há

algumas palavras-chave das quais é necessário conhecer o significado e que há outras palavras que requerem apenas uma ideia aproximada de seu significado, porque isso lhe permite aprender a avaliar o contexto para que se chegue a esse sentido aproximado.

Isso se verifica em algumas questões que tratam do significado de palavras e expressões dos textos. Eis alguns exemplos:

Tabela 06 – Questão 6 da página 39

6. Explique o valor semântico das expressões adverbiais *por toda a minha vida* e *desesperadamente*, considerando o sentimento amoroso do eu lírico.

Tabela 07 – Questão 2-c da página 166

2. (...)
c) Que valor semântico essa oração expressa?

Tabela 08 – Questão 3-b da página 166

3. Observe que, considerando-se o mundo hipotético, várias orações (por exemplo, “Seria mais tolo ainda [...], “Seria menos higiênico”, “Iria a mais lugares [...]”, etc.) descrevem a forma ideal de vida, de acordo com a ótica do autor.

- (...)
b) O que esse tempo e os modos verbais expressam semanticamente nesse contexto?

Tabela 09 – Questão 1-c da página 193

1. Tanto na tira abaixo quanto no anúncio a seguir, há orações entre as quais está implícita a ocorrência de uma conjunção. Leia-os, observando o tipo de relação existente entre tais orações.

- (...)
c) Que valor semântico tem a conjunção que você empregou no texto do anúncio? E no texto do quadrinho?

3.7. Inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção

Sobre este critério, é importante destacar o que diz Pinto (2010, p. 29-30):

para interpretar um texto, o leitor/ouvinte deve, primeiramente, levantar hipóteses sobre o contexto de produção, ao qual, de certo modo, se incluem

as representações sobre os tipos de relações interpessoais estabelecidas entre os interlocutores da interação verbal

De acordo com essa visão, a interpretação exige que se leve em consideração o contexto de produção do texto. Logo, é importante que as questões possibilitem ao aluno inferir o contexto (emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção), para que o processo de interpretação se torne significativo.

Dentre as questões que contemplam este critério, destacaram-se as seguintes:

Tabela 10 – Questão 1-a e 1-b da página 185

- | |
|--|
| <p>1. Um anúncio tem a finalidade de informar as pessoas, sensibilizá-las, convencê-las sobre determinado produto.</p> <p>a) Observe a parte inferior do anúncio, onde há um logotipo. Quem é o anunciante e onde fica?</p> <p>b) Em que época do ano ele foi veiculado?</p> |
|--|

Tabela 11 – Questão 2-a da página 185

- | |
|---|
| <p>2. Observando o texto verbal e visual, e sabendo que o texto foi veiculado numa revista de grande circulação, responda:</p> <p>a) a que público se dirige?</p> |
|---|

Pode-se observar que as questões dão oportunidade ao aluno de tentar descobrir, por meio de pistas do próprio texto quem é o emissor, o tempo e o receptor, possibilitando ao educando perceber que esses elementos são importantes para se construir o sentido do texto. Ressalta-se que essas duas questões destacadas são base para outras que visam compreender o sentido do texto como um todo.

3.8. Exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade

Verificou-se no LD em estudo que das 178 atividades de exploração de questões estruturais (metalinguísticas), um total de 8 tinha o propósito de dar suporte a questões que levam o aluno a refletir mais profundamente sobre o texto (inferenciais ou globais), ajudando-o a perceber como os aspectos formais contribuem para construção do sentido do texto. É o caso das atividades a seguir:

Tabela 12 - Questões 4-a e 4-b da página 154

4-Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas:

- a) Que variedade linguística predomina? (metalinguística)
- b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas? (inferencial).

A primeira questão apenas pede que o aluno identifique uma característica formal do texto: a variedade empregada. No entanto, essa informação será útil para que ele responda a segunda questão, a qual já exige a inferência, que deverá ser baseada em conhecimentos extratextuais (a configuração da linguagem jornalística).

Tabela 13 - Questões 4-a e 4-b da página 163

4-O poema apresenta uma construção paralelística, principalmente se considerarmos o início das estrofes. Observe:

Se acaso você não possa
Se no coração não possa
E se aí também não possa

- a) Qual a circunstância expressa nos três versos?
- b) Considerando-se que paralelismo são estruturas de repetição, o que as repetições sugerem no plano do relacionamento entre o eu lírico e a mulher amada?

Como se pode observar, a primeira pergunta é puramente estrutural e não requer reflexão sobre o texto, mas apenas exige conhecimento da função da conjunção “se”. Já a segunda, em complementação à primeira, pede do aluno a inferência, baseada na informação obtida na resposta da primeira pergunta, sobre a contribuição da estrutura em questão para a construção do sentido do texto.

Tabela 14 - Questões 3-a e 3-b da página 166

3. Observe que, considerando-se o mundo hipotético, várias orações (por exemplo, “Seria mais tolo ainda [...]”, “Seria menos higiênico”, “Iria a mais lugares [...]”, etc.) descrevem a forma ideal de vida, de acordo com a ótica do autor (Tipo: metalinguística).

- a) Em que tempo e modo estão as formas verbais dessas orações?
 - b) O que esse tempo e modo verbais expressam semanticamente nesse contexto?
- (Tipo: inferencial).

Aqui também a primeira pergunta trata de uma questão de identificação de uma estrutura puramente formal, mas a resposta a ser dada servirá para responder à segunda, que é inferencial e a qual requer do aluno a identificação do significado da estrutura em questão levando em consideração não só conhecimentos textuais, mas também contextuais.

Tabela 15 - Questões 5-a e 5-b da página 192

5. Às vezes, apesar de não haver conectivos ligando certas orações, é possível observar certo tipo de relação semântica entre elas, como se a conjunção estivesse implícita.

a) No poema, é possível observar a existência de um nexos semântico entre as orações. De que tipo é esse nexos? (Tipo: metalingüística).

b) Esse valor equitativo entre as orações faz crer que, para o eu - lírico, os elementos enumerados – asa, azul, terra, sêmen, etc. – apresentam o mesmo grau ou diferentes graus de importância na constituição da visão do inferno? (Tipo: inferencial).

Da mesma forma, a primeira pergunta se refere ao aspecto formal do texto e requer apenas a extração de uma informação. A segunda aproveita a resposta da primeira e questiona a influência da relação semântica na composição do sentido do texto.

Tabela 16 - questões 2-a e 2-b da página 273

2. A canção se intitula “fora de si”.

a) O que significam expressões como “ficar fora de si” ou “ficar fora de mim”? (Tipo: metalingüística)

b) Logo, o título da canção é coerente com seu assunto central? (Tipo: global).

A primeira pergunta apenas faz com que o aluno identifique o significado do texto, no entanto a resposta dela dá suporte à resolução da segunda, a qual para se responder deve-se levar em consideração o texto como um todo.

Tabela 17 - Questões 3-a e 3-b da página 311

3. Tanto o soneto de Vinícius de Moraes quanto o de Camões, não há amor maior nem mais estranho que o seu. Por que o eu lírico considera seu amor estranho? O que o caracteriza?
- Que figuras(s) de linguagem se nota(m) nesses versos? (Tipo: metalinguística).
 - Que relação existe entre o uso desse procedimento e o estado emocional do eu lírico de cada um dos sonetos? (Tipo: inferencial)

Tabela 18 - Questões 1-a e 1-b da página 377

1. O texto I é um poema do Concretismo, construído a partir do anúncio publicitário “Beba Coca-Cola”. Partindo das três palavras que compõem o anúncio, o autor cria novas palavras e novos significativos, dando origem a um novo texto.
- Que alterações foram feitas nas palavras que compõem o anúncio? (Tipo: metalinguística).
 - Como resultado dessas alterações, o poema tem também um papel propagandístico ou tem um papel anti-propagandístico? Por quê? (Tipo: global).

Tabela 19 - Questões 3-b e 3-c da página 393

3. Leia este anúncio:
- A colocação do pronome pessoal está rigorosamente de acordo com a variedade padrão? Justifique e, se for o caso, dê uma nova redação. (Tipo: metalinguística).
 - Considerando que o anúncio foi publicado na semana em que se comemora o Dia das Mães, a opção por essa colocação pronominal acentua a formalidade ou informalidade? Justifique. (Tipo: inferencial).

Novamente, as duas questões propostas se complementam. A primeira explora a estrutura lexical do texto. Mas a informação obtida ao se responder essa pergunta dá base para a elaboração da resposta da segunda pergunta, que é mais analítica e exige também conhecimentos que não estão presentes no texto, como o grau de formalidade existente na relação mãe-filho.

Como se pode verificar, com a grande quantidade de questões globais e inferenciais, a obra em estudo acaba por oportunizar aos educandos a reflexão crítica sobre os textos, isso já revela uma grande diferença em relação à pesquisa desenvolvida por Marcuschi nos anos 90, que mostrou serem as atividades, em geral, de cópiação.

As perguntas, em sua maioria, levam em consideração sempre o texto, não podendo ser respondidas sem ele. Menos frequentes são as questões de pura identificação de conteúdos e extração de informação.

Considerações Finais

Com o avanço dos estudos linguísticos sobre o texto, começou-se a perceber que a leitura não é uma atividade passiva em que o leitor exerce um papel de receptor de uma informação, mas tem ficado evidente que o leitor, na verdade, ocupa um lugar importante no processo de ler, pois compreender um texto é atuar sobre ele, produzindo também significados.

Sendo assim, o texto não é um todo dotado de um sentido pronto e acabado. Seu sentido é criado e recriado por cada leitor. Então cada aluno, enquanto leitor, pode apresentar uma interpretação diferente, sendo cada uma devidamente aceitável desde que não extrapole os limites do texto, ou seja, a leitura que é feita pelo aluno deve ser comprovada por elementos do próprio texto.

Diante dessas novas descobertas e considerando a relevância que tem o livro didático em sala de aula como norteador do trabalho do professor, é importante para o ensino da leitura que os livros didáticos contenham atividades de trabalho com o texto que possibilitem ao aluno exercer esse papel ativo sobre o texto, produzindo significados, atuando de forma reflexiva e crítica no processo de compreensão.

Ao final da coleta de dados e análise, o que mais chamou atenção foi a quantidade consistente de questões sobre texto, um total de 775, resultado que, ao ser confrontado com aqueles obtidos por Marcuschi nos anos 90, demonstra uma grande diferença quantitativa e qualitativa em relação aos tipos de questões no LD estudado, visto que, desse total, a maior parte delas solicita do aluno uma leitura ativa, exigindo atividades de inferência e reflexão. Isso indica que já há LDs sendo reescritos visando a trabalhar o texto de forma significativa, proporcionando ao professor um material de apoio adequado e com concepções de leitura coerentes com as teorias em vigor, as quais foram discutidas no referencial teórico desta pesquisa.

No entanto, há muito o que aprimorar, pois os dados revelaram também que, apesar da redução significativa do quantitativo de questões que exigem apenas a extração de informações explícitas no texto, elas ainda são bem presentes e contribuem para a construção da falsa ideia de que compreender é decodificar.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não esgota o tema e que há ainda pontos a serem incluídos na investigação para se ter uma visão mais completa da realidade das atividades de compreensão nos livros didáticos que circulam atualmente nas escolas públicas, o que pode ser alcançado com a ampliação do *corpus* da análise, incluindo nele mais alguns livros didáticos, ou até todos os que foram aprovados pelo PNLD em vigor.

Isso não invalida a análise de apenas um livro, sobretudo por que o livro didático selecionado contém um quantitativo de questões a serem classificadas muito elevado, o que deu a ela, pela verticalidade da abordagem, um outro tipo de amplitude.

Ressalta-se também que a relevância acadêmica do presente estudo está em revelar que os avanços científicos em torno do estudo do trabalho com o texto estão cada vez mais centrados no interesse pelo ensino. O professor, por mais que sua formação não acompanhe esses avanços, já pode contar com um material que o auxilie a trabalhar o texto de forma significativa, proporcionando ao aluno um ensino de leitura capaz de prepará-lo para lidar com textos reais em contextos reais de interação.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. FNDE. *Histórico*. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. MEC. *PNLD*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article. Acesso em: 20 dez. 2013b.

BRASIL. MEC. SEB. FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012 – ensino médio*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4835:pnld-2012-edital-consolidado>. Acesso em: 01 jan 2014.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: volume 3*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. O contexto de produção e a relação interpessoal na análise de texto e no ensino de leitura. *Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)*, Taubaté, 2010. ISSN: 1982-8071, CD-Rom.

Recebido em: 12.09.2014

Aceito para publicação em: 22.10.2014