

A PRÁTICA DE LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Solange dos SANTOS⁴⁹

Leilane Ramos da SILVA⁵⁰

Resumo: Este estudo discute questões ligadas ao espaço da leitura nos livros didáticos de língua portuguesa, a partir da análise da coleção *Português: Ensino Médio*, adotada na rede estadual do município de Itabaiana/SE. Como suporte teórico, realçam-se os estudos de Martins (1994), Marcuschi (2008), Paulo Freire (1989), entre outros, que entendem o ato de ler como o resultado do diálogo entre leitor/texto/autor. Busca-se, com esta análise, observar as estratégias e propostas de trabalho com a leitura, diferenciando, segundo a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), os tipos de perguntas encontradas nas atividades de interpretação textual.

Palavras-chave: Leitura. Livro Didático. Interpretação textual.

Abstract: *This study discusses issues related to the area of reading textbooks in Portuguese, based on the analysis of the collection *Português: Ensino Médio*, adopted in state public schools of Itabaiana City / SE. As theoretical support, we list the studies of Martins (1994), Marcuschi (2008), Paulo Freire (1989), among others, who understand the act of reading as a result of the dialogue between reader / text / author. We intend, with this analysis, to observe the strategies and proposals of working with reading, differentiating, according to the typology developed by Marcuschi (2008), the types of questions found in the activities of textual interpretation.*

Keywords: *Reading. Textbook. Textual interpretation.*

Introdução

A leitura é considerada uma das atividades mais importantes na escola. Nos anos iniciais, prioriza-se a aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma tão intensa que

⁴⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: solange_neo@hotmail.com

⁵⁰ Doutora em Letras, área de concentração em linguística e língua portuguesa, é professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: leilane3108@gmail.com

dominar o código escrito é considerado critério de avaliação para o aluno poder prosseguir para os anos posteriores.

Porém, na maioria das vezes, os alunos terminam de ler um texto e dizem que “não entendem nada”. A culpa é colocada no texto que “é difícil” ou no aluno que “não lê direito”, mas na verdade há uma série de fatores que provocam o insucesso da leitura em sala de aula.

Um dos fatores é a própria noção de leitura que não é devidamente considerada nas práticas escolares. Muitas vezes, o ato de ler se limita em decifrar o código linguístico, identificar e extrair informações do texto. Mas, como afirma Freire (1989, p.9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Dessa forma, a noção de leitura adotada na instituição escolar ignora que a decifração da palavra está ligada à leitura do mundo e trata o texto como um mero instrumento de ensino, desconsiderando-o enquanto evento comunicativo. A propósito, eis o que diz Marcuschi (2008) a esse respeito:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p.241-242)

Nesse sentido, o leitor não deve apenas extrair informações contidas no texto, mas fazer inferências, associações com seu conhecimento de mundo, tendo em vista que o sentido do texto não está nas palavras somente, mas na interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Geraldini (2006, p.91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”.

Outro fator que provoca o fracasso na formação de alunos leitores é a utilização do texto como pretexto para outras atividades, desprezando a atividade de leitura propriamente dita. Na maioria das vezes, o texto serve apenas de base para o ensino gramatical ou, quando se pretende trabalhar a “interpretação de texto”, a abordagem se limita em extrair informações objetivas. Quando isso ocorre, a leitura não passa de um

processo de decodificação e perde-se a oportunidade de desenvolver a criticidade do aluno.

Essas noções distorcidas proclamadas no espaço escolar causam o desinteresse pela leitura. Por mais que se cultue a necessidade de desenvolver o hábito de leitura, pouco é feito de concreto para estimular os leitores. E não é de se admirar o grande número de alunos que não gostam de ler, e lêem quando obrigatório os livros didáticos.

Para Gurgel (1999), falta um projeto que preveja não só o aprendizado inicial, mas também o desenvolvimento do desejo de ler. Não só dos alunos, como também dos professores, porque “não se pode ensinar a ler se não se gosta de ler” (GURGEL, 1999, p. 212).

Nesse sentido, é necessário que o professor desempenhe a função de mediador. Segundo Yasuda (2004, p.79), o professor mediador é aquele que indica textos significativos, “é o que lê antes, cercando o texto em suas possíveis leituras”, não se limitando às respostas do manual do professor, dando margens às leituras dos alunos, por assim dizer.

A par dessas considerações, a proposta metodológica adotada para este estudo consiste em uma análise qualitativa das práticas de leitura que constituem a coleção *Português: Ensino Médio*, adotada na rede pública estadual do município de Itabaiana/SE. Assim, objetivamos interpretar a relevância desse material didático para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e suas contribuições para o desenvolvimento do aluno/leitor, observando as construções teórico-metodológicas que compõem este instrumento de ensino.

A atividade de compreensão/interpretação de texto no livro didático

Muitos são os elementos apontados como responsáveis pelo insucesso do ensino de leitura e um deles é o livro didático de língua portuguesa (LDP) que não oferece em suas atividades de compreensão/interpretação subsídios que possibilitem o desenvolvimento da criticidade existente em cada aluno.

É possível evidenciar nos livros didáticos uma concepção errônea das atividades de compreensão. As questões, em sua maioria, direcionam a uma única possibilidade de leitura e muitos professores, levados pelo comodismo, prosseguem com

uma prática de ensino fundamentada na reprodução das interpretações autorizadas pelo manual do professor.

Independentemente do gênero selecionado, as atividades de leitura seguem uma regularidade na produção discursiva, inibindo as várias possibilidades interpretativas. Mesmo quando os livros apresentam tipos de textos diferentes, as práticas de leitura das atividades de interpretação/compreensão são insuficientes para o desenvolvimento do aluno leitor. Ignora-se que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p.229-230)

De acordo com Marcuschi (2008), podemos observar que a noção do que é entender um texto é distorcida pelas atividades de compreensão nos LDP. O que mais notamos nesses materiais são questões que priorizam a compreensão: do vocabulário; de frases na maioria das vezes descontextualizadas; e extração de informações objetivas. Para o referido autor:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
 - 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
 - 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
 - 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.
- (MARCUSCHI, 2008, p.233 -234).

Dessa forma, segundo (MARCUSCHI, 2008, p.258), há uma *falta de horizonte* nos exercícios escolares que restringe a leitura à repetição e à cópia do que está explícito no texto. Na verdade, esses exercícios deveriam possibilitar a perspectiva de leitura no *horizonte máximo*, ou seja, o processo de compreensão por meio de atividades inferenciais. Em outras palavras, essas atividades deveriam considerar

as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências

constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p.259)

Nesse âmbito, a atividade de interpretação trabalhada no LDP em nada contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e não proporciona a leitura aprofundada dos textos, reafirmando a ideia, repetida por muitos anos, de que para compreender um texto basta a identificação de conteúdos.

Os exercícios de compreensão nos manuais didáticos, em sua maioria, são compostos por perguntas objetivas que podem ser facilmente respondidas pela observação da sequência do texto, basta apenas o aluno “passar os olhos”, como se diz. Nas perguntas mais frequentes, prevalece o questionamento a respeito dos aspectos formais do texto, desconsiderando o tema abordado.

Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia das perguntas de compreensão em LDP nos anos de 1980-1990. “Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria” (Marcuschi 2008, p. 270). Vejamos a tipologia no quadro a baixo:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do Cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue <i>Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> <i>Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?

	contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ▪ O que você acha do...? Justifique. ▪ Do seu ponto de vista, a atitude de menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Quadro nº 1: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990 (MARCUSCHI, 2008, p. 271-272).

O autor afirma que vários estudos atuais mostram que apesar de muito se discutir a questão da compreensão, os LDP ainda apresentam atividades superficiais. Esse fato justifica o grande número de estudos que giram em torno dessas atividades e a validade dessa tipologia.

Material de análise

Com base na tipologia das perguntas de compreensão em LDP nos anos de 1980-1990 proposta por Marcuschi (2008), realizamos um rastreamento dos tipos de

perguntas das atividades de compreensão/interpretação textual da coleção *Português: Ensino Médio*, do autor José de Nicola, adotada na rede estadual do ensino médio no município de Itabaiana/SE.

A escolha do livro didático como *corpus* de pesquisa decorre do fato de que este é o material mais usado ou o único nas aulas de Língua Portuguesa, influenciando o direcionamento das práticas escolares.

Os livros da coleção selecionada como instrumento de estudo são divididos em três partes, assim intituladas: “Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos”; “Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano”; e “Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos”. Estes títulos dados às partes sugerem que as propostas metodológicas giram em torno do desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, as três partes se referem à tradicional divisão do livro didático de Língua Portuguesa em: *Gramática, Redação e Literatura*.

Em virtude disso, pretende-se, com a análise desse material didático, observar as propostas de ensino de leitura e sua contribuição na formação de leitores, analisando se as atividades priorizam as práticas de leitura ou são apenas bases para exposição de conteúdos didáticos.

A análise

Realizamos um rastreamento dos tipos de perguntas das atividades de compreensão/interpretação textual da coleção *Português: Ensino Médio*, adotando a tipologia proposta por Marcuschi (2008).

Como é assinalado pelo autor, “esta tipologia deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio continua válida” (MARCUSCHI, 2008, p.270). Dessa forma, seguimos a tipologia acrescentando algumas considerações que apresentaremos no decorrer desta análise.

Na seleção dos textos da coleção *Português: Ensino Médio*, percebemos que, na primeira seção da coleção, as atividades são voltadas para a análise gramatical. Na segunda seção, são raras as questões direcionadas para a interpretação do texto. As atividades de compreensão/interpretação são mais evidentes na subseção *Lendo os textos* da terceira seção. Portanto, restringimo-nos a analisar essa parte.

As atividades desta subseção são desenvolvidas a partir de um texto ou de uma sequência de textos, sempre ligados ao estilo ou escola literária abordada no capítulo. Há casos em que são associados textos em prosa, em verso e telas, o que explora a prática de leitura. Foram observadas 610 perguntas que, de acordo com a tipologia proposta por Marcuschi (2008), foram distribuídas da seguinte maneira:

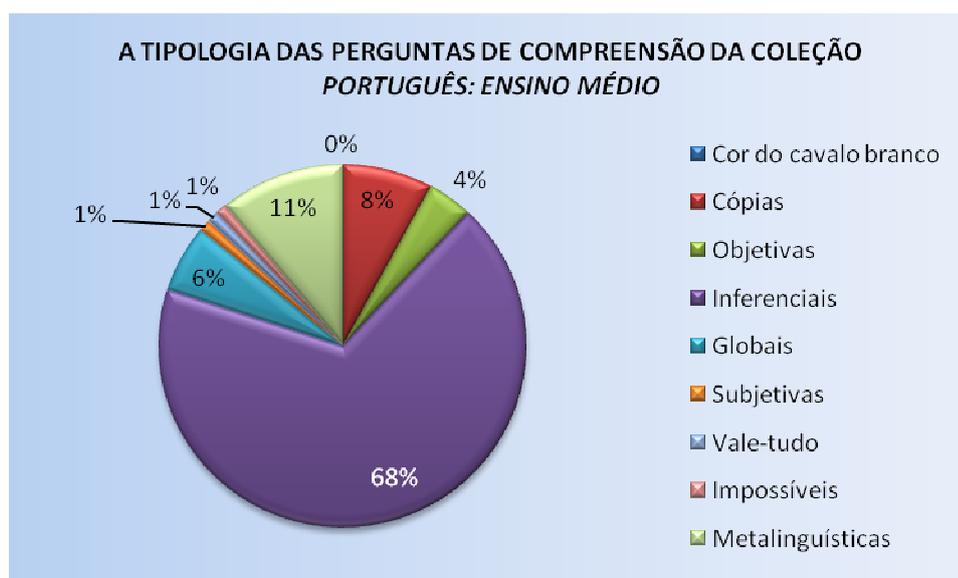


Figura nº 1 - A tipologia das perguntas de compreensão da coleção *português: ensino médio*

Os dados mostram que predominam as perguntas *inferenciais*, com 68%. Nesse sentido, prevalecem questões “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Eis alguns exemplos desse tipo de pergunta:

1. *No canto superior da tela percebemos alguns pássaros voando. Com qual verso do texto “Construção” você relacionaria essa imagem?* (vol. 1, p. 255)
2. *O poema “Anatomia do monólogo” abre diálogo explícito com dois outros textos muito conhecidos. Quais?* (vol.1, p.304)
3. *Como o autor trabalha o nome da mulher? Como relacioná-la com o desenvolvimento do conto?* (vol. 3, p. 361)

A primeira questão faz parte de uma atividade precedida pela letra da música *Construção*, de Chico Buarque de Holanda, e pela tela *Acidente no trabalho*, de Eugênio Proença Sigaud. Ambos os textos retratam o acidente de um operário em uma

construção, estabelecendo, assim, uma intertextualidade. Para responder à pergunta (1), o aluno precisa perceber a relação existente entre os versos e a imagem.

Na maioria das atividades, o autor recorre à intertextualidade, fazendo com que o aluno reflita sobre o assunto tratado em diferentes gêneros textuais. A pergunta (2) possui esta característica, pois solicita ao aluno que responda quais textos são lembrados no poema *Anatomia do monólogo* de José Paulo Paes:

ser ou não ser?
er ou não er?
r ou não r?
ou não?
onã?

Vale destacar que os textos apresentados para essa atividade são, além do poema, um fragmento de *Gênesis* (38, 6-10) e um verbete de dicionário da palavra *onanismo*. No texto bíblico, é narrada a história de Onam, que foi encarregado de conceber um filho com sua cunhada, a fim de dar continuidade ao nome do irmão Er, que havia morrido. Porém, Onam “deixava o sêmen perder-se na terra para não dar descendência a seu irmão”, não cumprindo a sua responsabilidade de gerar o herdeiro. Em seguida, o verbete explica que *onanismo* é originado de Onã, um personagem bíblico que praticava coitos interrompidos, sendo assim sinônimo dessa prática contraceptiva.

Portanto, para descobrir um dos textos solicitados pela questão (2), o aluno precisa inferir a partir do primeiro verso “ser ou não ser?” que o poema estabelece um diálogo intertextual com o famoso monólogo de *Hamlet*, de William Shakespeare. Para identificar o outro texto, o aluno deve associar o trecho bíblico ao verbete para notar que no poema a supressão gradativa das letras traz indícios da intertextualidade com o fragmento de *Gênesis*.

O primeiro verso de *Anatomia do monólogo* questiona a existência. O segundo elimina a letra “s”, transformando “ser” em “er”, que pode ser relacionado ao personagem Er, citado no texto bíblico apresentado. E o apagamento das letras acaba no último verso com a palavra “onã”, que nos remete a outro personagem na história bíblica, denotando a não existência de um novo ser. Desta forma, somente depois de todo esse processo inferencial, o aluno pode concluir que o poema trata de uma dúvida existencial fazendo referência a *Hamlet* e a passagem de *Gênesis*.

A questão (3) é outro exemplo de pergunta que explora o raciocínio crítico do aluno. Pede-se que o aluno observe como o autor João Guimarães Rosa trabalha o nome da mulher em *Desenredo* e responda qual a relação com o desenvolvimento do conto.

Trata-se de uma mulher adúltera que é descrita de diferentes formas, segundo a visão de Jó Joaquim, inicialmente seu amante, depois seu marido traído, que ao final a perdoa, acreditando que a verdade vai se modificando como o nome dela (Livíria, Rivília, Irlívia, Vilíria). Essa informação não está explícita no texto, assim, torna-se necessário que o aluno realize uma leitura aprofundada para chegar à conclusão de que as alterações do nome estão relacionadas à conduta dela durante o desenvolvimento do conto.

As perguntas *inferenciais* favorecem o desenvolvimento do leitor, uma vez que as respostas não estão totalmente centradas no texto, exigindo além dos conhecimentos textuais conhecimentos de mundo. Semelhante a esse tipo de pergunta são as *globais* porque “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Das perguntas da coleção apenas 6% são desse tipo, estando a maior parte no volume 3. Encontramos questões como:

4. Explique o título “*Ao gás*”. (vol. 2, p. 293)

5. Das três emoções citadas pelo crítico, qual predomina na tela *O grito*? (vol. 3, p. 214)

6. No texto “7”, temos uma das temáticas fundamentais da obra de Sá-Carneiro. Comente-a. (vol. 3, p. 248)

Para explicar o título do poema *Ao gás* de Cesário Verde, é preciso compreender o sentido global do poema. Na pergunta (5), o autor apresenta antes um enunciado, explicando a importância da tela *O grito*, de Edvard Munch, para a construção da arte moderna, e uma citação de um crítico que menciona as emoções amor, morte e angústia como elementos da tela. Dessa forma, o aluno deve encontrar o sentido global da pintura para concluir quais dessas emoções predominam.

A pergunta (6) é considerada *global* por solicitar a interpretação geral do texto através de elementos extratextuais. Assim, a temática abordada no poema de Mario de Sá-Carneiro pode ser apontada por elementos textuais, somados ao conhecimento da vida e obra do autor.

Diferentemente destes tipos de perguntas são as do tipo *cor do cavalo branco*, *cópias* e *objetivas*, em que a resposta pode ser facilmente encontrada no próprio texto. O primeiro tipo *cor do cavalo branco* abrange perguntas que “são auto-respondidas pela própria formulação” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Não encontramos nenhuma pergunta deste tipo no *corpus*.

As *cópias* compõem 8% das perguntas. São aquelas “que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.*” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Evidenciamos que esse tipo de pergunta na coleção, na maioria das vezes, aparece ligado a outro, isto é, faz parte de outra pergunta, como pode ser notado nos exemplos abaixo:

7. *Podemos separar o texto em duas partes distintas: de um lado, as duas primeiras estrofes; de outro, a terceira. Que tipo de sentimento distingue cada parte? Como o poeta as caracteriza? Utilize o texto para comprovar sua resposta.* (vol. 2, p.269)

8. *A Moreninha apresenta uma descrição dos costumes do Rio de Janeiro imperial (à semelhança da maioria dos romances românticos urbanos, é o Rio de D. Pedro II). Aponte duas passagens do texto em que isso ocorre.* (vol. 2, p.324)

9. *Destaque a frase do texto que melhor caracteriza a condição dos retirantes.* (vol. 3, p.327)

Nestes exemplos são solicitadas respostas que se localizam no próprio texto, porém não consiste em atividades mecânicas de transcrição de frases. A questão (7) é composta por uma sequência de questionamentos com relação ao poema *Se se morre de amor*, de Gonçalves Dias. Questiona-se o sentimento que diferencia cada parte do poema e como o poeta as caracteriza.

Para obter essas respostas, o aluno precisa interpretar estas partes, realizando processos inferenciais. Somente depois, é que se solicita que o aluno recorra a palavras do texto para comprovar sua resposta. Caso semelhante ocorre na questão (8), considerando que os costumes do Rio de Janeiro no fragmento, de *A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo, estão descritos de maneira implícita.

A questão (9) faz parte de uma atividade precedida por um fragmento do romance *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, pela tela *Menino morto* de Portinari e pela letra da música *O último pau-de-arara*, de Venâncio, Corumbá & J. Guimarães. Mas, a questão se refere, particularmente, ao trecho do romance.

Apesar de solicitar o destaque de uma frase do texto, a questão não se limita a uma simples decodificação, pois o texto possui uma linguagem literária bem elaborada, composta por muitas figuras de linguagens. Uma leitura crítica da tela permite uma melhor visualização dos retirantes. A imagem de uma família chorando a morte de uma criança e o físico das pessoas, mais parecido com o de esqueletos, ilustra a frase “Mais mortos do que vivos” do oitavo parágrafo do fragmento, caracterizando a condição dos retirantes.

Diante dessas observações, notamos que as perguntas *cópias*, caracterizadas por Marcuschi (2008) com um nível baixo de interpretação, na coleção analisada, recebem outra característica, fazendo com que o aluno responda com palavras do texto, mas sempre lhe atribuindo sentido.

As perguntas *objetivas* apresentaram apenas um percentual de 4%. Estas perguntas “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto” (MARCUSCHI, 2008, p.271). O que pode ser percebido nos exemplos:

10. *Quantos personagens temos na cena transcrita?* (vol. 1, p. 278)
11. *Qual o modelo de homem com que sonha Luísa?* (vol. 2, p. 332)

Em (10), temos uma pergunta direcionada a um fragmento do musical *Calabar, o elogio da traição*, de Chico Buarque e Ruy Guerra. Por se tratar de um texto teatral, os nomes dos personagens estão destacados, o que facilita a identificação deles. Nesse sentido, a resposta da questão está claramente no texto.

A questão (11) diz respeito ao fragmento do capítulo I do romance *O primo Basílio* e pode ser facilmente respondida na leitura dos trechos: “... e os homens ideais apareciam-lhe de gravata branca, nas ombreiras das salas de baile, com um magnetismo no olhar, devorados de paixão, tendo palavras sublimes” (QUEIRÓS, 1994 apud DE NICOLA, 2005, p.331).

Com relação às perguntas *subjetivas*, Marcuschi assinala que “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Estas características foram notadas em 1% das perguntas analisadas. Observemos um exemplo:

12. *Você diria que o problema fundamental do Nordeste é a seca? Justifique a resposta.* (vol.3, p.354)

Antes desta pergunta, pede-se a leitura dos seguintes versos do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto: “Mas não senti diferença/entre o Agreste e a Caatinga,/ e entre a caatinga e aqui a Mata/ a diferença é a mais mínima”. Nesse caso, a questão possui uma pequena ligação com o texto, ao menos em relação às anteriores, pois a resposta depende mais da opinião do aluno.

O tipo *vale-tudo* consiste em perguntas que aceitam qualquer resposta, possuindo uma ligação mínima ao texto. “Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Vejamos algumas perguntas desse tipo:

13. *Você acha que a arte deve sempre retratar as coisas belas, o mundo organizado e equilibrado? Por quê?* (vol.3, p.214)

14. *Releia a última frase do trecho: “E antes de se erguer, chupou os dedos sujos de sangue, que lhe deixavam na boca um gosto amargo de vida”. Explique o que você entende por “gosto amargo de vida”.* (vol.3, p.330)

As classificadas como *impossíveis* “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2008, p.272). Estas características só foram percebidas nas perguntas abaixo:

15. *A poesia de Murilo Mendes pertence ao livro O visionário, publicado em 1941 e que contém, portanto, poesias escritas na década de 1930. Que fatos históricos caracterizam essa década?*(vol. 3, p. 309)

16. *Que é triângulo escaleno?*(vol. 3, p.412)

A poesia citada na questão (15) é *O filho do século*, que faz menção a uma série de acontecimentos não esclarecidos no texto. Portanto, a resposta desta pergunta não se encontra no texto, sendo preciso recorrer aos conhecimentos prévios. A outra pergunta é a letra (a) de uma questão que traz um enunciado afirmando que o adjetivo *escaleno* é atribuído para caracterizar o triângulo. A poesia de Manoel de Barros que serve de base para atividade possui o verso “Eu pensava que fosse um sujeito escaleno”, porém nenhum outro elemento sugere alguma explicação.

As perguntas *metalinguísticas* “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.272). Consideramos pertencentes a esse tipo perguntas como:

17. *Comente a estrutura da cantiga acima (rima, forma).* (vol.1, p. 320)

18. *Comente o aspecto formal do poema.* (vol. 2, p.273)

19. *Quanto ao aspecto formal, você diria que esse poema de Manuel bandeira é um texto típico do Modernismo? Justifique sua resposta.* (vol. 3, p.296)

A coleção apresenta 11% desse tipo de questões, sendo que maior parte delas se referem a poemas. A questão (18) se repete em algumas das atividades, em meio aos outros tipos de perguntas. Na questão (19), podemos notar que a pergunta direciona a observação dos elementos formais peculiares ao movimento modernista.

Os resultados da análise estão reunidos no seguinte quadro:

TIPOS	%	GRUPOS
Cor do cavalo branco	0	12%
Cópias	8	
Objetivas	4	
Inferenciais	68	74%
Globais	6	
Subjetivas	1	3%
Vale-tudo	1	
Impossíveis	1	
Metalinguísticas	11	11%

Figura nº 2 - Perguntas de compreensão no LDP *Português: Ensino Médio*

Esta análise dos tipos de perguntas nos permitiu examinar em que nível os textos são trabalhados na *subseção*. No geral, notamos que as atividades de compreensão/ interpretação adotam a concepção de que ler é atribuir sentidos. Essa afirmação pode ser confirmada com o fato das atividades apresentarem em maior número perguntas *inferenciais*, que possibilitam uma interpretação mais aprofundada texto.

Conclusões

Os resultados da análise nos permitem dizer que, na subseção analisada, a coleção explora bem a atividade de interpretação textual, dando prioridade às perguntas

inferenciais, que proporcionam o raciocínio crítico do aluno, uma vez que as respostas solicitadas pelas questões exigem, além dos conhecimentos textuais, conhecimentos enciclopédicos e uma análise crítica.

Mesmo quando são apresentadas questões que pedem a transcrição de palavras do texto, percebe-se que as perguntas são antecedidas por outras que exigem processos inferenciais. Nesse sentido, as perguntas do tipo *cópias* estão ligadas a outro tipo, perdendo a função de simples extração de informações.

As questões que não exigem uma reflexão, como as *objetivas*, apresentaram um percentual de 4%. Observamos também uma baixa ocorrência de perguntas *subjetivas* e *vale-tudo*, 1% de cada. Identificamos apenas duas perguntas classificadas como *impossíveis* de serem respondidas com base no texto. E as *metalinguísticas*, em sua maioria, não direcionam a análise de um elemento específico do texto, requerendo a observação dos aspectos formais como um todo.

Diante desses resultados, ressaltamos que o LDP analisado demonstra certo aprimoramento das práticas de leitura. Quando é sugerida uma atividade de compreensão/interpretação textual, as perguntas não direcionam as respostas, exigindo do leitor uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias que estão muito além da decifração das palavras. O que falta (ao menos no material tratado), para que efetivamente ocorra a formação de alunos/leitores, é a aplicação destas atividades em uma maior diversidade de gêneros textuais.

Referências

- DE NICOLA, J. **Português: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. V. (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2006.
- GURGEL, M. C. L. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). IN: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.77-79.