COMPREENSÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Adhabliand J. F. Freitas
Fabrício C. Dantas
Kléber J. C. Santos

Resumo

Este artigo tem como objetivo verificar a concepção de leitura subjacente às atividades de compreensão em dois volumes de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa voltados ao ensino fundamental, utilizados em escolas da rede pública de Campina Grande. São tomadas como objeto de análise as atividades apresentadas em três seções destinadas ao estudo de texto.

Abstract

This article aims at verifying the conception of reading subjacent the activities of comprehension in two volumes of a Pedagogical Books in the Basic level, used in public schools in Campina Grande. We analized activities presented in three sections whose goals were the text analysis.

Introdução

Atualmente estudiosos da lingüística aplicada vêm se preocupando com a qualidade do livro didático de língua portuguesa (LDP), devido a este ser um importante instrumento no ensino de língua materna, pois, mesmo com a presença marcante de outros meios de comunicação, o manual didático ainda permanece como um dos veículos mais importantes para o desenvolvimento dos alunos.O fato de a

*Alunos do Curso de Letras/UFPB – Campus II. Este artigo é uma versão revisada do trabalho realizado, no período 2000.1, na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Texto I,* sob a orientação da professora Maria Augusta G. de M. Reinaldo.

compreensão não ser uma capacidade inata do homem justifica o trabalho da escola para desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, pois a formação de leitores não se dá espontaneamente (Kleiman, 1999).

Desse modo, o nosso objetivo, neste trabalho, é verificar quais as habilidades que são envolvidas nas questões de compreensão propostas nos volumes de 7ª e 8ª da coleção *A palavra é português*, de Horta & Proença. A escolha da obra se deve ao fato de esta coleção ser adotada, atualmente, por escolas da rede pública de Campina Grande. Já a opção feita pela 7ª e 8ª séries se deve ao fato de estas representarem níveis mais avançados do ensino fundamental, fazendo-nos pressupor que as atividades de compreensão sejam destinadas a desenvolver alunos leitores com um certo grau de experiência.

Pressupostos teóricos

De acordo com Kleiman (1989), a leitura é um processo de interação à distância entre o leitor e o autor através do texto, que sofre forte influência do contexto sócio - cultural e lingüístico em que estes vivem. Para a leitura ser realizada com sucesso, o autor deve deixar no texto pistas textuais suficientes para que o leitor recupere o conteúdo ideológico e compreenda o que ele quer dizer. Assim, a compreensão é um processo de construção de sentido em que o leitor associa o seu conhecimento de mundo às pistas deixadas pelo autor no texto.

Uma outra perspectiva de compreensão é apresentada por Marcuschi (1996a), que fala dos horizontes de compreensão que o leitor pode atingir quando lê um texto. Estes horizontes são: *a falta de horizonte*, *horizonte mínimo*, *horizonte máximo*, *horizonte problemático* e *horizonte indevido*. Na falta de horizonte, o leitor apenas repete ou copia o conteúdo textual. No horizonte mínimo, o leitor faz uma repetição em que substitui, acrescenta, ou deixa de lado uma ou outra palavra. Já no horizonte máximo, o leitor infere o sentido do texto, associando o seu conhecimento de mundo e textual com o que foi encontrado nas entrelinhas textuais, constituindo-se no horizonte ideal a ser atingido pelo leitor. No horizonte problemático, o leitor vai além das informações fornecidas pelas pistas textuais, extrapolando o sentido do texto por confiar em seus conhecimentos pessoais. Por último, o horizonte indevido é aquele em que o leitor perde o domínio da leitura

e atinge uma região de conhecimentos errados. Com efeito, na visão do autor, a compreensão não é uma ação simples e homogênea, mas um processo complexo que leva o leitor a atingir um determinado horizonte, através de uma perspectiva do que foi lido.

De acordo com outro estudo de Marcuschi (1996b), grande parte dos livros didáticos de português (LDP) que circulam em escolas de nosso país apresenta um conceito restrito de compreensão, porque concebe, de forma também restrita, a língua e o texto. Neles, a língua é vista como um código ou um sistema de sinais, sem considerar a realidade social dos falantes, sendo tomada, por isso, como um simples instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. O texto, por sua vez, é considerado um "depósito", de onde pode se tirar ou colocar o que quisermos.

Preocupado em verificar a qualidade das atividades de compreensão em LDP, Marcuschi (1996b) formulou a seguinte tipologia de perguntas: 1) pergunta do *cavalo branco de Napoleão* – pouco freqüente, e de perspicácia mínima, é auto-respondida pela própria formulação; 2) *cópia* – sugere atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras; 3) *objetiva* – indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto numa atividade de pura decodificação; 4) *inferencial* – mais completa pois exige conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos (conhecimento de várias ciências e/ou assuntos que uma pessoa pode ter), bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas; 5) *global* – leva em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos; 6) *subjetiva* – que, em geral, tem a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno, e não há como testá-la em sua validade; 7) *vale-tudo* – indaga sobre questões que admitem qualquer resposta, e a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta; 8) *impossível* – exige conhecimentos externos ao texto e só pode ser respondida com base em conhecimentos enciclopédicos; 9) *metalingüística* – indaga sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto e do léxico, bem como de partes textuais; 10) *mista* – envolve mais de um tipo de questão.

Relacionado ainda com a questão de compreensão nos LDP, o estudo de Liberato (1999) constata que os exercícios de compreensão

neles propostos, na sua maioria, são improdutivos, porque não levam em conta a importância do conhecimento prévio do leitor, quando deveriam focalizar a construção do sentido e a reflexão crítica sobre as idéias do texto. Segundo esta autora, a compreensão é um processo de construção de sentido, porém, este não se encontra propriamente no texto; o leitor precisa inferir diversas informações, que não estão explicitamente mencionadas, para interagir com o autor.

Utilizaremos as considerações teóricas aqui apresentadas para avaliar a qualidade das atividades de compreensão textual em dois livros didáticos de ensino fundamental da coleção já referida, adotada em escolas públicas de Campina Grande.

Análise e discussão das atividades de compreensão nos LDP selecionados

Os livros analisados estão divididos estruturalmente em *quatro unidades,* cada uma das quais, por sua vez, está subdividida em *três lições*. Estas unidades, individualmente, abordam um tema geral que é explorado em suas respectivas lições, que são iniciadas com um texto da literatura infanto-juvenil, usado, posteriormente, como base dos exercícios propostos para compreensão, aqui denominado de texto principal.

De acordo com as autoras dos LDP em questão o trabalho com a compreensão da leitura é realizado em *três seções* que representam diferentes momentos em uma lição: *1) Releitura do texto, 2) Compreensão do texto e 3) Discussão de idéias*. O primeiro momento é constituído de perguntas que buscam fazer com que o aluno releia o texto para perceba os detalhes deste; o segundo momento pretende que o aluno perceba que um texto é organizado de maneira intencional pelo autor para provocar emoções, divulgar ou discutir idéias; e o terceiro momento, baseado em um texto com aspectos semelhantes ou divergentes do texto principal, objetiva discutir idéias, que podem exigir do aluno a compreensão, expressão dos pensamentos ou o posicionamento diante de fatos do cotidiano (manual do professor, p. 4-5). Desta forma, para obter os dados da nossa análise, utilizamos, nos livros de ambas as séries, uma lição de cada uma das quatro unidades, identificadas como as lições 1, 4, 8 e 11, consideradas pontos estratégicos que nos permitiram verificar se houve evolução na maneira de elaborar as atividades.

Nesta seção, procederemos ao levantamento dos dados através de tabelas que contêm informações correspondentes ao número de questões encontradas nas lições. Em seguida, com base nestas informações, iremos tentar relacionar os tipos de perguntas com os horizontes de compreensão que o leitor pode atingir.

Para desenvolver a discussão dos dados, consideramos a relação entre os tipos de questões e as seções de atividades propostas. Ao todo foram computadas 66 questões, na 7ª série, e 72 na 8ª série, conforme explicitam as tabelas 1 e 2 a seguir:

Tipos de questões	Número de perguntas por seção		
	Releitura do texto	Compreensão do texto	Discussão de idéias
Objetiva	19	7	-
Cópia	1	13	-
Inferencial	3	2	3
Metalingüística	-	4	-
Subjetiva	-	-	11
Global	-	1	1
Vale Tudo	-	-	1
Subtotais	23	27	17
Total			**66**

Tabela 2: Ocorrências dos tipos de questões nas seções do LDP de 8ª série

Tipos de questões	Número de perguntas por seção		
	Releitura do texto	Compreensão do texto	Discussão de idéias
Objetiva	18	6	1
Cópia	-	6	-
Inferencial	1	3	3
Metalingüística	-	7	-
Subjetiva	-	-	15
Global	1	1	2
Mista	3	2	3
Subtotais	23	25	24
Total			**72**

As tabelas 1 e 2 nos informam que as questões do tipo *cavalo branco de Napoleão* e *impossível* não foram encontradas nas lições

analisadas. Os demais tipos de perguntas que estiveram representadas em ambas as séries podem ser analisadas da seguinte forma:

a) Questões do tipo objetiva:

As tabelas 1 e 2 nos informam que, em ambas as séries (19 ocorrências na 7ª e 18 na 8ª), a questão objetiva é a que tem maior índice de ocorrência na seção de *releitura do texto*. Este tipo de atividade não oferece grandes dificuldades para o aluno, uma vez que as habilidades exigidas por ela limitam-se à decifração do léxico e à familiaridade com as palavras. São adequadas para os alunos que estão sendo iniciados como leitores e ainda têm dificuldades com a leitura, mas para aqueles que já estão num nível mais avançado tornam-se cansativas. O grande número deste tipo de questão, nesta primeira seção, indica uma tentativa de fazer o aluno perceber os elementos pontuais do texto. Vejamos os exemplos a seguir:

- Qual é a imagem que a menina tem de si própria? (7ª série – p.16)
- Com quem a personagem está no sítio, local onde escreve seu diário? (8ª série – p.15)

Para encontrar as respostas destas perguntas, o aluno não precisará inferir nenhuma informação, ou ainda, associar o seu conhecimento de mundo com informações contidas no texto. Basta uma leitura superficial e o exercício é respondido.

b) Questões do tipo cópia:

Com base nas tabelas 1 e 2, observamos que a ocorrência deste tipo de questão (11 ocorrências no LDP de 7ª série e 6 no de 8ª série), na seção *compreensão do texto*, demonstra uma inadequação com a denominação da seção, já que o objetivo desta é levar o aluno a entender o sentido do texto. Este tipo de questão deve ser evitado, já que não ajuda o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para uma leitura proficiente. Vejamos os exemplos a seguir:

- Copie um frase do texto entre as linhas18 e 22 que mostra a diferença ente o aspecto físico da personagem e o seu modo de ser." (7ª série – p. 72)

Copie a alternativa que melhor esclarece o significado de "reuniu exércitos de lã parda".

a) O céu tornou-se nublado, carregado de nuvens escuras.
b) Ia ter início uma batalha entre a luz da lua e as nuvens claras. (8ª série – p. 207)

Estas questões não oferecem dificuldade ao aluno, que irá voltar ao texto apenas para retirar um fragmento, como no exemplo da 7ª série, ou apenas copiar uma das alternativas oferecidas pela própria questão, como no exemplo da 8ª série.

c) Questões do tipo inferencial

As tabelas ainda nos informam um baixo número de questões inferenciais (8 questões na 7ª série e 7 na 8ª série) em todas as seções, o que vem comprovar o "pecado" cometido pelas autoras dos LDP analisados, que subestimam a capacidade cognitiva dos alunos, perdendo uma grande oportunidade de propor questões que exijam operações cognitivas ligadas ao horizonte máximo de compreensão, o que contribuiria para formação de um leitor proficiente. Vejamos os exemplos abaixo:

Qual é modelo de beleza feminino e masculino nos dias atuais? (7ª série – p. 216)

Lendo o último parágrafo do texto, percebemos um sentimento experimentado muito fortemente pelo jovem. Que sentimento é esse?Justifique sua resposta com frases retiradas do texto.(8ª série – p. 16)

Na questão da 7ª série, o aluno é levado a conhecer o conceito de beleza feminino e masculino adotado pela sociedade nos dias atuais. Para ajudá-lo a encontrar a resposta adequada, o texto fornece pistas sobre o assunto. Já na questão da 8ª série, o aluno encontrará a resposta identificando um sentimento comum às experiências juvenis, que ele mesmo pode ter vivenciado, unindo esta informação com dados do último parágrafo do texto utilizado como base para a atividade.

d) Questões do tipo metalingüística:

Também encontramos uma grande ocorrência desse tipo de questão na seção *compreensão do texto*, o que revela uma preocupação das autoras em trabalhar com a forma, já que estas questões tratam de elementos estruturais do texto e, portanto, não são adequadas à proposta desta seção. Esse tipo de questão não é dispensável para o aprendizado do aluno, mas deve ser explorado em outro momento da unidade, como bem acentua Marcuschi (1996b). Vejamos os seguintes exemplos:

> O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? (7ª série - p. 72)
>
> No processo de criação de um texto poético, muitas palavras são usadas para despertar nossas sensações visuais, auditivas, etc. No poema "Vimos a lua", quais sensações são mais despertadas no leitor? (8ª série - p.208)

Para resolver a questão da 7ª série, o aluno precisará conhecer os modos de narração de um texto e inferir a resposta adequada através das pistas fornecidas por esse. Já na questão da 8ª série, o aluno terá que conhecer o sentido das palavras que despertam sensações e reconhecer um traço estilístico do poema. Ambas as questões abordam traços estilísticos presentes no texto, remetendo, assim, aos seus aspectos formais.

e) Questões do tipo subjetiva:

Observando as tabelas 1 e 2, podemos verificar que as questões do tipo subjetiva só ocorreram na seção *discussão de idéias* (11 ocorrências na 7ª e 15 na 8ª). Este tipo de questão é como uma "faca de dois gumes", em que o aluno responde o que conseguiu inferir, combinando as informações do texto com o seu conhecimento anterior. Pode ser uma boa opção para desenvolver as habilidades de compreensão, mas o aluno pode cometer o erro de uma compreensão inadequada, se não for bem orientado pela questão ou pelo professor. Por isso, a exploração deste tipo de questão requer bastante cautela de quem as elabora. Vejamos os seguintes exemplos:

> Na sua opinião, Gabi e Gustavo são vítimas de preconceitos? (7ª série - p. 17)

> Você acha que um comportamento como o de José pode ser justificado de alguma forma? Por quê? (8ª série - p. 87)

Nestas questões, a resposta fica por conta do entendimento do aluno, mas sem que sua justificativa esteja, necessariamente, baseada na construção de pontes com o texto, fato que é possível comprovar através do uso das expressões contidas no início das perguntas: *Na sua opinião...*, *Você acha...*, que deixam em aberto o conteúdo da resposta.

f) Questões do tipo global:

Estas questões são um ótimo exemplo de como se deve exercitar o aluno no processamento dos sentidos do texto. Entretanto, este foi o tipo de questão que contou com menor índice de ocorrência em todas as seções dos LDP de ambas as séries, o que é um fato negativo para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, já que estas questões podem oferecer ao aluno a oportunidade de relacionar textos com o conhecimento de mundo que possui. Vejamos os exemplos a seguir:

> Compare o texto "Dona Furquim" e o texto "Monjolos e moinhos" e responda à questão: Dona Furquim era uma professora mais preocupada em preparar mecânicos ou inventores? Justifique sua resposta. (7ª série - p. 83)
>
> Faça um resumo dos argumentos do autor a favor da televisão. (8ª série - p.151)

A primeira questão oferece ao aluno a oportunidade de estabelecer uma relação entre os dois textos, ampliando o conhecimento do aluno sobre o tema em discussão, e a segunda desenvolve a capacidade de sintetizar as idéias principais do texto.

g) Questões do tipo mista:

Este tipo de questão foi encontrado apenas no livro de oitava série, distribuído nas três seções de forma equilibrada (três questões nas seções releitura de texto e discussão de idéias e duas questões na seção compreensão do texto). Quando bem elaborado, este tipo contribui bastante para a formação do aluno-leitor, desenvolvendo as habilida-

des envolvidas no processo de compreensão. Vejamos o exemplo abaixo:

> Como você entende os três últimos versos do poema de Mário Quintana? Compare-os com a última estrofe do poema de Cecília Meireles e diga a que conclusão você chegou sobre eles. (8ª série – p. 220)

Neste caso, há a junção de uma questão subjetiva com uma global, já que em seu primeiro momento a pergunta explora a opinião do aluno, e no segundo, o conhecimento de relações intertextuais presentes entre os dois poemas.

h) Questão do tipo vale-tudo:

Encontramos apenas um exemplo desse tipo de questão no livro de 7ª série, na seção *discussão de idéias*. Segundo Marcuschi (1996b), trata-se de uma pergunta que pode ocasionar muita dispersão nas respostas, podendo levar o aluno a uma compreensão incerta, razão por que deve ser evitada, pois não faz com que o aluno raciocine ou reflita sobre o texto e sobre o que vai responder. Vejamos o exemplo seguinte:

> Se você tivesse participado da criação da mensagem que a Voyager leva, que fatos você incluiria nela? (7ª série - p. 214)

Para responder a esta questão, o aluno só precisará pensar em algo que ache conveniente, sem ter, necessariamente, que relacionar o texto com o seu conhecimento.

Estabelecendo uma relação entre a tipologia de questões e os horizontes de compreensão do leitor, de acordo com as tabelas 1 e 2, podemos constatar que as questões do tipo *cópia* e *objetiva* tendem a contemplar o *horizonte mínimo*, as do tipo *inferencial* e *global*, o *horizonte máximo*, e as do tipo *subjetiva* e *vale tudo*, o *horizonte problemático*.

Considerações finais

As diversas observações que fizemos neste trabalho mostram a importância de se explorar a compreensão de textos presentes em livros didáticos, já que estes são, na maioria das vezes, conforme ressaltado na introdução, o único instrumento de que o aluno dispõe para desenvolver-se como leitor crítico. De modo geral, constatamos que os volumes dos livros didáticos aqui analisados, destinados às séries do ensino fundamental, tendem a considerar o processo de compreensão não como uma atividade criadora, ativa e construtiva, mas como decodificação, numa perspectiva estrutural. Este resultado comprova que falta muito ainda para que possamos vencer esta perspectiva estrutural de leitura, já constatada em outros estudos sobre o LDP.

Considerando que a questão do ensino da leitura crítica é importante em quaisquer áreas do conhecimento, cabe ao professor de língua materna se esforçar para desenvolver a capacidade de compreensão de textos nos alunos. O professor deve, na medida do possível, selecionar, adequar e complementar o estudo proposto pelos livros didáticos, e pode elaborar atividades de compreensão que atendam as dificuldades específicas de seus alunos. Aqui nos valemos de sugestões propostas por Marcuschi (1996 b), para facilitar o desenvolvimento do aluno: a montagem de um conjunto de perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas, cujas respostas não se acham diretamente no texto; produção de resumos, bem como a utilização da técnica de identificação das idéias centrais do texto e das possíveis intenções do autor.

A nossa expectativa, com a realização deste trabalho, é a de que a socialização do conhecimento produzido por estudos dessa natureza venha a contribuir, num futuro próximo, para que os autores de livros didáticos de português adotem critérios para a formulação de questões orientadas pelas teorias mais atuais sobre leitura. Essa socialização deverá contribuir também para a formação profissional dos professores, seja dos que estão em exercício ou dos que estão em processo de formação acadêmica.

Referências

HORTA, Regina & PROENÇA, Graça. *A palavra é português.* São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Interação na leitura de textos. In: *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 1989. p.65-81.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes, 1995.

_____. Leitura do texto jornalístico informativo. In: *Leitura e interdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 121-145.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de "compreensão" e "interpretação" e o aprendizado de leitura. In: Evangelhista, Aracy e outros(org.). *A escolarização da leitura literária.* São Paulo: Autêntica, 1999, p. 223-233.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua. *Em aberto.* Brasília, vol (69): 64-81, jan./mar. 1996 a.

_____. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *O 1º colóquio de leitura da região Centro – Oeste.* Goiás: UFG, 1996 b.