

RESPONDENDO ÀS QUESTÕES SEM ENTENDER O TEXTO: O CASO DAS PERGUNTAS SUPERFICIAIS

Elisane Regina CAYSER
Rosane Magalhães MARTINS
Universidade de Passo Fundo

Resumo: A questão da compreensão de textos costuma gerar muitas discussões tanto em âmbito teórico quanto prático. Nas escolas, ora a compreensão é trabalhada como um exercício subjetivo, ora é vista como mera atividade de busca de informações objetivamente postas no texto. O presente trabalho visa a analisar questões de compreensão presentes em livros didáticos de 8ª série inscritas nessa segunda categoria, não sendo, portanto, produtivas no sentido de promoverem a ampliação da capacidade leitora do sujeito. Especificamente, analisam-se questões que demandam apenas a decodificação. Tenta-se provar que tais questões – embora necessárias ao entendimento, por exigirem, obviamente, a decodificação – não são suficientes para a efetiva produção de sentidos previstos no texto. Sua ampliação e seu aprofundamento poderiam gerar reflexões pertinentes em relação aos textos, nesse caso, sim, promovendo a ampliação da capacidade de leitura. Analisam-se, também, as questões de múltipla escolha, as quais, embora apresentem reflexões interessantes, representam uma dificuldade muito maior para o elaborador do que propriamente para o aluno. Teoricamente, o trabalho utiliza os estudos de Luiz Antônio Marcuschi acerca do processo de compreensão de textos e a teoria Semiótica de Textos. As questões, assim, são analisadas tentando-se verificar se de fato contribuem para que o leitor/aluno chegue ao nível fundamental – nível mais profundo da geração de sentido e que permite uma visão do texto enquanto todo organizado de sentido.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo configura-se como um estudo relacionado aos livros didáticos, tendo como objeto de estudo as questões de múltipla escolha e as questões que exigem do aluno mera transcrição de trechos do texto. Busca-se, em suma, analisar se tais questões aprofundam o entendimento do texto conduzindo a leitor ao desvelamento de uma leitura profunda e eficiente.

Quanto a essa condução, é preciso ficar claro que se parte do princípio de que a compreensão de texto é uma habilidade que deve ser ampliada pela escola - instituição diretamente responsável pela aquisição do domínio da expressão escrita e pelo aprimoramento da capacidade leitora. No entanto, o que se constata na maior parte das práticas docentes é a presença de exercícios que tratam o texto como um repositório de informações, negando-lhe a sua essência de instância onde se produzem significados a partir de uma teia intertextual.

Dada essa constatação, justifica-se a relevância de se analisar manuais didáticos – sabidamente os únicos recursos didáticos disponíveis em um número significativo de escolas, e, portanto, os grandes definidores do “que ensinar”, “como ensinar” e “quando ensinar”. Especificamente, a análise está focada em questões de livros didáticos de 8ª série, período em que – supõe-se – os alunos já deveriam ser desafiados com questões que lhes exigissem raciocínio lógico, percepção mais apurada, acesso a arquivos discursivos mais complexos, enfim, uma leitura que não privilegiasse a leitura da palavra no seu sentido de dicionário.

Este artigo está organizado em quatro seções: num primeiro momento, faz-se uma menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Na segunda seção, apresenta-se a noção de texto e de percurso gerativo de sentido proposto pela Semiótica do Texto. Na sequência, faz-se referência à leitura e à compreensão textual da forma como são apresentadas hoje, nas escolas. Já na quarta seção, consta a análise das questões que compõem o corpus deste trabalho.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Neste capítulo, são apresentados brevemente os PCN de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, tendo sido elaborados procurando respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e também consideram a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, especificamente, preconizam que o ensino da língua materna deve estar focado em três elementos: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor”. (p. 22)

Segundo o documento, o aluno deve ser capacitado a produzir e a interpretar textos em diversas situações e contextos. Isso implica passar a considerar o texto, em seus mais variados gêneros, como unidade básica de ensino, repudiando o trabalho linguístico a partir de segmentos isolados.

Em relação aos gêneros textuais, os PCN destacam a importância de serem selecionados textos que favoreçam “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem.” (p. 24).

O documento salienta, também, a necessidade de os educadores não só abandonarem a ideia de que falar bem é sinônimo de falar como se escreve, como também de que há apenas uma forma linguística correta, enquanto todas as outras seriam menos legítimas. Além disso, faz menção ao trabalho com a linguagem como um processo de interlocução, colocando o professor num papel de mediador do conhecimento.

De acordo com os PCN, deve haver o encaminhamento das seguintes questões relativas à leitura de textos: expectativas de leitura frente ao texto; ativação do conhecimento de mundo que possibilite o sucesso em atividades de pressuposições; estabelecimento de relações intra e intertextuais; verificação da progressão temática através do encadeamento dos enunciados; estabelecimento das relações existentes entre o texto verbal e possíveis textos não-verbais que o acompanhem; análise das diferentes vozes presentes no texto, o ponto de vista veiculado e os recursos lingüísticos e extralingüísticos usados para tanto.

Propõe-se, portanto, que o educando seja levado a perceber que os sentidos não estão prontos no texto: são produzidos pelo leitor, para o que, em algumas circunstâncias, o professor pode e deve intervir, na qualidade de leitor privilegiado. Tal atuação, destaca-se, abrange as questões de compreensão textual, aqui consideradas como um dos instrumentos para o direcionamento do olhar do aluno em relação ao texto.

3 A NOÇÃO DE TEXTO E O PERCURSO GERATIVO SE SENTIDO PROPOSTO PELA SEMIÓTICA DO TEXTO

As diferentes partes que compõem o texto são organicamente constituintes do todo textual e só nele encontram seu sentido.

Sendo, assim, o texto considerado como um todo, uma leitura não pode se basear em fragmentos isolados, já que o significado das partes é determinado pelo todo. Conseqüentemente, os limites e as possibilidades de leitura estão inscritos no texto, impossibilitando, portanto, a total subjetividade interpretativa de cada leitor.

A instância puramente textual, porém, está inserida em um dado contexto social e comunicacional. É nessa dimensão que surgem, então, os gêneros textuais, que concretizam diferentes funções sociais. Assim, os gêneros compreendem os diversos textos materializados na vida cotidiana e que apresentam determinadas características sócio-comunicativas marcadas

por meio de conteúdos, estilo, propriedade funcional de composição característica.

Segundo Cayser,

como texto entende-se, na perspectiva da semiótica textual, todo tipo de manifestação comunicativa, independentemente das especificidades do plano de expressão. Assim, igualmente são considerados textos uma charge, uma obra literária, um quadro, um anúncio publicitário, uma foto um filme etc. Em todos esses casos, embora se utilizem de uma linguagem verbal ou de uma não verbal, existem redes figurativas ou temáticas instauradas com vistas a criar um certo significado. Dessa forma um texto publicitário pode explorar, no plano da expressão, cores quentes ou frias para manifestar noções de alegria ou tristeza, as quais estão no plano do conteúdo. (2001, p.40)

Plano de expressão e plano de conteúdo são expressões adotadas pela Semiótica do Texto, teoria que busca verificar o que o texto diz e como ele o faz. Inserida nos estudos da semântica, ela caracteriza-se como uma teoria gerativa, sintagmática e geral.

Para a semiótica do texto, o plano de conteúdo de um texto é estruturado em três diferentes níveis: o fundamental, o narrativo, e o discursivo, cada qual com sua semântica e sua sintaxe próprias.

Com vistas a analisar cada um dos níveis que compõem o percurso gerativo de sentido, os mesmos serão apresentados, a seguir, de forma muito breve e resumida.

3.1 O nível fundamental

O nível fundamental, segundo Fiorin (1997, p.22), é a base da construção do texto, sendo nele que aparecem as unidades mais simples e abstratas. É nesse plano que se estabelece a oposição semântica entre dois termos da mesma categoria – mesmo que um deles seja apenas sugerido – o que normalmente ocorre. Assim, um texto pode estar organizado sobre a oposição vida e morte, por exemplo, mesmo que o texto refira explicitamente apenas sobre a necessidade de valorização da vida. Pressupõe-se, neste caso, que a oposição em relação à morte é intrínseca ao discurso.

É a partir desses dois termos que compõem o nível fundamental que se constrói todo o sentido do texto, sendo que cada um deles é valorizado, em dado texto, positiva ou negativamente, valoração a qual não considera o sistema axiológico do leitor, mas sim o que o próprio texto diz.

3.2 O nível narrativo

De acordo com Fiorin (1997, p. 28), a sintaxe narrativa trata, fundamentalmente, das mudanças de estado dos sujeitos.

O linguista alerta para o fato de as narrativas, em geral, constituírem-se como complexas, pois nelas se sucedem estados de ser e de fazer. Em tais narrativas, quando estruturadas de uma forma canônica, é possível perceber quatro diferentes fases encadeadas a partir de pressuposições lógicas: a fase da manipulação, em que um sujeito leva outro a querer ou a dever fazer algo. Essa ação entre sujeitos pode ocorrer por meio da tentação, da intimidação, da sedução ou da provocação; a fase da competência, em que o sujeito destinador se torna capaz de agir, de assumir-se como sujeito da narrativa; a fase da performance, em que se efetivam as mudanças de estado, ou seja, em que o sujeito passa de um estado de disjunção com determinado objeto-valor para um estado de conjunção, ou vice-versa; e a fase da sanção, em que se constata a transformação, podendo, o sujeito, ser punido ou premiado.

3.3 O nível discursivo

No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas por termos que lhes dão concretude (Fiorin, 1997, p. 41). Um texto que pretenda discutir a relação vida X morte, por exemplo, pode apresentar, no nível discursivo, figuras como um esportista, ou mesmo um esportista em oposição a uma pessoa sedentária.

É neste nível, portanto, mais precisamente na semântica discursiva, que se instauram as figuras e os temas em um texto: as figuras sendo os elementos do mundo concreto – real ou não -, e os temas – elementos que

remetem à análise do mundo. No processo de produção do texto, tais elementos são os últimos a serem instaurados no texto, enquanto que, na mão inversa, eles são os primeiros a serem acessados pelo leitor / enunciatário. Essa noção é de fundamental importância para entender que a percepção desses elementos por si só não garante a qualidade da leitura – um sujeito que apenas consiga detectar as figuras dentro de um texto não necessariamente o entendeu, dado que não é capaz de perceber o jogo de valores existente, as relações presentes no nível fundamental, os recursos persuasivos empregados, os atores e os seus papéis actanciais.

Como aponta Fiorin (1997), a sintaxe discursiva analisa as relações que se estabelecem entre enunciador-enunciado e enunciador-enunciatário. O enunciador visa a atuar sobre o enunciatário, em última instância, convencê-lo, usando, para tanto, dois efeitos de sentidos básicos: o de proximidade ou o de distanciamento, e o de realidade ou de referente. Para isso, o enunciador projeta-se no enunciado. Ressalta-se que ele não está no enunciado, apenas deixando “pistas” no texto. Esse processo é denominado *debreagem* e inclui as categorias de pessoa, de tempo e de espaço.

Especificamente na projeção de pessoa, pode-se distinguir duas estratégias: o uso da primeira pessoa no discurso, o que causa efeito de parcialidade, ou da terceira pessoa, que produz o distanciamento e a consequente imparcialidade. Já o efeito de realidade ou referente é alcançado por meio do processo de ancoragem: o enunciador instaura no texto elementos que, ao mesmo tempo em que concretizam os dados abstratos do nível narrativo, criam a ilusão da veridicção.

4 UM BREVE PANORAMA DA LEITURA E DA COMPREENSÃO TEXTUAL NA ESCOLA BRASILEIRA

A leitura, segundo os PCN, compreende “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de

seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc” (1998, p.60).

Lamentavelmente, nos manuais didáticos não é essa a proposta de leitura que é apresentada. Nas palavras de Cayser, “nos manuais didáticos se verifica uma prática de leitura como fetiche, sobre a qual o professor atua como organizador da subjetividade alheia, solicitando do aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora frente ao texto.”(2001, p.28).

Se não bastasse isso, os livros didáticos ainda enfatizam uma visão inadequada do texto, pois o consideram como um somatório de frases. Isso se comprova em exercícios de leitura que priorizam a transcrição de trechos do texto.

Para Cayser,

as práticas correntes não aceitam, para as atividades de compreensão de textos, a divergência e o conflito entre interlocutores, resumindo-se, o exercício, a uma retomada de aspectos superficiais do texto, sem que jamais seja alcançada uma análise mais profunda do texto. (2001, p.32).

A autora defende que essa postura remete diretamente à questão do autoritarismo e do conformismo, reforçando, ainda, que o importante – na perspectiva desses materiais – é a técnica da leitura mecânica, a qual valeria por si só. A autora, quanto a esse aspecto, destaca a presença constante da interpretação única dos textos apresentados nos livros didáticos adotados, nas escolas, o que impossibilita os alunos de levantarem outras interpretações possíveis ao texto. Isso, segundo ela, pode ser considerado um comportamento autoritário por parte dos manuais, que acaba por desencadear um conformismo por parte dos alunos.

É sabido, no entanto, que a compreensão textual, com defendido por Marcuschi (1996), é uma atividade de construção de sentido, sendo que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos.

Sendo assim, o autor (1996) levanta a necessidade de os materiais didáticos sofrerem um redimensionamento nos seus tópicos. Fica evidente a necessidade de saírem da mesmice dos exercícios mecânicos apresentados e passem a considerar novas propostas, trabalhando também a língua falada, e não só a escrita, relacionando-as e incluindo um trabalho sistemático com as linguagens não-verbais; incorporando os avanços dos estudos sobre a língua às práticas de compreensão e produção de textos, treinando a argumentação e o raciocínio lógico, necessários para a compreensão de textos; flexibilizando as atividades de organização da língua; relativizando a importância da metalinguagem e voltando o trabalho de análise linguística para a aplicação prática em textos; e, ainda, considerando a língua como resultado de uma construção histórica, e não como um objeto pronto.

No tocante à leitura, Marcuschi (1996) constata, por meio de pesquisa que abrangeu 2360 questões constantes em livros didáticos, que, apesar da existência de exercícios de leitura, os manuais nada mais apresentam do que exercícios de “cópia”, não servindo, portanto, ao desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo ele, a grande maioria das questões é de ordem formal, raramente estimulando uma reflexão crítica acerca do texto. Quanto a isso, destaca-se que a questão que envolve decodificação, apesar de necessária ao entendimento do texto, não é, obviamente, suficiente para um entendimento efetivo, profundo do mesmo.

Na sequência, passa-se, então, à análise de algumas questões de múltipla escolha e que solicitam apenas transcrição de trechos do texto ao qual se referem.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O corpus

As questões apresentadas neste trabalho aparecem em quatro livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008/2009/2010) e atualmente em uso em classes de 8ª série de algumas escolas da rede estadual de ensino de Palmeira das Missões. Abaixo, a relação de livros, autores e suas respectivas edições e anos.

Obra	Edição	Ano
Português: Linguagens. Autores: William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães	4ª	2006
Textos & linguagens. Autoras: Márcia de Benedetto Aguiar Simões / Maria Inês Candido dos Santos	1ª	2006
Português: idéias & linguagens. Autoras: Dileta Delmanto / Maria da Conceição Castro	12ª	2006
Tecendo linguagens. Autores: Tânia Amaral Oliveira / Elizabeth Gavioli / Cícero de Oliveira / Lucy Araújo	1ª	2006

5.2 Análise e interpretação dos dados

Por meio da análise feita nos livros anteriormente mencionados anteriormente, percebeu-se que as perguntas que mais frequentemente são propostas nos exercícios de compreensão são superficiais, e justamente por isso não demandam uma análise mais profunda do aluno, tampouco uma leitura atenta e capaz de detectar informações implícitas que subjazem ao texto.

Em muitos casos, sob o rótulo de *interpretação*, encontra-se pedidos de simples transcrição de trechos do texto, o que, obviamente, não exige nenhuma reflexão acerca do texto. São exemplos disso as seguintes questões constantes no livro didático *Tecendo linguagens*:

Exemplo 1 (*Tecendo linguagens*, p.142):

Por dentro do texto:

a) *Transcreva o trecho em que o autor descreve o cenário da história:*

b) *Transcreva um trecho em que o texto descreve personagens:*

A questão, conforme se percebe, explicitamente solicita a mera cópia, se restringindo a isso. Nenhuma outra reflexão é feita a partir da constatação do aluno. Ela poderia, porém, se tornar produtiva caso, na sequência, fosse questionado o papel que o cenário tem em relação à criação do enredo.

Como já dito na secção referente à Semiótica do Texto, no nível superficial se instauram o tempo, o espaço, os personagens da narrativa. Tais elementos não são aleatoriamente escolhidos, mas sim “pinçados” dentre todos os disponíveis para criar determinados efeitos de sentido. Portanto, desvelar a sua função na construção do texto é, sim, interessante. Ressalta-se, porém, que isso não é sequer sugerido na questão sob análise.

Por isso, o aluno pode nem perceber a importância desses detalhes na construção do sentido do texto a que se refere a questão. Caso tivesse solicitado, quanto a “b”, por exemplo, que o aluno apontasse os traços físicos referidos para determinado personagem e mostrasse a sua congruência ou não com seus traços psicológicos, ele – o aluno – estaria sendo instigado – aí sim – a pensar sobre a escolha consciente de traços que o autor faz para produzir certo personagem dentro de certa história. Ou seja – quebrar-se-ia a ilusão do “aleatório” no texto.

A questão a seguir transcrita, por sua vez, é representativa de inúmeras outras, que mantém o mesmo padrão e nível mínimo de exigência:

Exemplo 2 (Tecendo linguagens, p.82):

Por dentro do texto:

- 1. Dentre todas as personagens, qual é a que mais sofre com a falta da televisão, e qual a que não sente falta nenhuma dela?*
- 2. Para consolar seu irmão, a mana decide inventar uma brincadeira. Explique como funciona a brincadeira proposta por ela.*

Essas questões de compreensão não fazem o aluno refletir, sendo que apenas com uma leitura rápida do texto já se consegue respondê-las, haja

vista que as respostas estão na superfície do texto. A questão 1, por exemplo, deveria pedir para o aluno explicar por que uma personagem sofre com a falta da televisão e a outra não sofre, solicitando que explicasse a sua resposta, comprovando-a com elementos presentes no texto. Isso faria com que o aluno fizesse uma nova leitura do texto e percebesse quais os elementos que fazem identificar o motivo de uma personagem sofrer e outra não. Outro fator a considerar, nesta questão, é que gostar ou não da televisão, sentir falta ou não dela implica muitos outros comportamentos por parte do personagem – a identidade do sujeito, em um texto, é construída a partir desses elementos figurativos, postos na semântica narrativa. Interessaria, pois, saber o que uma pseudo “obsessão” pela televisão contribuiria para a construção global do personagem, na sua idiossincrasia.

Volta-se a dizer, porém, que a questão não sugere tal reflexão, passando, em seguida, para outro tópico.

A questão 2 também não exige reflexão, apenas a explicação de como a brincadeira funciona, e não exige do aluno uma reflexão acerca da atitude da irmã em inventar uma brincadeira. A questão com certeza ganharia em profundidade se questionasse sobre o motivo de a irmã ter inventado a brincadeira, qual a intenção dela, se a idéia dela deu resultado e atendeu o que ela queria ou não. Apesar dessa crítica, tem-se de reconhecer, porém, que a questão, ao solicitar uma paráfrase – note-se que não solicitou a mera cópia -, parece ter como meta desenvolver a capacidade de síntese do aluno. Isso, não obstante, não elimina o problema da superficialidade da questão.

Outra questão que solicita apenas para indicar qual personagem disse determinado trecho, não exigindo reflexão, é a apresentada a seguir:

Exemplo 3 (Português: idéias & linguagens, p.39):

Construindo e reconstruindo os sentidos do texto

c) Indique quem disse que o amor:

- *é “coisa que dói dentro do peito”.*
- *está vinculado ao sexo.*

- *é “atração entre dois seres”*
- *de noiva é tolice, “quase só castelos”.*
- *é “coisa da juventude”*

Esta questão, para ser considerada boa, deveria pedir para o aluno apontar a relação entre as definições e a experiência de vida de cada entrevistado, para que, através desta reflexão, o aluno percebesse que o amor não é um sentimento único, pois existem diferentes formas de amar e que cada pessoa define o amor conforme as suas experiências de vida. Se essa reflexão fosse posta pela questão, ela desencadearia um melhor entendimento sobre o texto e a intencionalidade do autor quando da escolha de determinados entrevistados. Entretanto, o manual pede apenas para o aluno transcrever qual entrevistado apresentou tal resposta, o que, analisando livros didáticos mais antigos, presentes na memória de todos – seja como professor ou como aluno – equivaleria a pedir para ligar com um traço quem disse o que, resultando em atividades absolutamente desprovidas de sentido, como:

- Onde você vai, mamãe? - Fala da mamãe.
- Vou ao mercado, minha filha. - Fala da filha.

Guardadas as proporções – o exercício hipotético apresentado anteriormente é geralmente apresentado em livros de 3ª, 4ª série -, a questão apresentada pelo livro didático de 8ª série, sob análise neste artigo, pertence à mesma categoria, sendo desprovida de reflexão e de qualquer grau de dificuldade.

Tudo isso leva o aluno a passar a ver a compreensão como um exercício puramente escolar e mecânico. A ele é passada a idéia de que na vida fora das paredes da escola não se interpreta texto. Afinal – não é necessário, na vida cotidiana, solucionar questões tão absurdamente desprovidas de sentido. Outra falácia é a de que entender um texto é

responder questões, como se essa fosse a única forma de demonstrar entendimento.

Na mesma linha que os outros manuais, o livro didático *Textos & linguagens* também apresenta questões como as transcritas anteriormente, como a que segue:

Exemplo 4 (*Textos & linguagens*, p.84):

Escrevendo sobre o texto

04. A mãe do narrador é citada em apenas uma passagem do texto. Copie no caderno o trecho que mostra a opinião da mãe do narrador a respeito do marido.

Essa questão, da forma como foi feita, pode ser tachada como irrelevante. Ela, contudo, ganharia relevância se pedisse para o aluno explicar por que a mãe do narrador tinha determinada opinião sobre o marido, bem como se essa opinião era condizente com o comportamento dele.

Dessa forma, como o material não aprofunda a questão, pode-se afirmar que ele trata das questões numa dimensão superficial. Às vezes até se tem a impressão de que o elaborador do material se aproxima de uma questão relevante, dentro do âmbito textual. No entanto, tão logo o faz, recua. Sem tocar, então, o cerne do problema. Isso se deve, sem dúvida, a uma falha na concepção de texto e de leitura, pois fica patente o desconhecimento, por parte do autor, de que os elementos de superfície não existem por si mesmos, mas sim para compor o todo significativo de sentido, que é o texto. Se assim não fosse, um amontoado de informações poderia ser considerado como um texto. Se assim não é, tem de se admitir que toda informação posta em um texto o é em função de uma outra imagem maior que se deseja criar.

A despeito disso, a imagem que os manuais passam a respeito dos alunos – e por que não dizer dos próprios professores – é a de sujeitos incapazes de responderes a questões que demandem um pouco mais de sua atenção, uma reflexão mais apurada, a percepção do todo textual marcado

por meio do nível fundamental, a mudança dos sujeitos em relação a determinados objetos-valor.

Sem dúvida, se as questões fossem melhor elaboradas, os alunos iriam se sentir instigados a responder e a perceber o que está nas entrelinhas do texto, tornando-se leitores críticos, autônomos e com capacidade de discernimento – desejo de toda escola.

Outro caso de incompatibilidade da atividade com a intenção de formar bons leitores abrange as questões de múltipla escolha, presentes em um número significativo de livros didáticos e, muitas vezes, com presença justificada pelo fato de que “no vestibular cai”, o que é dito independentemente da série em que o aluno está (é como se, apesar de o aluno estar na 5ª série, o vestibular fosse amanhã!) e independentemente da camada sócio-econômica a que o aluno pertence e do seu poder ou da sua impossibilidade de ingressar em um curso superior.

Veja-se, sobre esse tipo de questão, a que segue:

Exemplo 5 (Português: linguagens, p. 236):

Estudo do texto:

1. *O narrador, em algumas passagens do texto, revela ter desconfiado de algo durante os acontecimentos. Qual dos itens não mostra essa desconfiança?*
 - a) *“Sempre achei que era bom demais”*
 - b) *“Quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais.”*
 - c) *“Era mesmo um homem muito simpático. Ninguém chegou a ficar verdadeiramente contrariado.”*
 - d) *“Pode parecer presunção dizer isto agora, mas não estava gostando nada daquilo.”*
 - e) *“Uma quantia suficiente para construir dez condomínios iguais ao nosso – que eu, diga-se de passagem, sempre achei que era bom demais.”*

Via de regra, as questões de múltipla escolha apresentadas nos livros didáticos não exigem do aluno nenhuma reflexão, pois até mesmo sem a leitura do texto pode-se chegar à resposta correta, portanto, analisando somente os fragmentos do texto recortados nas diferentes alternativas.

Além disso, também é preciso destacar a própria essência das ordens das questões objetivas: nesta, em específico, a pergunta, se constitui por um comentário: “*O narrador, em algumas passagens do texto, **revela ter desconfiado de algo durante os acontecimentos***”. O problema disso é que a reflexão maior é feita por parte de quem elaborou a questão, que “diz” para o aluno que o personagem era desconfiado. Dessa forma, ele isenta o aluno de pensar a respeito, e deixa o trabalho mais fácil a seu critério – detectar o trecho que demonstra tal comportamento. Em suma – há uma inversão dos papéis: quem deveria refletir sobre as ocorrências presentes em um texto e os efeitos de sentido que criam acaba por receber pronta essa informação e precisa apenas comprovar a reflexão do elaborador, a qual supõe-se que seja verdadeira, é claro.

Ademais, é preciso referir que as alternativas do exemplo 5 também são problemáticas. Repare-se, por exemplo, na repetição – as alternativas *a*, *b* e *e* são idênticas, só variando a extensão do trecho transcrito. Qualquer pessoa com um mínimo de atenção perceberia, então, que se apenas uma alternativa deveria ser assinalada, então nenhuma dessas poderia ser a escolhida, por motivos óbvios. A opção teria de recair, então, sobre a alternativa *c* ou a *d*. – reduziu-se, pois, em 60% o grau de complexidade da questão.

Dito isso, é difícil não concordar com a ideia de que a questão não remete à reflexão, permitindo que o aluno fique num nível de leitura superficial, que sequer pode ser enquadrado como no nível discursivo do texto, estando, antes disso, preso à ordem da decodificação.

O mesmo trabalho “facilitado” para o aluno pode ser percebido na questão transcrita a seguir:

Exemplo 6 (Português: linguagens, p.210):

Interpretação textual

2. Qual é o objetivo do texto lido? Indique a resposta correta:

- a) Resumir brevemente a história de um livro.
- b) Apresentar uma breve apreciação crítica sobre um livro.
- c) Relatar a experiência de alguém sobre leitura.

Essa questão de múltipla escolha apresenta alternativas muito óbvias, que pouca reflexão exigem. Muito embora a preocupação da questão pareça ser com a classificação do gênero do texto – o que, deve-se deixar claro, é pertinente e interessante, uma vez que o aluno precisa dominar os diferentes gêneros, suas estruturas, para melhor compreendê-lo -, mais uma vez o trabalho “pesado” é feito anteriormente pelo elaborador, restando ao aluno “marcar com “x”. Não há pedido de justificativa, muito menos uma reflexão maior, ao final, em que se trabalhe, de forma mais esmiuçada, a estrutura específica daquele texto. Assim, o aluno não desenvolve estratégias de leitura referentes a um gênero específico, virando, o exercício, uma questão de intuição.

Mais uma vez, a questão analisa apenas o nível discursivo do texto, a rede figurativa explícita, não oportunizando ao aluno ampliar ou aprofundar a sua habilidade de compreender um texto, tampouco de construir sentidos a partir dele, chegando ao seu nível fundamental, numa leitura competente e coerente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aponta que as questões de compreensão dos livros didáticos de 8ª série são mal formuladas, explorando o texto de forma superficial e, por isso, insuficiente para uma compreensão adequada.

Implicitamente, parece que tais materiais tomam o aluno como indivíduo incapaz de compreender os textos, em função disso exigindo-lhe o mínimo ou nada de atenção para a resolução das questões de compreensão. Essa postura fica deveras evidente nas questões que solicitam do aluno uma mera transcrição do texto-referência, bem como naquelas de múltipla escolha, que, além de anteciparem, nas suas ordens, as reflexões que os alunos deveriam fazer – e não o autor do livro didático -, ainda apresentam alternativas óbvias, que – muitas vezes – são excludentes entre si, eliminando quase que totalmente a necessidade de reflexão. São exercícios clonados em série, com respostas que sequer demandam uma paráfrase do texto, exercícios dirigidos que indicam que o pântano enganoso da repetição se instala, como se fosse ele um exercício de efetivo entendimento, desenvolvimento de habilidade de leitura e formação do leitor autônomo e competente.

Não há, nas questões apresentadas, uma prática de cooperação autor / leitor na produção de sentido, pois o leitor não percorre o texto, a história do texto, ligando-o com a sua própria história de leitura e ampliando-a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAYSER, Elisane Regina. *Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual* – Passo Fundo: UPF, 2001.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*, 8ª série: Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

DELMANTO, Dileta e CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias & linguagens*. 8ª série. 12. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Notas para uma didática do português. In: BASTOS, Neusa Barbosa de (Org.). *Língua portuguesa: histórias, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. pp. 123-134.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto*. 1996b (mimeo)

_____. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, 1996a.

OLIVEIRA, Tânia Amaral, SILVA Cícero de Oliveira, GAVIOLI, Elizabeth e ARAÚJO, Lucy. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 1ª.ed. São Paulo: IBEP, 2006.

SIMÕES, Márcia de Benedetto Aguiar e SANTOS, Maria Inês Candido dos. *Textos & linguagens*, 8ª série. 1ª. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.