

A COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LP

THE READING UNDERSTANDING IN THE LP TEACHING BOOK

Késia Suyanne Pinheiro LIMA¹Patrícia Mônica Bastos da ESCÓSSIA²

RESUMO: O presente artigo mostra como é tratado o ensino de Língua Portuguesa, através da leitura, em atividades de compreensão textual propostas em um livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental proposto pelo PNLD. Sob uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, investigamos a categorização das perguntas nos exercícios de leitura de Língua Portuguesa, à luz da matriz de referência do (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) SAEB. A partir dos descritores preconizados para o ensino de Língua Portuguesa, problematizamos como esses exercícios contribuem para o desenvolvimento da competência leitora do aluno e se contribuem para a formação de um cidadão mais crítico e socialmente participativo, de acordo com o que prelecionam os referenciais teóricos. Fundamentamo-nos primeiramente na perspectiva de Kleiman (1999, 2002), Koch (2009), e Koch e Elias (2006), para tratar dos conceitos de concepções e estratégias de leitura. E posicionamo-nos na releitura desses elementos, tendo como foco os estudos de Antunes (2003, 2009, 2010), que redimensionam esses conceitos, aplicando-os ao ensino de língua materna. Os resultados apontam na direção de que os descritores para o entendimento mais linear são contemplados, mas para questões mais complexas são desconsiderados.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, livro didático, formação leitora, matriz de referência.

SUMMARY: The present article shows how Portuguese language teaching is treated, through reading, in textual comprehension activities proposed in a textbook of Portuguese Language of Elementary Education proposed by PNLD. Under a qualitative and bibliographical research, we investigated the categorization of the questions in the Portuguese language reading exercises, in the light of the reference matrix of the National System of Evaluation of Basic Education (SAEB). Based on the recommended descriptors for Portuguese language teaching, we discuss how these exercises contribute to the development of student reading competence and contribute to the formation of a more critical and socially participatory citizen, according to what the theoretical references refer to. We focus first on the perspective of Kleiman (1999, 2002), Koch (2009), and Koch and Elias (2006), to deal with concepts of reading conceptions and strategies. And we position ourselves in the re-reading of these elements, focusing on the studies of Antunes (2003, 2009, 2010), which reshape these concepts, applying them to the teaching of mother tongue. The results point in the direction that the descriptors for the more linear understanding are contemplated, but for more complex questions are disregarded.

KEYWORDS: reading, textbook, reading training, reference matrix.

1. Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, kesiapinheiro@gmail.com. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-5673-6629>.

2. Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, patriciambescossia@yahoo.com.br. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0527-9170>.

Introdução

O livro didático, que é editado somente para a prática escolar, é um dos principais instrumentos para a apropriação do conhecimento nas escolas por parte dos alunos. Este material acaba sendo o responsável pelo que se ensina e como se ensina, sendo decisivo para o aprendizado. O livro didático de português (LDP) é, em geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Apesar disso, vem sofrendo críticas, tomado como um material com erros conceituais, superficialidade dos assuntos abordados, falta de contextualização, com pouca valorização do cotidiano do aluno, entre outros. Consideramos, por isso, que o estudo sobre os conteúdos veiculados no LDP é necessário.

Observando que o LDP é um material de apoio tão importante e sabendo da necessidade de compreender como este desenvolve o trabalho com textos, pretendemos desenvolver neste presente trabalho a análise das atividades de compreensão leitora apresentadas por um livro didático, verificando as questões e itens a partir da proposta teórico-metodológica da matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A compreensão leitora não é uma atividade meramente linguística ou cognitiva, é uma forma de agir sobre o mundo, na interação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. O leitor constrói e não apenas recebe um significado para o texto, para atingir o seu objetivo. As práticas de leitura se desenvolvem independentemente da escola, mas esta acaba sendo, numa sociedade como a nossa, a principal instituição responsável pelo seu ensino.

Ao verificar a importância do livro didático na formação dos nossos alunos como um público leitor proficiente e crítico, e capaz de contribuir com uma formação social mais consciente e participativa, surgem a ideia e intenção de produção desse trabalho monográfico. A escolha do tema surgiu a partir da própria experiência docente, uma vez que se pode observar, em sala de aula, a resistência dos alunos quanto à leitura, o que geralmente está atrelado a sua dificuldade em ir além da decifração da escrita.

Diante de tal quadro, objetivamos, por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, realizar uma investigação de categorização das perguntas de compreensão textual presentes no material didático de Língua Portuguesa de 7º ano do ensino fundamental, a partir dos descritores contidos na matriz do (Sistema de Avaliação da Educação Básica) SAEB, para verificar quais os descritores predominam nas atividades de leitura do livro didático, quais não são apresentados e quais descritores poderiam ser abordados, mas foram omitidos, para, assim, compreender o entendimento do livro didático acerca da questão da compreensão leitora a partir da proposta teórico-metodológica da matriz.

O livro que analisamos, *Português: linguagens*, William Roberto Ce-reja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNL D (Programa Nacional do Livro Didático) de 2013. Para a tarefa de analisá-lo, adotamos os seguintes questionamentos:

As atividades de compreensão leitora do livro didático contribuem para o desenvolvimento da competência de interpretar texto dos alunos, de acordo com o que propõe a matriz de língua portuguesa do SAEB?

Ao adotar estratégias de pergunta-resposta no tratamento da compreensão, o livro didático estaria contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária?

Essa opção metodológica deu-se pela hipótese de que o livro didático quanto à questão da compreensão leitora e suas estratégias para a formação de um leitor proficiente, ainda não responde por tais aspectos.

Por isso, tantos estudos acadêmicos e debates já foram travados em torno desse tema, embora não se verifique um estudo mais acurado no que se refere à relação do trabalho das atividades do livro didático de língua portuguesa com as matrizes de referência para as avaliações de grande porte sugeridas pelo MEC, o que pretendemos verificar.

1. Leitura

Iniciaremos apresentando as concepções de leitura desenvolvidas no decorrer dos estudos linguísticos ao longo da história. Abordaremos ainda o quanto o desenvolvimento da competência leitora é imprescindível para a formação de um leitor consciente do seu papel como sujeito sócio-histórico e culturalmente ativo.

Pretendemos, com isso, embasar o leitor para a discussão posteriormente travada, em que problematizaremos as atividades de leitura trazidas pelo livro didático sob os descritores de operações cognitivas propostos pelo Ministério da Educação (MEC).

Para entendermos o que é linguagem humana, é preciso antes termos a concepção de linguagem, pois o conceito de texto depende do que se entende por linguagem, tanto no momento de produção quanto no de recepção.

De acordo com Koch (2009), no primeiro momento da linguística, a linguagem era vista como representação do pensamento. Nesta teoria, a linguagem representaria o pensamento da pessoa. Tal concepção traz consigo o conceito de leitor passivo, que apenas decodifica o que está presente no texto. Por essa perspectiva, o leitor precisaria apenas extrair do texto o significado que o produtor deixou no texto.

Já no segundo momento da linguística, a linguagem passa a ser instrumento de comunicação, assim, a língua é vista como um código a ser repassado pelo emissor para o receptor. Neste momento ainda temos uma provável perspectiva da leitura como decodificação, o leitor ainda é essencialmente passivo. Apesar de já ser possível a visualização do provável receptor da mensagem, a ênfase ainda é dada na mensagem a ser transmitida do emissor para o receptor, como diz Koch (2009).

A autora acrescenta, no terceiro momento, ou seja, na atualidade, a concepção de linguagem é como forma de interação, ou seja, trata-se de um processo de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. O leitor passa a ser um sujeito ativo que completa os sentidos dos textos através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios de mundo, sua história de vida, sua cultura, sempre em interação com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto. A linguagem é, assim, o lugar de interação entre os interlocutores do texto.

O leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, da forma mais clara possível, organizando e deixando pistas formais a fim de facilitar a consecução do seu objetivo (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Embora possamos traçar inúmeras estratégias para uma leitura significativa, o fato é que a melhor forma de se aprender a ler é mesmo lendo, assim vamos estabelecendo nossas próprias estratégias e regulando o que de melhor pode ser feito para a nossa própria compreensão textual. Em outras palavras, “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Ao lermos nosso cérebro poderá reagir de diferentes formas, pois nele está o mundo organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência e da cultura por nós vividas, o mundo integrado em um todo coerente, como resultado de uma permanente aprendizagem. Possuímos uma teoria sobre como é o mundo, base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão.

Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor

apenas captar as intenções do produtor. Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos. O processo de leitura se dá não somente entre o sujeito leitor e o texto lido.

A leitura, além de requerer conhecimentos prévios, é também um dos meios de o indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. A palavra escrita tem características que a distinguem de outros meios de informação audiovisual, por sua flexibilidade e capacidade de transmitir grande quantidade de informações, de estimular a imaginação e, especialmente, de ser controlada pelo leitor, sujeito ativo que processa o texto por meio de suas habilidades de raciocínio, conhecimentos, experiências e esquemas prévios (SOLÉ, 1998).

Como preleciona Travaglia (2009), competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos, valendo-se de capacidades como: capacidade formativa (o que possibilita a um usuário da língua produzir e compreender um número ilimitado de textos, dentro da língua em uso), capacidade transformativa (poder modificar de diferentes maneiras um texto e julgar se o resultado é adequado), capacidade qualificativa (poder dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, segundo determinada tipologia).

Para se ler um texto é necessário que haja muito mais do que somente conhecimento linguístico compartilhado entre os interlocutores. O leitor precisa utilizar uma série de estratégias sociocognitivas quando lê, para preencher as lacunas e participar ativamente na construção do sentido. Estas estratégias mobilizam uma série de conhecimentos que temos armazenados na memória. “Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2006 p. 39).

Para compreender o texto, o leitor faz uso dos seus conhecimentos de mundo, aliados aos conhecimentos do texto, que vai orientá-lo para a reorganização das informações textuais no nível semântico e, intencionalmente, deve resultar em um processo de extração das ideias principais (macroestrutura).

Com a interação dos diversos tipos de conhecimento: linguístico, textual, conhecimento de mundo, o leitor vai conseguindo construir o sentido do texto, por isso diz-se que a leitura é um processo interativo.

Geralmente, se lê para atingir algum propósito, caso a leitura não tenha essa motivação, ela sequer pode ser considerada leitura. “A capacidade de se estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2002, p. 34), o que não acontece na escola.

É esperado que o leitor elabore hipóteses para o que vai ler, e vá confirmando ou refutando-as à medida que vai lendo. “Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Tais hipóteses vão ajudando o leitor a inferir, a reconhecer frases ou palavras, para não sobrecarregar os seus mecanismos de processamento inicial (memória imediata).

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer na leitura de um texto escrito ocorre graças à previsão, que é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. É uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo, pois, à medida que vamos lendo vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Embora em nível inconsciente, à medida que vamos fazendo uma leitura, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos, e ficamos alertas quando aparecem possíveis incoerências ou desajustes (SOLÉ, 1998). Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo o texto, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas. Portanto, é preciso treinar várias formas de leitura e diversificar as estratégias de leitura.

O texto, pode ser visto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Acompanhando Koch e Elias (2006), existem quatro sistemas de conhecimento responsáveis pelo processamento textual: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico trata do conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e da organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos adequados. Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento de

mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos de mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência, ambos estruturados em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades.

O conhecimento interacional relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em: *conhecimento ilocucional*, *conhecimento comunicacional*, *conhecimento metacomunicativo* e *conhecimento superestrutural*.

O conhecimento ilocucional nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação de interação; já o conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Diz respeito ainda à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa. Relacionado ao conhecimento ilocucional, diz respeito aos meios adequados para atingir os objetivos desejados.

O conhecimento metacomunicativo é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual. Refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação.

O conhecimento superestrutural corresponde ao conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

A retomada de uma informação é feita através da referência textual, de modo a formar cadeias coesivas que contribuem para produzir o sentido do texto. Remete não a referentes textualmente expressos, mas a conteúdos de consciência que, a partir de pistas dadas pelo texto, são reativados por inferenciação, e são denominados de *anáfora semântica* ou *anáfora profunda*. As inferências são estratégias cognitivas que ligam o material linguístico aos conhecimentos prévios ou partilhados, através delas podemos reconhecer os conhecimentos implícitos do texto.

De acordo com Koch (2000), as relações entre as partes do texto ocorrem em vários níveis:

1. No interior do enunciado, através da articulação de tema e rema (progressão temática). O uso de um tipo ou outro de articulação, tema e rema, tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade, com os propósitos e atitudes do produtor.

2. Entre orações de um mesmo período ou entre períodos dentro de um parágrafo (encadeamento), por meio dos conectores interfrásticos,
3. Entre parágrafos, sequências ou partes inteiras do texto, por meio dos articuladores textuais ou por mera justaposição.

2. Leitura em sala de aula

Na escola, o objetivo maior é formar alunos letrados, não somente alfabetizados, que possam ir além da mera decodificação de informações. É importante que sejam capazes de, não somente compreender o texto lido, mas também ter uma visão crítica sobre o que está sendo colocado e associá-lo aos seus demais conhecimentos.

Além disso, a escola deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os conhecimentos existentes, pois, somente quando se consegue fazer ligações com significado entre objetos, fatos e conceitos, podemos considerar que houve aprendizado. Os aprendizados articulam-se, em redes construídas social e individualmente, e estão permanentemente se atualizando. A leitura é a prática social mais eficaz para esse fim. E é através da partilha desse conhecimento que a escola contribui para a diminuição da injustiça social, fornecendo a todos oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25).

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objetos do estudo sistemático na escola.

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escre-

ver) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

As *Diretrizes Nacionais Curriculares* (2013) trazem a escola como elemento fundamental para selecionar e transformar os conhecimentos escolares em um conjunto de conhecimentos possíveis de serem ensinados, bem como servirem de elementos para a formação dos princípios éticos, estéticos e políticos dos alunos. A esse processo, em que se modifica o conhecimento de diferentes áreas em conhecimento escolar, chamamos de transposição didática. “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASIL, 2008, p. 112).

A escolha dos textos a serem lidos em uma aula de leitura exige que o professor conheça o aluno. Essa escolha não pode ser feita antes de saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola, quais são os seus interesses. É um contrasenso estabelecer, antes do início do ano letivo, os textos a serem lidos nas aulas de leitura.

Considera-se texto qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define o texto não é a sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. O texto só existe quando é atualizado em situação comunicativa e envolve quem o produz e quem o interpreta. Ele é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e também desta proposta de investigação.

A interação pela linguagem significa saber dizer alguma coisa para alguém, de determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. No contexto de leitura e produção, o processo é semelhante: o leitor/produtor deve reconhecer as condições em que o discurso é realizado – as finalidades e intenções do locutor, suas opiniões e idéias, as escolhas do gênero em que o discurso se atualizou, os procedimentos de estruturação e seleção dos recursos etc. –, enfim dar sentido para os diferentes textos, indo além da sua decodificação. O leitor deve compreender o texto como unidade significativa global e não como um amontoado de palavras e frases.

O texto, portanto, tem os limites da sua situação comunicativa, de seus objetivos, de seus interlocutores, que definem seu gênero, composição, estilo, com-

plexidade. Sendo algo presente e único em cada situação comunicativa, não há um texto igual a outro.

Sempre que possível, o texto será o ponto de partida para a formulação dos itens, evitando-se o uso de textos como pretexto para se fazer alguma pergunta de conhecimento específico, que não precise necessariamente do texto para ser respondida.

O texto é único em cada situação discursiva e, quando utilizado em um instrumento de avaliação, perde sua função original. Mas, as teorias sobre a diversidade de textos incluem classificações como seus usos sociais ou esferas de circulação, seus formatos, seus tipos, seus gêneros etc.

Geralmente, os textos que são utilizados no livro didático de língua portuguesa procuram variar de acordo com o grau de complexidade que supostamente possa ser atingido pelo leitor, variando de acordo com a faixa etária do leitor típico; a atualidade do assunto e tema tratados; o contexto de produção e recepção; a época de produção; as escolhas sintático-semânticas; o vocabulário; a disposição e ordem das ideias e assuntos; os recursos expressivos utilizados; as estratégias textuais utilizadas na composição; as determinações do gênero. E deveriam variar de acordo com a proximidade do assunto e tema com o meio cultural e o conhecimento de mundo do leitor, mas não há como contemplar esse item, tendo em vista que o livro é escrito para uso em larga escala.

De acordo com Kleiman (2002), a leitura, normalmente, surge da necessidade de se chegar a um propósito. Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo uma atividade mecânica, que pouco tem a ver com construção de sentido.

Toda leitura ocorre de uma motivação antecedente. As práticas de leitura não são somente escolares, elas ocorrem diariamente. Mas, na nossa sociedade, as práticas de leitura são escolarizadas, sendo a escola a principal instituição responsável por seu ensino. De acordo com Solé (1998), podemos ler com diversos objetivos: para buscar algum dado de interesse, para seguir instruções na busca de um objetivo concreto, para saber do que trata o texto, para aprender o conteúdo abordado, para revisar algo anteriormente escrito, por prazer, para repassar um conteúdo etc, mas qualquer uma dessas práticas parte de uma motivação.

Na escola, a leitura é imposta ao aluno, não escolhida, selecionada por ele para o cumprimento de um objetivo, ou mesmo para lazer, além disso os textos levados para a sala de aula através do livro didático, em sua grande maioria, não são produzidos para serem lidos na escola, para fundamentarem as atividades de ensino de leitura. Esses textos, literários ou não, passam por um processo de

apropriação didática, são resumidos, destacados, retirados do seu contexto e não têm relação alguma com o público a que se destina. Isso significa que eles são lidos na escola de modo diferente de como são lidos fora da escola.

O professor de português, de acordo com o que preleciona Antunes (2003), deverá promover uma participação cooperativa do aluno/leitor na interpretação e na reconstrução do sentido pretendido pelo autor, para isso, há uma série de implicações pedagógicas pelas quais pode se orientar.

A escola deve se afastar dessa perspectiva nomeadora e classificatória de que fala Antunes (2003), com exercícios que apenas tratam da análise morfológica e sintática, como se estas existissem onde não há comunicação, onde não há um uso social da língua.

O movimento deve ser o contrário, primeiro se estuda o texto, para que esse conduza nossa análise e em função dele se recorra às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e se perceberá que os nomes das funções sintáticas ou gramaticais não têm tanta importância. No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem.

Só assim a leitura deixaria de ser praticada como se fosse uma atividade artificial, somente voltada para a prática escolar, e seria vista como uma forma de integração do aluno/leitor com o seu meio social, criando-se oportunidades diárias para que o aluno possa construir, analisar, discutir, levantar hipóteses a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, permitindo ao aluno a compreensão de como a língua que ele fala funciona.

Deve-se buscar a formação de um sujeito competente no domínio da linguagem, capaz de compreender textos orais e escritos e se posicionar criticamente acerca desses. É preciso, através dessas leituras, não só dominar habilidades intelectuais, mas se tornar capacitado para viver em sociedade.

3. O livro didático de língua portuguesa

O livro didático (LD) já ocupa um papel institucionalizado no contexto escolar brasileiro, a importância desse material para a prática de aula do professor de língua é inquestionável. Com tal destaque, esse material se transformou num objeto de análise e questionamentos de várias pesquisas acadêmicas e ainda do próprio professor de línguas. “É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus do ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio” (CORACINI, 1999, p. 34).

Uma apreciação a que chegamos é a de que o LD direciona as aulas a tal ponto de termos uma crença de que os próprios professores é que são adotados pelo livro e, por esse motivo, não são autores de suas aulas, são apenas mediadores das metodologias, atividades e propostas pedagógicas apontadas pelos autores dos LDs. Isso promove uma dependência perigosa para o profissional que está em sala de aula.

Há ainda pesquisadores que consideram que o grande problema do ensino são os livros didáticos. Para eles, com o desaparecimento desse material didático, haveria uma mudança nas práticas de ensino; romperíamos o paradigma do professor (aquele que dá aulas e repete) para o de professor-pesquisador (aquele que questiona, se posiciona, constrói conhecimentos) e, enquanto pesquisador, o professor poderá ser o autor de seu próprio material didático. Como corrobora Antunes (2003, p. 45), “O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende.”

É muito provável que a situação sócio-econômica e histórica do professor e as suas condições de trabalho dificultem seu acesso à categoria de um professor-pesquisador, a ponto de produzir seu próprio material de trabalho com a colaboração de seus alunos. Esse ideal, pelo menos nas próximas décadas, nos parece uma utopia de estudiosos que permanecem apenas nos bancos das universidades, sem conhecer as verdadeiras condições de trabalho em que ocorrem as práticas educativas em nosso país.

Em nossa pesquisa, trabalhamos para colocar em discussão e ajudar a compreender melhor a relação entre a prática social proposta pelos autores/professores de Língua e esse material didático, então, nosso foco está presente no LDP.

Os livros didáticos de português são avaliados por especialistas da área, através de critérios propostos pelo MEC (BRASIL, 2004). Em seguida é feita uma síntese das avaliações, em forma de resenha, para orientar os professores na escolha do LDP. Apenas os livros aprovados nos critérios são repassados para que os professores façam a seleção de seu material didático.

Os autores de LDP procuram se adequar às exigências dos processos oficiais de avaliação empreendidos pelo MEC, através dos programas nacionais de distribuição do livro didático. Contudo, o peso das práticas tradicionais de ensino de língua materna ligadas a pedagogias transmissivas e descontextualizadas ainda parece ser unânime a se concretizar nas páginas de atividades dos LDPs, desarticulado com as reais necessidades dos alunos.

O professor e o LDP, como porta-voz daquele, necessitam inovar nas práticas de ensino. A partir desse quadro, uma das implicações de nosso trabalho é contribuir com a discussão sobre a qualidade de ensino de língua portuguesa, não apenas com evidência no material didático, como um suporte muito importante, mas também sobressaindo a discussão sobre a relação entre esse material e o ensino de leitura, pelo atendimento aos descritores de língua portuguesa propostos pela matriz do SAEB (Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica).

Os “novos” livros para o ensino fundamental aparentemente estão alinhados à nova proposta de ensino de língua materna, orientada a partir das provas de grande porte estipuladas para o ensino fundamental, com base na matriz de referência, pois neles há uma diversidade de gêneros textuais, inclusive com comparações entre textos de diferentes gêneros, uma crescente variedade de cores e multiplicidade de atividades.

No entanto, ainda mostram, nas atividades de compreensão e em propostas de produção de textos, dentre outros problemas, que não contemplam a maioria dos descritores presentes na matriz de referência exigidos para o aluno de determinado nível. A escola, via LDP, restringe a metodologia de ensino a uns poucos descritores.

A concepção de linguagem que está subjacente aos PCN (BRASIL, 1998) não é a da simples codificação, mas de um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito, que se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro, numa permanente (des) construção dos objetos discursivos.

Nesse sentido, identificar as competências e habilidades dos alunos é imperativo aos professores e especialistas interessados em promover o bom ensino e aproveitar os resultados da avaliação.

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes, aplicados ao quinto e nono anos do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura. As médias de desempenho nessas avaliações são utilizadas para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

O IDEB é um indicador criado pelo INEP em 2007, que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb e da Prova Brasil.

A realização de uma avaliação com amplitude nacional exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. “De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2002).

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na prova. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens.

O termo matriz refere-se a uma maneira de apresentar relações entre duas variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas quando tratamos dos processos de aprendizagem. No sentido vertical da matriz, os conteúdos das áreas, objetos de conhecimento, apresentam-se de forma hierarquizada, organizados por temas e assuntos em uma sequência lógica ou em temas específicos relacionados aos diferentes objetos do conhecimento.

No sentido horizontal, as competências cognitivas envolvidas e os níveis dessas operações mentais, das quais os alunos farão uso para adequada construção do conhecimento, são apresentados em níveis crescentes de complexidade.

O “cruzamento” dos conteúdos com as competências (operações mentais) envolvidas, em seus diferentes níveis de complexidade, gera as associações desejadas e em cada uma delas temos a indicação das habilidades.

Para construção de uma matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar, é necessária a identificação dos conteúdos ou objetos do conhecimento necessários para o desenvolvimento cognitivo próprio da faixa etária dos alunos nas diferentes etapas do currículo.

4. Descritores da língua portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa, por exemplo, foi considerada a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 3ª série do ensino médio, os itens

construídos para os testes de 4ª série/5º ano e para os de 8ª série/9º ano do ensino fundamental requerem processos cognitivos mais simples para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade menos avançadas.

Isso significa que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

Os descritores são divididos em blocos, de acordo com a habilidade que desenvolvem. Temos V blocos de descritores utilizados na matriz de referência do 7º ano do Ensino Fundamental: I. Procedimentos de leitura (D1 ao D5), II. Implicações do suporte do gênero e/ou do enunciado na compreensão de um texto (D6 ao D9), III. Relações entre textos (D10), IV. Coesão e coerência no planejamento do texto (D11 ao D13), V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D14 ao D15).

A fim de desenvolver as competências necessárias para todos os descritores, o professor deverá possibilitar ao aluno o acesso a uma gama de gêneros textuais, de acordo com o nível de complexidade necessário ao patamar em que o aluno se encontra.

No entanto, diariamente, nas aulas de língua portuguesa, o professor utiliza o livro didático de português para orientar as suas práticas educacionais, a questão maior que pretendemos alavancar com o nosso estudo é até que ponto esse livro didático de língua portuguesa vem, em seus exercícios de leitura, orientando para os descritores postos na matriz curricular das avaliações de grande porte.

Considerações finais

Esse trabalho monográfico trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Tomamos como nosso objeto de estudo as perguntas de compreensão textual presentes no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamen-

tal, especificamente as unidades didáticas destinadas ao ensino de compreensão textual, tendo como método avaliativo a comparação com a matriz de referência proposta pelo SAEB para o ensino de língua portuguesa. Tomamos como categorias de análise os descritores para língua portuguesa propostos pelo SAEB que predominam nessas perguntas.

Essa opção metodológica deu-se pela hipótese de que o livro didático quanto à questão da compreensão leitora e suas estratégias para a formação de um leitor proficiente, ainda não responde por tais aspectos.

Por isso, tantos estudos acadêmicos e debates já foram travados em torno desse tema, embora não se verifique um estudo mais acurado no que se refere à relação do trabalho das atividades do livro didático de língua portuguesa com as matrizes de referência para as avaliações de grande porte sugeridas pelo MEC, que é o que pretendemos verificar.

O livro que analisamos, *Português: linguagens*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNLD de 2013. Ele divide-se em 4 unidades, cada uma delas subdivide-se em 3 capítulos e cada capítulo inicia-se com um ou dois textos e suas respectivas atividades de compreensão leitora, ou seja, temos um total de 12 atividades de compreensão leitora no livro em estudo. Dos três capítulos de cada unidade, dois trazem textos verbais e um sempre apresenta a leitura de um texto não verbal, que variam entre pinturas e fotografias, um aspecto que consideramos positivo do livro.

Analisamos 187 itens, retirados de 12 unidades das seções de atividades de compreensão e interpretação textual da coleção *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).

Os dados da nossa pesquisa apontam na direção de que ler e compreender são processos que requerem não apenas “o simples conhecimento da língua” (MARCUSCHI, 2005; KOCH e ELIAS, 2009; ANTUNES, 2003), nem a “reprodução de informações” (MARCUSCHI, 2005). A análise aponta ainda que estas são questões a serem superadas, mas: “Isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI *apud* DIONÍSIO e BEZERRA, 2005, p. 114).

Os dados da nossa pesquisa nos permitem assumir o pensamento de Marcuschi (2005) sobre o processo de compreensão textual. A técnica da pergunta-resposta é adequada para o exercício da compreensão textual, porém, não é a única forma de tratar a questão e, não é ideal se for somente um questionamento essencialista, objetivo e repetidor, tal como nos apresenta o livro que analisamos. Pior ainda se for a única alternativa praticada.

A análise nos permite concluir que os autores propuseram as atividades de leitura do LDP em estudo privilegiando o conceito de leitor passivo, que apenas decodifica o que está presente no texto, precisando apenas extrair do texto o significado que o produtor deixou no texto.

Nossa pesquisa evidencia ainda que o posicionamento do LD, contudo, contraria o que propõe a matriz curricular para língua portuguesa do SAEB, que solicita do aluno o conhecimento da linguagem como forma de interação, ou seja, leitura e compreensão são processos de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. Por essa perspectiva, o leitor não é um sujeito passivo que reproduz informações lidas, mas um sujeito ativo que completa os sentidos dos textos através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios de mundo, sua história de vida, sua cultura, sempre em interação com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto.

A sala de aula contribui para que busquemos a formação de leitores conscientes do seu papel social de cidadãos, que possam desenvolver conhecimentos e habilidades que os permitam fazer leituras críticas. O papel da escola, portanto, define-se por organizar o ensino e formar alunos praticantes da língua no sentido mais amplo, ou seja, para que saibam produzir e interpretar textos de uso social. A aquisição destes conhecimentos e habilidades é fundamental e necessária para o alcance das competências exigidas na educação básica.

Encontramos dados que nos permitem dizer que as atividades propostas pelo LD não estão próximas do que é solicitado pela matriz de referência e, por via de consequência, ao que é cobrado nas avaliações de larga escala.

Verificamos, assim, que as atividades de leitura do livro didático sob análise não trabalham os descritores a contento, visto que faz uso apenas de alguns deles, em sua maioria, de modo muito incipiente, possibilitando ao aluno pouco sucesso nos exames nacionais que fazem uso dessa matriz para avaliá-los.

Pudemos perceber que, embora a matriz já traga o descritor 14 (Reconhecer efeitos de ironia ou humor), não contempla, ainda, o reconhecimento de marcas de diversidade cultural ou regional nos textos, uma falta verificada na matriz. Poderia também trazer algum descritor que exigisse o reconhecimento da presença de discurso político ou religioso, mas a matriz deixa essas questões a parte. Sugerimos esses como um estudo posterior a ser feito a partir do nosso estudo, por entendermos que não se encontra aqui conclusa a questão e por entendermos ser a nossa análise uma base para estudos posteriores.

Estamos certos de que esse trabalho ajuda a refletir sobre a prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, além de ajudar professores e outros profissionais da educação na tarefa de refletir sobre a linguagem, seus conceitos e usos sociais, inclusive, seus usos no contexto escolar. Esperamos que ele possa contribuir para o engrandecimento de trabalhos futuros, uma vez que consideramos não estar aqui concluso tal estudo.

Acreditamos, por fim, que nosso estudo possa ser contributo a outros mais amplos sobre descritores, que possam contemplar análise de toda uma coleção de um livro didático. Ou mesmo a um estudo que ofereça um comparativo entre volumes de uma mesma série de diferentes coleções ou de outras séries do Ensino Fundamental, além da que pesquisamos, e que o nosso estudo possa funcionar como apoio para um estudo comparativo.

É notável que há ainda a carência de estudos específicos sobre as avaliações de grande porte e sobre como estas enfocam a aprendizagem da leitura na escola. A maioria dos estudos encontrados se detêm somente na aprendizagem da leitura. Esperamos fornecer essa contribuição.

Referências

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

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Item 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: edições UFC, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria, *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). (2005) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 48-61.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.