

A COMPREENSÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Wesley Luis Carvalhaes¹ (UEG/Câmpus Inhumas)

III SIMPEX - Simpósio de Pesquisa e Extensão

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Leitura e compreensão de textos: análises de livros didáticos de português” (PrP/CP nº 331/2012), desenvolvida entre agosto de 2012 e julho de 2017. Consoante os estudos da linguística contemporânea, são analisadas, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de texto no livro didático de português (LDP), verificando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha o LDP. Para o tratamento do objeto de estudo, utiliza-se a metodologia da pesquisa documental com abordagem qualitativa. A investigação documental permite a compreensão da realidade por meio do documento, entendido como tudo aquilo que o ser humano cria e que se mostra como indício de sua ação. A pesquisa analisou as quatro coleções didáticas mais adotadas pelas escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o trabalho com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, neste artigo, por razões formais e de normatização, são apresentados os dados relativos à análise de um dos LDP destinados ao trabalho com o 9º ano do ensino fundamental. As análises identificam que o manual do professor do LDP investigado apresenta, como suporte teórico para a elaboração do livro, noções de língua, texto e leitura fundamentadas sobre a concepção bakhtiniana de língua como interação verbal. Mas essas noções não se concretizam na maioria dos exercícios propostos para o trabalho com o texto, o que caracteriza uma contradição entre o manual do professor do material em questão e as questões propostas no mesmo LDP.

Palavras-chave: Compreensão de texto. Ensino de leitura. Livro didático de português. Interação verbal.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar parte dos resultados da pesquisa “Leitura e compreensão de textos: análises de livros didáticos de português” (autorização: PrP/CP nº 331/2012), desenvolvida entre agosto de 2012 e julho de 2017. Nessa pesquisa, consoante os estudos da linguística contemporânea, analisamos, à luz das contribuições teóricas dos estudos

¹ **Wesley Luis CARVALHAES, Doutor em Letras e Linguística.**

Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com

do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de texto no livro didático de português (LDP), verificando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha o LDP.

Selecionamos para a análise as quatro coleções didáticas mais adotadas pelas escolas públicas de Goiânia para o trabalho com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental no triênio 2011-2013 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para identificar os livros mais adotados, recorremos aos dados disponíveis no Sistema do Material Didático (SIMAD), que pode acessado na página eletrônica do Fundo Nacional de Educação (FNDE), órgão gestor do PNLD. O material didático destinado às escolas públicas é comprado pelo FNDE. A seleção e distribuição desse material pelo PNLD é realizada em ciclos trienais alternados, de modo que, a cada ano, o FNDE compra e distribui livros para os alunos de uma das etapas de ensino da educação básica (ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos finais e ensino médio) e faz a reposição e complementação parcial de obras didáticas para as escolas que apresentam demanda.

Em 2012, ano em que iniciamos a pesquisa, a distribuição integral dos livros didáticos foi feita para o ensino médio; em 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental e, em 2014, para as séries finais do ensino fundamental. Como não poderíamos esperar até 2014 para saber quais seriam os livros mais adotados, fizemos a busca dos LDP mais adotados em 2011 e confirmamos esses dados, em 2012, com base na planilha dos LDP mais repostos em 131 escolas públicas estaduais de Goiânia. Entre as quatro coleções mais adotadas, está a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada em 2010. Neste artigo, apresentamos os dados relativos à análise do volume da coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) destinado ao 9º ano do ensino fundamental.

Optamos pela abordagem qualitativa e pelo método da pesquisa documental para o tratamento das questões de compreensão de texto no LDP. A importância da abordagem qualitativa, consoante Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao contrário

de enfatizar a quantificação dos dados recolhidos, dá relevo e importância às informações que podem ser construídas com base em um olhar cuidadoso e crítico sobre determinado objeto.

Desse modo, a quantidade é substituída pela intensidade, pelo olhar aprofundado que se dá ao objeto, de modo a revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo, tempo, reflexo e refração. Ou seja, um dado objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que é produto da realidade em que foi constituído, (re)constitui essa mesma realidade.

No âmbito da abordagem qualitativa, há diversos métodos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social por meio do tratamento de seu objeto de investigação. Entre essas metodologias, está a pesquisa documental, que compreende a realidade por meio dos vários documentos que o ser humano produz. Para Bravo (2008), o documento diz respeito a tudo o que o ser humano cria, que se mostra como indício de sua ação, revelando suas ideias, seus valores e sua maneira de agir e de viver. Na mesma perspectiva, Cellard (2008) afirma que o documento constitui-se como fonte preciosa para o pesquisador, pois testemunha o modo como o ser humano configurou determinada realidade.

Entendemos que o LDP é um documento que dá informações sobre o modo como os envolvidos na produção do material didático de língua portuguesa – sistema de gestão governamental e equipe autoral – entendem o texto e as questões propostas para sua abordagem. Nesse sentido, a análise das questões de compreensão de texto em LDP configura-se como um processo que possibilita a discussão sobre práticas de leitura efetivadas a partir das propostas didáticas constantes nos manuais. Nossa proposição encontra respaldo em Cellard (2008), quando afirma que a pesquisa documental permite a investigação de determinado tema de forma indireta, e não na situação imediata, por meio da abordagem dos documentos relacionados àquele tema. Ou seja, embora não tenhamos ido a campo perceber como acontecem as aulas em que são utilizados os LDP analisados, podemos acessá-las indiretamente por meio do estudo que fazemos das questões dos LDP, compreendidos como elementos que interferem e condicionam a prática docente. Nosso ponto de vista fundamenta-se nos trabalhos de Marcuschi (1996, 2002, 2008) cujas categorias de análise aproveitamos em nossa pesquisa e das quais tratamos a seguir.

Categorias de análise das questões de compreensão de texto nos LDP

Nossa investigação aproveita categorias de análise das questões de compreensão de texto em LDP elaboradas por Marcuschi (1996, 2002, 2008). Em 1996, o autor participou do I Colóquio de Leitura do Centro Oeste, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Nos anais desse evento, Marcuschi publicou o artigo “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”. O pesquisador começa seu texto afirmando que os manuais escolares de língua portuguesa usados naquele momento histórico não satisfaziam as necessidades de alunos e professores. Entre as várias razões de tal situação, Marcuschi (1996) destaca a desatualização dos manuais em relação às necessidades da época e o fato de os livros não incorporarem as contribuições teóricas da linguística disponíveis naquele momento. O autor ainda afirma ser essa ausência teórica uma das “razões da mesmice e natureza formulaico-receituária que tomou conta desses manuais” (MARCUSCHI, 1996, p. 39). Embora os autores não tratassem da concepção de língua em que se apoiam para a elaboração dos manuais analisados por Marcuschi (1996), o autor afirma que é possível identificar essa concepção com base na análise das questões propostas. Para Marcuschi (1996, p. 40), “de uma maneira geral, a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade”. Os LDP analisados, produzidos entre os anos de 1980 e 1990, portanto, tomam a língua como um instrumento de comunicação, o que determina uma perspectiva instrumental do ensino de língua materna e, por conseguinte, de leitura. Pensar a língua como instrumento de comunicação é restringi-la a suporte do pensamento, o que não deixa de ser uma perspectiva redutora da língua, pois essa concepção é ampliada pelos estudos bakhtinianos que entendem a língua como interação verbal, como espaço social em que os indivíduos se constituem na relação que estabelecem entre si mediados pela língua.

Além da noção de língua subjacente aos LDP analisados, Marcuschi (1996) aborda outras questões relativas à organização e sistematização do LDP, mas nosso objetivo recai sobre um ponto específico apresentado pelo autor: a questão da compreensão de texto, ou seja, como os exercícios propostos para a abordagem do texto atuam como diretrizes para uma atividade mais eficiente de interpretação textual. Conforme atesta Marcuschi (1996), o problema em relação à compreensão de texto não está associado à ausência de atividades que

a exercitem, mas ao modo como esse trabalho é proposto.

Ao analisar as propostas dos LDP das décadas de 1980 e 1990, Marcuschi (1996) aponta problemas como: a) a noção de compreensão textual como atividade de decodificação de um conteúdo previamente estabelecido no texto ou uma simples atividade de transcrição e cópia; b) a mistura entre questões de compreensão e outras que não se configuram como um trabalho efetivo com o texto; c) a elaboração de questões genéricas que não se relacionam especificamente ao texto e podem ser respondidas com quaisquer dados; d) a frequente associação, subjacente às questões, entre compreensão e identificação de conteúdos, o que impede a reflexão crítica sobre o texto e a expansão e construção de sentido. Problemas desse tipo, na visão de Marcuschi (1996, p. 48), “já evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. A ausência de clareza quanto ao trabalho com a compreensão revela-se nas questões dos livros analisados que Marcuschi (1996) categoriza em nove tipos, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 1.1 – Tipos de questões frequentes em livros didáticos com base em Marcuschi (1996)

Tipos de Perguntas	Explicitação
Perguntas do cavalo branco de Napoleão (Evidentes)	Perguntas que, em sua própria formulação, trazem embutidas as respostas. São questões que requerem perspicácia mínima.
Cópias	Propõem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Estão relacionadas a comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
Objetivas	Perguntam sobre conteúdos objetivamente situados no texto e restringem-se à decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.
Inferenciais	Exigem conhecimentos textuais e outros, como regras inferenciais, conhecimentos enciclopédicos e outras informações extralinguísticas. São perguntas mais complexas.
Globais	Consideram o texto em sua totalidade, ressaltando aspectos extratextuais e inferências complexas.
Subjetivas	Relacionam-se superficialmente ao texto, deixando ao aluno a possibilidade de múltiplas respostas.
Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, não apresentam ligação intrínseca com o texto.
Impossíveis	Trabalham conhecimentos enciclopédicos exteriores e não apontados ou trabalhados no texto. Opõem-se diametralmente às questões de cópia e às questões objetivas.
Metalinguísticas	Perguntam sobre aspectos formais relacionados à estrutura textual e seleção vocabular.

Considerando que os trabalhos de Marcuschi (1996) tratam de materiais didáticos publicados entre 1980 e 1990, propusemos a pesquisa que deu origem a este artigo, com a intenção de observar como são propostas as questões a partir de 2010.

Questões de compreensão de texto em *Português, linguagens*

A obra *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), doravante denominada LDP 1, faz parte da coleção didática mais adotada nas escolas públicas de Goiânia no triênio 2011-2013. Conforme nossa pesquisa no SIMAD, o LDP 1 ocupa o primeiro lugar entre os quatro mais adotados pelas escolas.

A coleção *Português: linguagens* tem sua primeira edição em 1998, portanto, logo depois da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em circulação há quase duas décadas, alcança, em 2014, sua 8ª edição. Essa longevidade revela o sucesso mercadológico da coleção que, além de ser comprada pelo governo por meio do PNLD, é bem avaliada por muitos professores e está entre as obras mais adotadas em escolas de várias outras cidades do Brasil, conforme atestam estudos como os de Fernandes (2010), Rodrigues (2007) e Viana e Souza (2012). O exemplar que analisamos, do 9º ano do ensino fundamental, é da 6ª edição, publicada em 2010, que figura no *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010).

No LDP 1, além das respostas às questões propostas para o trabalho pedagógico com o ensino de língua, as quais aparecem no corpo principal do livro, há, para o professor, ao fim da obra, um manual, elemento exigido pelo edital de 2011 do PNLD como um dos critérios para a candidatura de determinada obra ao programa (BRASIL, 2008). Nesse manual, segundo os autores, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientam a elaboração do LDP, o que também se inclui entre os requisitos determinados pelo edital do PNLD (BRASIL, 2008). Ao tratarem sobre a noção de língua em que se apoiam para a elaboração do LDP, assim se expressam os autores:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores).

Percebemos que essa noção de língua está em consonância com as discussões teóricas de base bakhtiniana acerca do dialogismo sociointerativo que ganham espaço nos ambientes acadêmicos e os extrapolam, figurando em documentos oficiais, como no trecho dos PCN (BRASIL, 1998, p. 20) em que a língua é definida como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Essa definição de língua reverbera as contribuições de Bakhtin e Voloshinov (2006), que apresentam a língua como um conjunto de signos ideológicos situados numa realidade social e historicamente marcada por meio do qual os indivíduos se constituem na relação uns com os outros.

Os PCN, depois de apresentarem essa noção bakhtiniana de língua, assim se expressam a respeito de seu ensino: “aprendê-la [a língua] é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua vai além da apropriação da estrutura formal do sistema linguístico e se amplia na dimensão da compreensão dos valores que cada palavra carrega ao se constituir como signo ideológico (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), nas situações de interação de que os indivíduos tomam parte por meio da atividade comunicativa que lhes possibilita compreender o mundo, os outros e a si mesmos.

Essa circulação das ideias bakhtinianas reflete-se na opção do ponto de vista teórico que os autores fazem ao elaborar o LDP 1, mas não completamente na prática, como mostramos na análise das questões do LDP 1.

Para a abordagem das questões do LDP 1, partimos das categorias propostas por Marcuschi (1996), apresentadas no quadro 1.1. Como analisamos as partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, de cada um dos nove capítulos que compõem o LDP 1, utilizamos a denominação “capítulo” para fazer referência ao conjunto de questões das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada capítulo. Nas questões que se desdobram em itens (a, b, c etc.), cada item é analisado separadamente.

Desse modo, uma questão com três itens corresponde a três questões, pois entendemos que um texto introdutório dos itens, que não apresenta nenhum comando, não é

uma questão, pois os itens é que apresentam o verbo operatório a partir do qual o aluno vai fazer a atividade de leitura. Para a visualização dos tipos de questões que aparecem em cada capítulo, elaboramos o quadro seguinte, em que “C1, 2, 3...” corresponde ao conjunto das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada um dos capítulos do LDP 1.

Quadro 1.2 – Tipologias das questões de compreensão de texto no LDP 1 com base nas tipologias de Marcuschi (1996)

Tipos de questões	Número de ocorrência nos capítulos do LDP 1											
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
Evidentes	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--
Cópias	--	--	--	--	01	--	--	01	--	--	--	01
Objetivas	11	10	07	11	04	12	05	14	07	07	06	08
Inferenciais	--	01	06	05	01	07	05	02	06	06	04	03
Globais	--	--	01	01	--	01	01	--	03	01	01	01
Subjetivas	--	02	--	--	02	04	05	--	02	--	04	--
Vale-tudo	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Impossíveis	--	01	--	--	01	--	--	--	01	--	--	01
Metalinguísticas	09	03	07	05	10	02	10	07	03	06	09	08

O quadro acima mostra que tipos de questões há em cada um dos capítulos do LDP 1 e revela que a maioria dos exercícios de compreensão do texto concentram-se entre questões objetivas, que perguntam sobre informações objetivamente situadas no texto, e metalinguísticas, cujas operações estabelecem-se nos limites do texto e da abordagem dos mecanismos linguísticos que o constituem. As questões inferenciais, que exigem operações mais complexas que partem do texto e o extrapolam por meio do estabelecimento de operações linguísticas e extralinguísticas, são poucas quando comparadas àquelas que ficam restritas ao texto. As questões subjetivas, que envolvem opções, opiniões e julgamentos do leitor são ainda em menor número, seguidas das questões impossíveis, cópias e evidentes. As atividades de interpretação propostas no LDP 1, como mostramos nas análises, centram-se sobre operações que não levam em conta os elementos extratextuais que constituem o texto.

Marcuschi (1996, 2002, 2008) critica as questões do tipo “perguntas do cavalo Branco de Napoleão”, às quais optamos por denominar evidentes, por trazerem as respostas, na própria formulação, de modo que o leitor nem precisa do texto para resolvê-las. Esse tipo de questão evidente aparece apenas uma vez no LDP 1. Para nós, isso configura um saldo

positivo, num conjunto de 264 questões analisadas no LDP 1. Isso porque as questões do tipo evidentes são operações de perspicácia mínima que pouco colaboram para o desenvolvimento da atividade leitora entendida como prática social por meio da qual o sentido é (re)construído.

As questões de cópia também não são frequentes no LDP 1, ocorrendo apenas três vezes. Essas atividades trabalham somente a transcrição de determinados trechos e/ou informações. Em um processo de leitura, a identificação corresponde ao estágio inicial, desse modo, quando uma atividade restringe-se a esse estágio, impede que o leitor desenvolva os estágios seguintes. Portanto, é positivo o fato de as questões de cópia serem pouco frequentes entre as atividades de interpretação do LDP 1. Entretanto, embora haja poucas questões do tipo cópia no LDP 1, este apresenta um número considerável de questões do tipo objetivas.

É depreciativo do ponto de vista da qualidade das questões de interpretação de texto do LDP 1 que parte significativa das questões analisadas, 102 atividades, sejam do tipo objetivas. Essas questões estruturam-se por meio de comandos cujas operações situam-se objetivamente no nível do texto. Conforme Marcuschi (2008), o trabalho com o texto supõe, obviamente, a recuperação daquilo que o texto diz, ou seja, é preciso recuperar os elementos objetivamente situados no texto. Entretanto, se a ação de leitura para nessa atividade de extração das informações do texto, o leitor dialoga com as informações textuais, mas não dialoga com os sentidos das relações sociais que se materializam no texto. Desse modo, perde-se de vista a noção de texto como uma atividade social da qual o leitor toma parte não como um sujeito passivo, mas como um sujeito que age no texto. Assim, num universo de 264 questões, é preocupante o fato de grande parte se constituir por questões objetivas.

Ressaltamos que questões de tipologia objetiva são importantes para uma abordagem do texto em sala de aula, portanto há validade em sua aplicação. O que estranhamos é o fato de a maioria das questões do LDP 1 serem desse tipo, já que, no manual do professor do LDP 1, seus autores afirmam que a leitura é abordada sob “*a perspectiva enunciativa de língua, isto é, meio de ação e interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores). A leitura com base na noção de língua como interação verbal é uma atividade social, já que “*a palavra dirige-se a um interlocutor*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 116, grifos dos autores). Ou seja, a palavra é função do interlocutor e não apenas do locutor, pois a comunicação se realiza na interação, nas relações sociais. Desse modo, quando o LDP 1



1111

propõe atividades voltadas apenas para a dimensão objetiva dos textos, centra-se na palavra do locutor, deixando de considerá-la como ponte que vai de um indivíduo a outro, como espaço no qual os próprios indivíduos constituem-se em relação uns com os outros, em relação à coletividade.

Dada a importância das inferências nos processos de compreensão que tomam a língua e, por conseguinte, o texto como uma atividade social e interativa, chama nossa atenção o fato de o LDP 1 apresentar apenas 43 questões do tipo inferencial num conjunto de 264 questões analisadas. Entendemos que essas questões deveriam constituir o maior número de atividades de texto no LDP 1, pois, no manual do professor que acompanha o livro, seus autores afirmam que as atividades são elaboradas com base na perspectiva de língua como interação. Nessa perspectiva de língua, o leitor é entendido como agente do sentido e, desse modo, a atividade inferencial adquire especial importância. O destaque ao trabalho do leitor é dado em operações como as que são propostas pelas questões do tipo globais.

As questões globais tomam o texto como processo dialogicamente constituído, já que no texto estão presentes aspectos sociais, históricos, culturais e cognitivos sem os quais o texto não é texto, mas apenas um aglomerado de palavras. Não obstante a importância das questões do tipo global, o LDP 1 apresenta apenas 10 questões desse tipo. Entendemos que esse reduzido número de questões globais justifica-se pelo fato de as obras didáticas, entre as quais o LDP 1, herdarem uma tradição reducionista de compreensão textual com a qual ainda não romperam totalmente.

Ao lado das questões inferenciais e globais, Marcuschi (1996) apresenta as questões subjetivas. Para o autor, de modo geral, a tipologia subjetiva constitui-se de questões que tomam o texto apenas de forma superficial, de modo que cabe ao leitor dar a resposta que, em razão de sua possibilidade de variação, não pode ter sua validade testada. No LDP 1, as questões subjetivas, 19 no total, segundo sua elaboração, podem ser agrupadas em dois modelos. O primeiro, que denominamos pseudosubjetivo, traz no comando o pronome pessoal “você”, mas requer uma operação que não é de todo subjetiva, já que, em muitos casos, volta-se para dados localizáveis no texto. O segundo modelo, que denominamos subjetivo-padrão, requer operações de fato subjetivas, que consideram o posicionamento do leitor por meio da atribuição de valores acerca de dado tema, assunto ou situação.

No LDP 1, não identificamos questões do tipo vale-tudo, o que revela uma mudança desse livro em relação aos livros dos anos de 1980 e 1990 analisados por Marcuschi (1996). As questões do tipo impossíveis são caracterizadas por perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto, exigindo, em sua resposta, o acionamento de conhecimentos enciclopédicos. Essas questões são contrárias às questões dos tipos cópia e objetiva. O LDP 1 apresenta quatro questões que se enquadram nessa tipologia.

As questões do tipo metalinguísticas são aquelas que privilegiam questões formais do texto e aspectos do vocabulário. No LDP analisado, as 76 questões do tipo metalinguísticas apresentam um estrutura muito parecida e restringem-se a indagar sobre aspectos estritamente linguísticos do texto em estudo, o que configura uma centralização sobre a forma em detrimento de se propor uma abordagem mais pragmática e discursiva do texto e, por extensão da língua materna e de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Como afirmamos ao iniciar nossa abordagem analítica, o LDP 1 ocupa o lugar de obra didática mais adotada para o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013. Nesse LDP, analisamos 264 questões de interpretação textual das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, partes da seção “estudo do texto”, apresentadas pelos autores do livro como a principal atividade de leitura. Dessas questões, dois terços, 178 questões, enquadram-se nas tipologias objetiva (102 questões) e metalinguística (76 questões). As questões dessas tipologias centram-se em informações objetivamente situadas no texto e em questões linguísticas formais que o constituem. Desse modo, propõem um trabalho de leitura que desconsidera os aspectos discursivos mobilizados pelo leitor na produção e reprodução de sentidos. Ressaltamos que tanto as questões objetivas quanto as metalinguísticas envolvem operações válidas. Entretanto, questionamos o fato de questões desse tipo serem a maioria num LDP 1 que, segundo seus autores, é elaborado com base na perspectiva teórica de língua como interação verbal.

Em razão da centralidade das atividades de leitura do LDP 1 nas questões objetivas e metalinguísticas, identificamos um descompasso entre o que os autores propõem no manual

do professor que acompanha o LDP 1. Como mostramos na análise, o que é proposto no manual do professor não se concretiza nas questões propostas para a abordagem do texto.

Ressaltamos que o LDP 1 apresenta questões, essas sim, que tomam a leitura como prática social, como as questões inferenciais (46 questões), as questões globais (10 questões) e parte das questões subjetivas (19 questões). Mas essas questões, que propõem um trabalho voltado para a língua como meio de interação, permitindo ao leitor agir sobre o texto para a produção do efeito de sentido, constituem um número menor, o que revela maior destaque às operações próprias das questões objetivas e metalinguísticas.

Ressaltamos que o nosso objetivo não é fazer um juízo de valor acerca do livro analisado, mas colaborar para que o material didático seja pensado como um objeto em constante construção, sujeito a modificações e reformulações de acordo com a necessidade das situações de interação social nas quais é usado como instrumento. Entendemos que o material didático, como instrumento de apoio pedagógico, não deve ser tomado como algo pronto a quem devem se submeter professor e aluno. Ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, entendida como meio de interação, deve ter como agentes o professor e o aluno que estabelecem uma relação social, cultural e historicamente marcada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf. Acesso em 24 abril 2013.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 24 de abril 2013.



1114

BRAVO, Sierra R. **Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios**. 14 ed. Madrid: Thompson, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de língua portuguesa de ensino médio**. 2010. 307p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciência Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE, 1., 1996, Goiânia. **Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: FL/UFG, 1996. p. 38-71.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita**. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, Williany Miranda da. **Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio**. 1996. 135p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 1996.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Densidade discursiva no do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 297-313, 2012.