

EXPLORAÇÃO DE CAPACIDADES DE COMPREENSÃO: O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS ENSINAM E O QUE AS PROVAS AVALIAM?

Patrícia Santos Costa de RESENDE
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras
E-mail: pscresende@hotmail.com

Resumo: Um problema comum a professores e alunos, insatisfeitos com os resultados obtidos em provas, aponta para dificuldades na leitura dos enunciados. O problema está no aluno, que não consegue entender o objetivo da questão? Está no enunciado da pergunta que está exigindo capacidades não desenvolvidas pelo aluno? Ou está relacionado a diferenças na formulação dos enunciados: o aluno aprende a lidar com um tipo de enunciado e, na prova, aparecem enunciados com outra formulação? Tomando como observação o ensino de leitura em que se baseia unicamente no livro didático, partimos de duas hipóteses: 1. existe diferença entre o ensino de leitura desenvolvido por meio do livro didático e a avaliação de leitura nas provas; 2. a composição dos enunciados presentes nas provas, muitas vezes, deixam lacunas, que dificultam a compreensão. O *corpus* desta pesquisa é composto: pelos enunciados de atividades de leitura do livro *Português Linguagens*, 7º ano, 2006 e dos enunciados retirados de seis exemplares de provas de Língua Portuguesa, aplicados aos alunos do 7º ano, de uma mesma turma, no período de fevereiro a novembro, 2010. Neste trabalho, consideramos a linguagem como atividade de interação e a leitura como processo cognitivo, social e cultural de produção de sentido.

Palavras-chave: enunciados; livro didático; provas escritas; capacidades de leitura.

1. Introdução

Ao longo de nossa prática pedagógica, ora com o Ensino Médio ora com o Ensino Fundamental II, por diversas vezes escutamos afirmações do tipo: “O aluno X sabe realizar todas as operações matemáticas, porém não consegue interpretar o que está sendo pedido na questão da prova”. “Meus alunos não sabem ler os enunciados das questões. Eles não conseguem interpretá-los”. “Meus alunos não têm problema com o conteúdo, o problema deles é com o Português, que não lhes deu base para buscar o entendimento do que está sendo solicitado na questão”.

O que podemos perceber nas entrelinhas dessas reclamações é que muitos professores acreditam que o insucesso dos alunos, em qualquer área, está relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Se o aluno não souber responder uma questão proposta, a “culpa” é dele porque não aprendeu a ler e/ou de seu professor de Português que não o ensinou a ler. A observação de vários instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula faz ver que, além dos professores das várias áreas, os professores de Português, enfrentam o mesmo problema: o não entendimento, por parte dos alunos, dos enunciados das provas. Mas, também nesse caso, o aluno é responsabilizado pelo fracasso: “o que pode ter acontecido com o aluno X? Por que

não deu conta de analisar tal questão, já que em sala foi participativo e demonstrou domínio no conteúdo abordado?”.

Muitos alunos, por sua vez, veem o instrumento prova como uma ameaça ou forma de punição já que esse instrumento pode levar à progressão ou à retenção de série. Sob essa ótica, o objetivo, a preocupação principal do discente é alcançar pontuação para aprovação independentemente do conhecimento que pode vir a construir nas atividades de sala de aula. Isto é, o que importa é quantos pontos consegue somar ao longo do ano, e não o que consegue experienciar ou aprender.

É possível perceber, assim, a existência de um problema comum a professores e alunos: insatisfeitos com os resultados obtidos nas provas apontam para dificuldades na leitura dos enunciados¹. Se, por um lado, os mestres reclamam que seus alunos não dão conta de compreender enunciados, por outro, os alunos se queixam de que não conseguem responder a determinada questão por não entenderem o que está sendo solicitado.

Tal cenário conduziu-nos às seguintes preocupações: O problema está no aluno, que não consegue entender o objetivo da questão? Está no enunciado da pergunta que está exigindo capacidades² não desenvolvidas pelo aluno? Ou, ainda, está relacionado a diferenças na formulação dos enunciados: o aluno aprende a lidar com um tipo de enunciado e, na prova, aparecem enunciados com outra formulação?

A partir desses questionamentos várias reflexões sobre a prática em sala de aula podem apontar para a origem do problema. Não é nossa intenção observar como os alunos realizam a compreensão. Isso demandaria analisar as respostas que eles dão quando resolvem atividades de leitura entre outros procedimentos metodológicos. Tomando por base situações em que o trabalho do professor é pautado prioritariamente pelo livro didático (doravante LD), temos por objetivo observar e analisar os enunciados das atividades de leitura que eles propõem. E, ao compará-los aos enunciados presentes nas provas escritas de Língua Portuguesa, buscamos verificar se existe sintonia entre aquilo que o LD ensina e o que as provas de leitura avaliam. Além disso, observamos as diferenças e semelhanças entre os enunciados de LD e de provas.

Para atingir nosso propósito, estabelecemos como objetivos específicos: 1. Fazer um levantamento dos gêneros textuais abordados nas provas e no LD; 2. Analisar os enunciados das atividades de compreensão presentes nas provas e no LD, identificando quais capacidades esses enunciados buscam verificar; 3. Comparar as capacidades das provas com as encontradas no LD, buscando semelhança e/ou diferença; 4. Confrontar os enunciados das provas com aqueles presentes no LD estabelecendo semelhanças e diferenças; 5. Identificar nos enunciados observados quais fatores podem interferir na compreensão dos alunos para a execução das tarefas.

A comparação entre o LD e as provas visa verificar duas hipóteses: a primeira é que existe diferença entre o trabalho de leitura desenvolvido em sala, por meio do livro didático, e o avaliado nas provas. Já a segunda, se refere à composição dos enunciados. Nas provas muitas vezes eles deixam lacunas, que dificultam a compreensão.

Na exploração da leitura no LD, temos observado que os enunciados, normalmente, apresentam alguma contextualização que pode ajudar o aluno a construir sentidos para o texto. Por exemplo, em uma questão como: “Ao combater o vilão, Percival põe em prática seus ideais de cavalaria. Que feito do cavaleiro confirmam seu caráter heroico?”³, a primeira parte do enunciado é uma afirmação que pode ajudar o aluno a situar a questão no texto. As questões parecem ser formuladas de modo a ir conduzindo o aluno, num passo a passo, a compreender o texto. No LD, é recorrente, também, os textos serem situados no contexto da

¹ O termo “enunciado” refere-se à instrução dada nas questões, é sinônimo de “comando”.

² Entendemos “capacidades” como sinônimo de “habilidades”, isto é, um saber fazer. O saber mobilizar conhecimentos para atingir determinado objetivo.

³ Questão tirada do livro *Português Linguagens*, de Roberto Cereja, 2006, p. 42 atividade 5.

obra de que faz parte, com indicação de referências bibliográficas, apresentação do autor e do contexto histórico em que foram produzidos. A diagramação do texto na página respeita o formato original do gênero (por exemplo, uma notícia é apresentada em colunas, como nos jornais). Nas provas, os enunciados tendem a apresentar uma linguagem diferente, à qual os alunos não estão acostumados no cotidiano escolar. Além disso, existe uma diferença entre os enunciados elaborados para avaliar a leitura no LD e os exigidos nas provas. São frequentes, nas provas, perguntas que apenas solicitam: identifique, explicita, compare, justifique. Observamos que os discentes ficam sem entender o que está sendo pedido. Entretanto, quando o professor lê e explica, em outras palavras, o enunciado da questão de prova, os alunos tendem a resolvê-la satisfatoriamente. No que se refere aos textos, verificamos que nas provas, nem sempre eles são contextualizados, nem mesmo referências bibliográficas costumam aparecer, além de trazerem temas que não fazem parte do conhecimento do aluno.

Diante do exposto, cabem duas observações relevantes. Entendemos que os propósitos do LD e das provas são diferentes e que o LD também apresenta questões as quais podem deixar lacunas. Porém, é importante ressaltar, que a própria situação de aprendizagem do LD as elimina, fato que não acontece nas provas. Outro ponto a ser considerado é que apesar de ser o professor da disciplina quem elabora essas provas, e, em tese, os alunos já estão familiarizados com o seu “jeito”, o trabalho realizado com o LD é maior e mais enfatizado do que o desenvolvido com as provas.

Esse cenário nos conduz a supor que um dos motivos que leva o aluno a ter dificuldade de compreensão dos enunciados das provas é devido a diferenças existentes entre os exercícios abordados nos LDs e os cobrados em momentos de provas. Reconhecemos que são duas situações distintas: uma em que se ensina e outra em que se avalia, mas essas duas situações devem estar em sintonia. A prova deve contemplar o que foi abordado em situações de ensino e não pode apresentar “surpresas” para o aluno.

2. Pressupostos Teóricos

Para refletir sobre os questionamentos, hipóteses e objetivos propostos, temos como base, a abordagem sociointeracionista. Nessa perspectiva, leva-se em consideração o contexto, a interação entre os sujeitos, onde o leitor assume papel ativo. Os conceitos sobre língua, leitura, ensino de leitura e avaliação foram definidos a partir da revisão teórica apresentada por Dell’Isola (2007), Kleiman (2008), Solé (1998), Marcuschi (2008), Cafiero (2005), Moretto (2008) e Hoffmann (2005).

Assim, tomando por base as reflexões teóricas apresentadas por esses estudiosos, defendemos a ideia de que durante a leitura o leitor emprega seus conhecimentos de mundo aos aspectos lidos para construir o significado do texto. Fazendo naturalmente e sem perceber previsões sobre os próximos acontecimentos. Essas previsões ocorrem inconscientemente antes, durante e depois da leitura de um texto, sendo parte do processo de compreensão. Geralmente, só tomamos consciência delas quando percebemos que não compreendemos a mensagem lida.

Por isso a necessidade de que as atividades de leitura sejam baseadas na ênfase das capacidades e estratégias de leitura. Através delas o aluno poderá verificar o que compreendeu e o que falta compreender sobre os aspectos lidos, assim ele estará processando as informações para chegar, ao final, a uma interpretação. Formular perguntas, levantar os dados referentes às ilustrações, títulos, conhecimentos a respeito do autor e de outros indicadores fornecidos pelo texto são passos fundamentais que favorecem o agrupamento de hipóteses e a compreensão.

3. Critérios e categorias de análise:

Como esta investigação objetiva verificar se há diferença entre o trabalho de leitura por meio do LD e avaliação de leitura exigida nas provas escritas de Língua Portuguesa, é feita uma comparação entre o LD e as provas. Para tanto, tornou-se necessário estipular objetivos orientadores da análise proposta.

No LD, são analisados os enunciados presentes na seção Estudo do texto e subseções Compreensão e interpretação e Linguagem do texto. Já nas provas são analisados os enunciados das questões referentes à compreensão textual. Analisamos e quantificamos quais são os enunciados propostos para desenvolver as capacidades de leitura no LD e nas provas, e ainda, verificamos como são construídos os enunciados das provas e os da seção Estudo do texto. Na construção desses enunciados observamos, por exemplo: sintaxe, vocabulário e conteúdo.

Para analisar as atividades de compreensão presentes no LD e nas provas, foi necessário criar categorias, exemplificadas através dos quadros de 01 a 03, a seguir, com o objetivo de averiguar as capacidades desenvolvidas. Em virtude disso, uma categoria foi criada para avaliar a temática e o gênero do texto estudado no LD e nas provas. Esse é o ponto de partida para a análise das demais categorias, pois entender o funcionamento de determinado gênero é um dos fatores necessário à construção do sentido. Estabelecemos, também, seis outras categorias para examinar as capacidades de leitura desenvolvidas no LD e nas provas. Essas categorias tiveram como ponto de partida as que Marcuschi (2005) e Solé (1998) utilizam, mas foi necessário redefini-las em função de nossos dados.

Quadro 1
Gêneros dos textos no LD e nas provas

Provas/Etapas			Livro didático		
Prova parcial	Conteúdo abordado	Gêneros Abordados	Unidade Capítulo	Conteúdo abordado	Gênero abordado

Quadro 2
Capacidades no LD e nas provas

Localização de informações		Inferência			
Cópia	Objetiva	1	2	3	4

Questões de localização de informação:

- Exemplo 1: “O remetente da carta esclarece ao destinatário que já havia feito a mesma solicitação. **TRANSCREVA** os versos em que isso é mostrado”.

- Exemplo 2: “**IDENTIFIQUE** as personagens que participam desse texto”.

Questões de inferência:

Inferência 1

- Exemplo 3: Em todas as alternativas, o significado das palavras sublinhadas está corretamente interpretado, **EXCETO**.
- A) “Meio se maloca, agita numa boca” (maloca = esconde)
- B) “descola uma mutuca e um papel” (mutuca = pequena quantidade de maconha enrolada)
- C) “Zanza na sarjeta, fatura uma besteira” (besteira = quantia insignificante)
- D) “Batalha na sarjeta e tem as pernas tortas” (sarjeta = escoadouro de águas; vala)”

Inferência 2

- Exemplo 4: “**COMPARE** os trechos seguintes:

‘Aponta um canivete
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei Caneca, olará
Engata uma primeira
E até
Dobra a Carioca, olerê
Desce a Frei caneca, olará’

Os versos "Aponta um canivete" e "Engata uma primeira" mostram duas ações do pivete: o roubo de algo não identificado e o furto de um carro. Após essas ações, o que faz o pivete? **JUSTIFIQUE** sua resposta”.

Inferência 3

- Exemplo 5: “Observe o trecho a seguir:

‘E se chama Pelé’
‘E tem as pernas tortas
E se chama Mané’
‘Já era pára-choque
Agora ele se chama Emersão’

Pelé, Mané e Emersão são referências a três famosos desportistas brasileiros: Edson Arantes do Nascimento, Mané Garrincha e Emerson Fittipaldi. **CITE** em que esportes esses três homens se consagraram”.

Inferência 4

- Exemplo 6: Em todos os enunciados abaixo, está implícita a ideia de que a natureza está sendo destruída, **EXCETO**:
 - A) “Ajude a devolver o verde de nossa terra”.
 - B) “Dê um click e plante uma árvore”.
 - C) “Não deixe a natureza ir embora”.
 - D) “Nosso oxigênio também está indo embora”.

Quadro 3
Capacidades no LD e nas provas

Compreensão Global	Metalinguagem	Percepção de efeito de sentido	Identificação de opinião
--------------------	---------------	--------------------------------	--------------------------

Questão de metalinguagem:

- Exemplo 9: “Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta recurso usado na construção do texto:
 - A) Utilização de gírias.
 - B) Emprego da conotação ou sentido figurado.
 - C) Uso de vocabulário complexo.
 - D) Presença de ideias opostas”.

Questão de percepção de efeito de sentido:

- Exemplo 8: “Observe o emprego de parênteses no quarto parágrafo do texto. O que justifica o emprego desses sinais de pontuação no contexto?” (LD, p. 133, atividade 3).

Questão de identificação de opinião:

- Exemplo 10: “As asas de Ícaro” reproduz uma das mais antigas e mais bonitas histórias de todos os tempos. Na sua opinião, podemos considerar Ícaro um herói? Por quê? (LD, p. 18, atividade 6)

4. Livro didático X provas:

Analisando os textos apresentados pelo LD e pelas provas constatamos que há uma diferença referente à concepção de leitura adotada por esses instrumentos. O LD entende a leitura como um processo de construção. Por isso, fornece ao leitor, elementos que possam favorecer a construção de sentido. Mesmo que não realize um trabalho ideal de leitura, pois poderia haver um trabalho mais intenso com fixação de objetivos, levantamento de hipóteses,

por exemplo, as informações dadas antes do texto, os verbetes introduzidos, as perguntas introdutórias e as ilustrações no LD podem favorecer a compreensão.

Já as provas não se pautam na concepção sociointeracionista de leitura. O que se evidencia é a existência da ideia de conceber o texto como algo pronto, quando na verdade, o texto é algo que se (re)constrói a cada leitura. Sob essa ótica, é importante fornecer ao leitor dados que o auxiliem nessa (re)construção.

Percebemos através da análise das provas que não há uma preocupação em fornecer ao leitor dados que o possibilitem identificar o gênero e sua função social, estabelecer objetivos para a leitura, nem elementos que o permita acionar os conhecimentos prévios sobre os aspectos que serão abordados no texto. Das seis provas analisadas, apenas uma apresenta um verbebo contendo os significados para palavras. A maioria não oferece informações, ilustrações ou mesmo textos introdutórios, que possam auxiliar no processo de compreensão.

Diante disso, fica evidente que o instrumento prova desconsidera a natureza do processo de leitura. Ao aluno, resta apenas, processar o texto sem levar em conta informações que são relevantes para sua compreensão como, por exemplo, qual é o gênero? Onde o texto circulou? Em que contexto surgiu? Quais são seus objetivos? Assim, o leitor realiza a leitura de uma carta com os mesmos objetivos estabelecidos para a leitura de uma bula de remédio.

Bakhtin (1997) defende que os gêneros se estabilizam em função das intenções comunicativas do falante. Por essa característica, identificar o gênero e sua função social pode auxiliar o leitor na construção do sentido. De acordo com Kleiman (2008b), identificar o gênero textual também auxilia o aluno na elaboração de objetivos específicos para a leitura do texto.

4.1 Os gêneros encontradas no LD e nas provas

No que se refere aos gêneros, constatamos que nesses instrumentos há uma diversidade significativa quanto à abordagem. Contudo, percebemos que não há um consenso entre os períodos de enfoque dos gêneros, ao longo do ano escolar. Além de haver gêneros que foram avaliados, mas não foram estudados em sala. Essa diferença pode ser um fator que dificulta a interação do leitor com o texto. Isso porque, cada gênero é produzido com finalidades diferentes, apresentando particularidades e características próprias porque têm funções sociais distintas, exigem, assim, uma leitura também diferenciada, ou um conjunto de estratégias de compreensão que são diferentes.

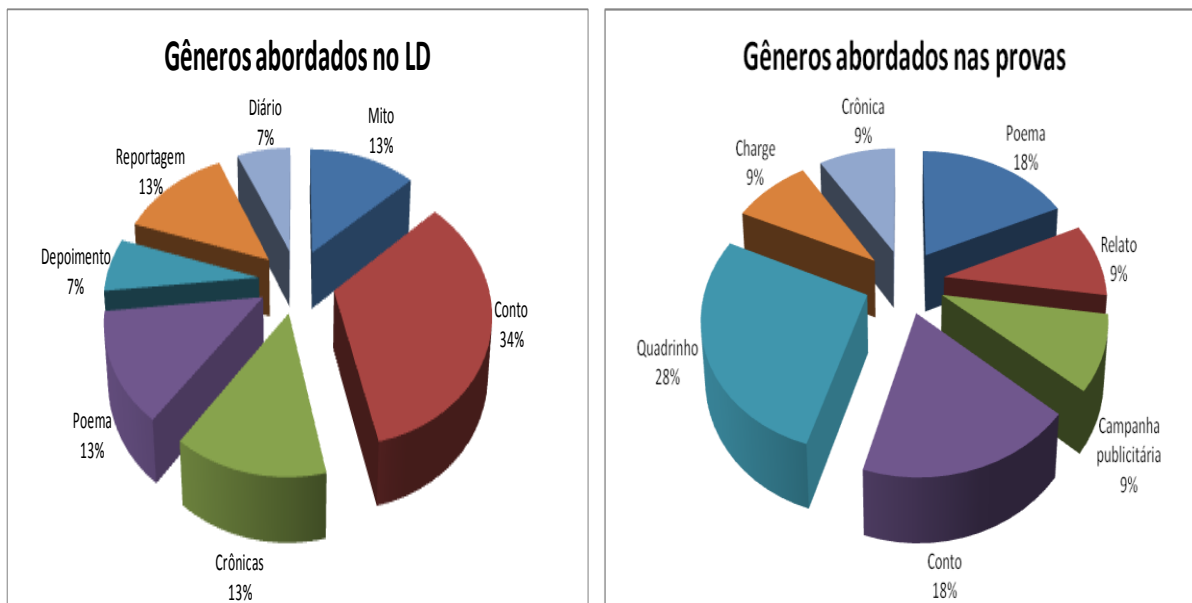
Com essa observação não estamos afirmando que as provas, referentes a determinado período, só podem cobrar os gêneros que foram trabalhados em sala no mesmo período. Estamos chamando a atenção para o fato de não haver um equilíbrio entre os dois instrumentos que deveriam estar em sintonia.

Pela leitura do gráfico a seguir, é possível visualizar, em porcentagem, os gêneros ensinados pelo LD e os avaliados pelo instrumento prova. Apesar de haver uma diversidade de gêneros, chama a atenção o fato de que a prova exige gêneros que não foram trabalhados no LD: relato, campanha publicitária, charge e quadrinhos são avaliados nas provas parciais e não aparecem nenhuma vez como objeto de ensino no LD. Destaca-se também o fato de que no período correspondente à primeira etapa, dos quatro capítulos abordados pelo LD, dois desenvolveram o trabalho com o mito. Apesar disso, esse gênero não foi explorado em nenhum momento no instrumento prova.

O conto é um gênero bastante explorado no LD (34%) e também nas provas (18%). Esse é o único gênero que, pelo menos uma vez, aparece ensinado e avaliado na mesma etapa de ensino. A crônica também é explorada nos dois instrumentos. Ela aparece no LD na primeira etapa e vai ser avaliada em prova na 2ª parcial da 3ª Etapa. Apesar de a crônica não

ter sido trabalhada e avaliada numa mesma etapa escolar, pode se considerar que não haveria prejuízo para o aluno, pois primeiro ela foi ensinada e depois avaliada.

Gêneros no LD e nas provas



4.2 As capacidades de leitura encontradas no LD e nas provas

O LD apresentou um total de 269 questões de compreensão enquanto as provas apresentaram um total de 63 exercícios. Nem tudo que se ensina é avaliado, nesse sentido vai haver diferenças tanto na quantidade de gêneros ensinados, quanto na de tarefas que visam contribuir para o desenvolvimento de capacidades. O buscar observar na comparação aqui empreendida é se as capacidades que as provas avaliam foram de algum modo, propiciadas pelas atividades do LD.

Nossos estudos evidenciaram que tanto no LD quanto nas provas as questões objetivas e as inferenciais são bastante trabalhadas. Chama atenção o fato de o LD trabalhar muito pouco com inferências que se relacionam ao processo de referenciação, visto que compreender como no texto os referentes são retomados para fazê-lo progredir são muito importantes. Nas provas essa capacidade não foi avaliada em nenhuma questão.

Em apenas duas questões, no universo das 6 provas realizadas, o aluno foi avaliado sobre sentidos que as palavras tomam a partir do contexto do texto. Essa capacidade foi, no entanto explorada no LD em todas as etapas do ano letivo (note-se que há questões em praticamente todas as etapas que propõe inferências do tipo 1, no LD). As inferências de tipo 2, aquelas que exigem comparação entre partes do texto são muito trabalhadas no LD (houve 77 questões) e são bastante avaliadas nas provas (em 12 questões). No LD, 77 questões lidam com a capacidade de mobilizar conhecimentos remotos para compreender (inferência tipo 3). Isso significa que o aluno vai aprender a desenvolver estratégia para ir em busca da informação que pode ajudá-lo a compreender. Vai perceber que muitas vezes essa informação está num tempo ou num espaço distantes, por exemplo. O que se pode questionar quando observamos que há 4 questões de prova que exigem esse mesmo tipo de capacidade é que na situação em que o aluno se encontra no momento da prova ele pode não ter como ir em busca

da informação. Se o conhecimento necessário é distante de sua realidade, se ele não pode consultar ou perguntar ao professor.

No LD das 269 questões examinadas, 06 aborda questões de caráter global, correspondendo a um percentual de 0,5. Ainda considerando as 269 questões analisadas, 29 trata da capacidade de percepção de efeito de sentido, o que representa 10,78%. Contudo, como no LD só foram observadas a seção Estudo do texto e subseções Compreensão e interpretação e Linguagem do texto, é bem provável que as questões de compreensão global e percepção de sentido sejam também analisadas em outras seções. Nas provas, no entanto, não podemos dizer o mesmo, pois todas as questões foram analisadas e agrupadas de acordo com o enfoque: textual e linguístico. Assim, das 63 questões de provas, analisadas, apenas duas abordam a capacidade de compreensão global, o que significa que apenas 3,17% do instrumento prova avaliam essa capacidade. E apenas uma questão abrange a percepção de efeito de sentido, correspondendo a 1,58%.

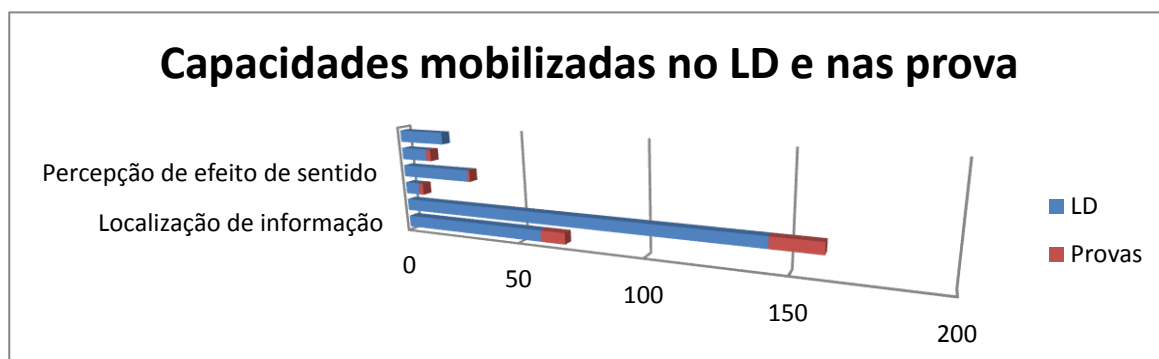
O baixo índice, nas provas, dessas questões chama a atenção. Das 63 questões analisadas, apenas uma avalia a capacidade de percepção de efeito de sentido. O enfoque nessa capacidade motiva os alunos a perceberem aspectos além do texto, sentidos que estão implícitos em recursos gráficos, sinais de pontuação e os múltiplos significados que uma expressão pode assumir, na relação estabelecida pelo contexto comunicativo.

Marcuschi (2005, p. 57) não considera as capacidades de metalinguagem e identificação de opinião como “questões de compreensão”. Ele acredita que questões dessa natureza revelam “falta de clareza” e “critério para organizar os exercícios de compreensão”. No entanto, apesar de serem questionadas, consideramos as questões de metalinguagem importantes, mesmo não sendo de compreensão, por abrangerem aspectos estruturais do texto. Já as questões de identificação de opinião são relevantes por promoverem a capacidade de argumentação dos alunos.

De acordo com Moretto (2008, p. 62), “cada sujeito pensa e fala dentro do contexto dos conhecimentos construídos por meio de suas próprias experiências.” Ao elaborar resposta para questões opinativas, o educando tomará por base seus conhecimentos e vivências, por isso qualquer contestação é válida. Não há o certo e o errado, uma vez que diversos fatores, próprios desse leitor, contribuiriam para que ele chegasse a essa resposta. O importante é que a resposta seja bem fundamentada, sendo que posteriormente promoverá discussões e a troca de experiências, que auxiliaram na ampliação do conhecimento de mundo.

No gráfico, a seguir, podemos observar que todas as capacidades de leitura são abordadas nas questões do LD e das provas e que há um relativo equilíbrio entre elas. Exceto a capacidade de identificação de opinião, que em nenhum momento foi abordada no instrumento prova.

Capacidades mobilizadas no LD e nas provas



Acreditamos que as perguntas de compreensão tanto nos LD quanto nas provas tem por objetivo principal informar o grau de compreensão obtido pelos alunos durante o processo de leitura. A princípio se o aluno respondeu de acordo com o esperado, significa que ele compreendeu os aspectos lidos.

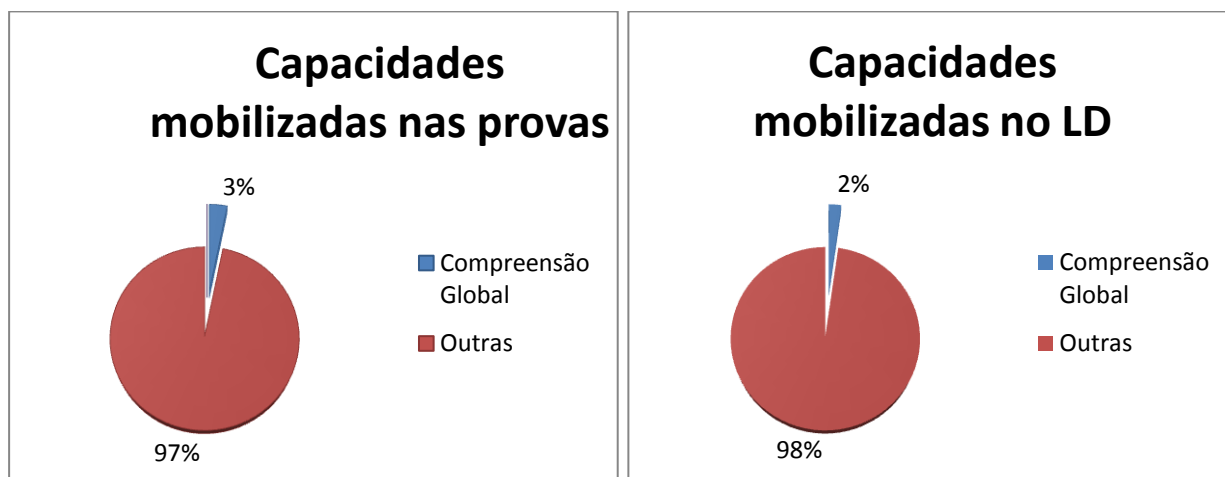
Pelo número de questões de interpretação destinado ao trabalho com o texto, que as provas e o LD apresentam, em ambos as atividades de compreensão são tomadas como parte importante no processo de leitura. Contudo, de acordo Marcuschi (2005, p. 51), “o problema não é a ausência deste tipo de trabalho”, mas sim os tipos de capacidades que são valorizadas nessas atividades.

Quando as perguntas de compreensão valorizam os aspectos de localização de informação, não podemos avaliar se realmente o aluno compreendeu os aspectos lidos, uma vez que essas questões priorizam, de acordo com Marcuschi (2005, p. 58), a identificação de “fatos e dados objetivos do texto”.

As perguntas de interpretação, de um modo geral, deveriam conduzir os alunos a um raciocínio global, dirigindo-os à reflexão e ao inter-relacionamento das ideias apresentadas pelo texto. Conduzidas dessa forma possibilitariam a ampliação das capacidades leitoras dos alunos, auxiliando na formação de leitores críticos.

No entanto, através da análise dos dados oferecidos pela tabela dois, observamos que as perguntas que abordam a capacidade de compreensão global apresentam baixa incidência nas provas e no LD, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Percentual de ocorrência da capacidade de Compreensão Global



4.3 A construção dos enunciados no LD e nas provas

O último confronto que realizamos entre o LD e as provas foi referente à construção dos enunciados. Acreditamos que o leitor, para compreender um texto, precisa agir sobre ele, evocando também seus conhecimentos anteriores no processo de produção do sentido. Sob essa ótica, o leitor só compreenderá se relacionar informações do texto e do seu conhecimento prévio.

Constatamos que as provas, diferentemente do LD, não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. Isso pode ser percebido pela ausência de informações sobre onde os textos circulam, quem os produziu e quando foram produzidos. Nos enunciados das questões também há diferenças: não existe uma frase que situa a questão no texto, os verbos de comando são genéricos (comente, explique, elabore um parágrafo), nem sempre as palavras usadas nos enunciados fazem parte do vocabulário do aluno e muitas questões são de “exceto” ou apresentam enunciados na negativa.

Na construção dos enunciados das provas não existe uma frase que situa a questão no texto, chamando a atenção para o momento da narrativa que ela abordará. “Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história” é fornecer ao aluno elementos que o possibilitem “buscar dados no texto e, a partir deles responder à questão.” Moretto (2008, p.100).

6. Segundo a última estrofe do poema, no reino Leonardo será homem como o pai, mas com diferenças, pois carrega consigo a infância.

a) Interprete. Qual a diferença entre o reino de Leonardo e aquele em que vive seu pai?

b) A infância é comparada à rosa de flama ardendo no coração. Como você explica essa imagem?

Português Linguagens, 2006, p.77

Como podemos perceber no exemplo, a contextualização é importante para que o aluno/leitor possa direcionar sua atenção às informações mais relevantes do momento evocado. O enunciado da questão direciona o aluno à última estrofe do poema, em especial para o fato de que quando Leonardo crescer ele será um rei diferente por carregar a inocência e a bondade, elementos esses, expressos pela palavra infância. A instrução da questão vem em seguida, mas antes dela, foi possibilitado ao aluno retomar no texto parte importante que será necessária para elaboração da resposta das opções a) e b).

Acreditamos, que a forma como os enunciados são apresentados para o aluno nas provas, não permite que ele construa sentido e nem, possibilita que ele explore as significações possíveis para o que a questão toma como foco. O gráfico 6, a seguir, demonstra a porcentagem das questões que são contextualizadas e as não contextualizadas no livro didático e no instrumento prova.

Nele podemos perceber que as provas fazem o inverso do livro didático. Enquanto 94% dos enunciados do LD apresentam contextualização para as questões, 92% do instrumento prova não apresentam contextualização para elas. No LD apenas 6% das questões são descontextualizadas, ao passo que nas provas somente 8% das questões são contextualizadas.

Ao confrontarmos o enunciado do LD com o da prova, percebemos outras diferenças que podem dificultar a (re)construção do sentido pretendido pela questão. Conforme observamos, no quadro a seguir, é fornecido ao aluno a frase: “Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.”. Em seguida a instrução: **COMENTE** o sentido da frase dita pelo protagonista.

Questão 03.

“Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.”

COMENTE o sentido da frase dita pelo protagonista.

Questão - prova

Quem é o Luís Alexandre Velasco? Essa informação não é contextualizada no texto apresentado pela prova e nem no enunciado da questão. Constatação que evidencia que as provas não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. De que

forma o aluno poderá comentar o sentido da frase dita pelo protagonista se não há elementos no texto que o possibilite inferir quem é Luís Alexandre Velasco. O verbo de comando comentar foi empregado em um sentido genérico, amplo. É para comentar sobre o quê? Não basta dizer “comente” é preciso deixar claro para o aluno o objetivo da questão.

No exemplo a seguir, o LD também utiliza o verbo de comando comentar, no entanto percebemos que o enfoque da questão é diferente. Antes da instrução contendo o verbo comentar, há uma contextualização, chamando a atenção do aluno para o ponto da narrativa que a questão focaliza. Moretto 2008 chama isso de parâmetro. O aluno recebe no enunciado um parâmetro para tecer sua resposta.

8. No texto 2, “A noite das confusões”, nota-se que Sancho Pança é bastante diferente de seu patrão. Com base na luta contra os moinhos de vento, comente. Qual é a principal diferença entre os dois?

Português Linguagens, 2006, p.43

A questão deixa clara a existência de uma diferença entre Sancho Pança e o patrão. É baseado na luta contra os moinhos de vento, que o aluno vai estabelecê-la, para em seguida apontá-la. O destaque não está no verbo de comando, como ocorre na prova, mas sim no objetivo da questão: Apontar a principal diferença entre os dois. Sendo que essa diferença deve ser estabelecida com base na luta contra os moinhos de vento. Podemos perceber que, diferentemente das provas, o uso do verbo de comando é associado ao objetivo da questão.

O emprego de um vocabulário desconhecido ao aluno, tanto nos textos quanto nos enunciados das provas é outro ponto que chama a atenção na diferença entre as provas e o LD. O texto Petição ao prefeito utilizado na 2ª prova parcial/2ª etapa possui uma linguagem difícil e formal, há o emprego excessivo de pronomes de tratamento conferindo ao texto características da esfera política e jurídica, elementos esses que podem dificultar a compreensão. Após a leitura do texto, que apresenta palavras incomuns à faixa etária do 7º ano o aluno se depara com uma questão do tipo:

Questão 01.

EXPLIQUE o objetivo do homem que escreve a carta.

Questão - prova

Esse enunciado não fornece elementos que possibilitem ao aluno buscar no texto dados que auxiliem na (re)construção do sentido. O aluno pode não compreender o emprego da palavra carta na instrução da questão, devido ao enunciado que antecede o texto I: Leia o poema a seguir. Ele pode se perguntar: “Não era um poema? De onde apareceu a carta?” A palavra carta ficará sem sentido, pois o aluno poderá ter dificuldade, em um momento de prova, perceber que o texto na realidade se trata de uma carta estruturada no formato de um poema.

O uso constante do enunciado negativo ou da palavra “exceto” nas provas ressalta mais uma diferença entre a prova e o LD.

Questão 04.

De acordo com o texto, NÃO são consequências do desmatamento

- a) destruição de nascentes.*
- b) diminuição do oxigênio.*
- c) extinção de animais e pássaros.*
- d) proliferação de pragas e doenças.*

Questão -prova

Questão 05.

Em todos os enunciados abaixo, está implícita a ideia de que a natureza está sendo destruída, EXCETO:

- A) "Ajude a devolver o verde de nossa terra".*
- B) "Dê um click e plante uma árvore".*
- C) "Não deixe a natureza ir embora".*
- D) "Nosso oxigênio também está indo embora".*

Questão- prova

As questões de múltipla escolha, quando abordadas no LD, não trabalham com o uso de palavras negativas. Fizemos um levantamento com o objetivo de verificar a construção dos enunciados nas questões de múltipla escolha, comparando-os com os enunciados das questões de múltipla escolha da prova. A atividade de leitura do LD não trabalha com questões dessa natureza. Das 269 questões analisadas, apenas um tinha o caráter de múltipla escolha.

1. Na cidade havia uma "doida".

- a) As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?*
- b) Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.*
 - "Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo."*
 - "Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la."*
 - "Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras"*
 - "Corria, com variantes, a história de que fora noiva"*

Português Linguagens, 2006, p.131

A questão deixa clara a diferença existente na construção do enunciado e do comando. O enunciado principal através de uma linha direciona a atenção do leitor à informação mais relevante. Em seguida, de forma direta, conduz o aluno a refletir e inferir uma informação. O comando da questão em marcar mais de uma alternativa vem logo abaixo. Percebemos que as provas fazem o inverso do livro didático, nelas o aluno só pode marcar uma alternativa. Através dessas comparações, entendemos que o aluno no dia a dia realiza as atividades de leitura com a estruturação do enunciado de uma forma e nas provas é avaliado com a estruturação dos enunciados de outra forma.

5. Considerações finais

Conforme os PCNs (Brasil 1998), o ensino de língua deve ter como unidade básica o texto, sendo que esse se organiza em um determinado gênero. Para que o aluno possa construir o sentido textual ele precisa saber empregar aquilo que ele lê para solucionar seus problemas cotidianos. A partir dos dados coletados, percebemos evidências de um descompasso entre o que se ensina e o que se avalia.

Em relação aos gêneros, concluímos diante da observação de nossos dados, que ambos os instrumentos (LD e prova) propiciam aos alunos contato com os variados gêneros. No entanto, a abordagem dos gêneros está ocorrendo em tempos diferentes, não há um equilíbrio entre os dois instrumentos. Os alunos desenvolvem objetivos de leitura para um gênero e na prova é exigido o entendimento de outro gênero. Percebemos também, a ocorrência de gêneros que foram avaliados, mas não aparecem na atividade de leitura do LD. Essa diferença dificulta a interação do leitor com o texto, principalmente no caso desta pesquisa, onde o LD norteia o ensino dos gêneros. Tal dificuldade é ocasionada pelo fato de cada gênero ser produzido com finalidades diferentes, apresentando particularidades e características próprias, isso porque cada gênero possui funções sociais distintas, que exigem uma leitura também diferenciada, ou ainda, um conjunto de estratégias de compreensão que são diferentes. O gênero conto é bastante explorado no LD (34%) e também nas provas (18%). Esse é o único gênero que, pelo menos uma vez, aparece ensinado e avaliado na mesma etapa de ensino. Em contra partida, o relato, a campanha publicitária, a charge e os quadrinhos são avaliados nas provas parciais e não aparecem nenhuma vez como objeto de ensino no LD.

Reconhecemos que explorar a leitura de diversos gêneros favorece o desenvolvimento de leitores proficientes. No entanto, é importante ressaltar que o aluno terá maior facilidade em realizar as inferências, a utilização de conhecimentos prévios, a apreensão de conteúdo global e a checagem de hipóteses se tiver familiaridade com o gênero lido. Durante a atividade de leitura, no cotidiano escolar, de um gênero pouco conhecido pelos alunos, o professor pode mediar e conduzir a leitura. Fato que não ocorre durante a aplicação de uma prova.

Sobre as capacidades exploradas foi possível observar que o aluno desenvolve, em sala, capacidades de leitura para a compreensão de um gênero, contudo, nas provas são avaliadas capacidades de leitura de outros gêneros. O que mostra que não há consonância entre o instrumento avaliativo e o cotidiano escolar.

As análises demonstraram também que os enunciados das provas, diferentemente do LD, não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. Isso é evidenciado pela ausência de informações sobre onde os textos circulam, quem os produziu e quando foram produzidos. Nos enunciados das questões também há diferenças: nas provas não existe uma frase que situa a questão no texto; os verbos de comando são genéricos, não deixando claro o objetivo da questão; nem sempre as palavras usadas nos enunciados fazem parte do vocabulário do aluno e nas questões de múltipla escolha os enunciados apresentam-se na negativa ou há o destaque da palavra “exceto”. Esses fatores são indícios e nos levam a

acreditar que a não compreensão dos enunciados, pelos alunos, é motivada por essas observações.

Acreditamos que tais dados são importantes indicativos, conforme apontado por Kleiman (2008a), de que a atividade de leitura está sendo realizada de maneira uniforme, sem levar em consideração a natureza do texto e o contexto em que está inserido. A prática de leitura é colocada em segundo plano, priorizando-se o roteiro de perguntas das atividades de compreensão. Independente do gênero lido a atividade de leitura ocorre da mesma forma. Primeiro acontece a leitura superficial, em seguida a resolução das questões de interpretação e para finalizar a atividade com o texto, ocorre a abordagem, nos exercícios, de conteúdos gramaticais.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. 27ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 12ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes: 2008a
- _____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 12ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.
- _____. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8ª edição. Rio de Janeiro, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.