

HABILIDADES DE LEITURA NO PNLD E NO SAEB: CONSTRUÇÃO DA CONTINUIDADE TEMÁTICA

Delaine Cafiero BICALHO¹ (FALE/UFMG)

RESUMO: Este trabalho focaliza as atividades de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa avaliados no Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, procurando verificar até que ponto elas se mostram adequadas para desenvolver habilidades e competências de leitura previstas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Nesse sentido, examina como os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDPs) contribuem para que o aluno processe, como leitor proficiente, os textos que lê. Especificamente, observa se e como as atividades dos LDPs ajudam o aluno a estabelecer relações de continuidade temática no processo de construção da coerência e da coesão dos textos.

ABSTRACT: This paper focus on reading activities proposed by didactic books of Portuguese Language evaluated by the Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD (National Program of Didactic Books), trying to verify up to what extent they are adequate to develop reading abilities required at Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (National Evaluation of Basic Education). We examine the contribution didactic books of Portuguese Language give to reading. More specifically, we observe if and how the activities proposed by the books help the student to establish thematic relationship in the process of building text coherence and cohesion.

1. Introdução

As avaliações do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), projeto do Ministério de Educação e Cultura (MEC), aplicadas aos alunos brasileiros do ensino fundamental evidenciam que a escola tem falhado no ensino de leitura. O SAEB, em suas sucessivas avaliações, tem indicado que parte significativa dos alunos encontra-se em nível de leitura muito crítico enquanto somente uma pequena porcentagem encontra-se em nível adequado de desenvolvimento de habilidades. A tabela abaixo é significativa das dimensões que o problema de leitura tem tomado no país.

**Percentual de estudantes nos estágios de construção de competência
Língua Portuguesa 4^a. E.F. 2001 e 2003**

Estágio	2001	2003
Muito crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,4	4,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Resultados do SAEB 2003²

Situam-se no nível *Muito crítico* de leitura os alunos não alfabetizados; no *Nível crítico*, estão os que lêem apenas frases simples, no nível *Intermediário*, os alunos revelam começar a desenvolver algumas habilidades de leitura, mas ainda estão aquém do esperado para a série em que se encontram; os alunos do *Nível adequado* conseguem ler e compreender textos. A busca de uma resposta para a origem do problema aponta invariavelmente para os próprios alunos, para questões sociais e todo tipo de carências que estão presentes na vida deles; para o professor, para limitações de sua capacitação profissional; para a escola e as dificuldades de gestão que encontra; para o governo e suas políticas educacionais. Respostas que têm passado por essas direções, no entanto, não vão muito além da identificação de culpados, e, por vezes, são pouco significativas para resolução do problema.

¹ delainecafierobicalho@yahoo.com.br

² Disponível em: <http://enade-locaisprova1.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

Nesta pesquisa, defende-se que há uma distância entre as concepções subjacentes às práticas de ensino e aquelas que têm norteado as avaliações sistêmicas aplicadas ao ensino fundamental. Enquanto o ensino lida com concepções muito restritas de língua e ensino, voltando-se para práticas que contemplam prioritariamente a forma, a estrutura, as avaliações, por sua vez, têm procurado se situar na perspectiva do uso lingüístico, voltam-se mais para a língua como prática social.

O que o SAEB entende por língua pode ser depreendido, por exemplo, na apresentação dos resultados de 2001: “Assim, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, surge também uma nova exigência em relação ao trabalho do professor. Este, que antes tinha o objetivo de *transmitir conhecimentos*, passa agora a objetivar o desenvolvimento de habilidades. Então, muda o foco, muda a prática escolar, pois trabalhar habilidades lingüísticas implica trabalhar o funcionamento da língua”. E mais adiante, “O domínio da norma culta não é mais o único objetivo. A esse domínio deve aliar-se a busca consciente de comportamentos lingüísticos compatíveis com as diversas situações de usos lingüísticos, privilegiando-se o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações” (p. 15). Com essa visão, o SAEB privilegia em suas avaliações a leitura de diferentes textos, de diferentes gêneros, compreendendo que “a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências” (p.15).

Nesta pesquisa, questiona-se até que ponto as concepções de ensino e aprendizagem de língua, subjacentes ao SAEB e àquelas que sustentam a realização de atividades nas salas de aula apontam para uma mesma direção? Considerando-se que um dos materiais fundamentais presentes nas práticas escolares é o livro didático (LD) toma-se, nesta pesquisa, como elemento de análise o livro de Língua Portuguesa, visando-se inferir das atividades que ele apresenta as concepções subjacentes que norteiam algumas atividades de leitura a fim de compará-las com as concepções declaradas pelo SAEB na elaboração das avaliações.

Atualmente, os livros didáticos que vão para as salas de aula são analisados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD. Esse programa avalia os livros comprados pelo MEC e informa ao professor, por meio de um *guia*, as qualidades e defeitos das coleções didáticas aprovadas. Ao final desse guia há uma ficha que delimita os critérios utilizados na análise dos livros que ali estão indicados. Embora não esteja explicitamente apresentada em forma de texto, é possível inferir que a dimensão discursiva da língua é posta em destaque nos critérios de análise. Os eixos que se evidenciam na análise são as práticas de leitura, as práticas de produção de texto, oralidade e conhecimentos lingüísticos. Valoriza-se, entre outras coisas, o trabalho com diferentes tipos e gêneros textuais, a existência de contribuição das atividades para a construção e reconstrução de sentidos do texto; a presença de atividades que levem o aluno à reflexão sobre os usos lingüísticos.

Para relacionar essas concepções, o objetivo deste trabalho é, então, verificar até que ponto uma das habilidades avaliadas pelo SAEB, a de construir os referentes na leitura pela identificação de dois ou mais termos que tenham a mesma referência, é desenvolvida pelos livros didáticos avaliados pelo PNLD. Os elementos anafóricos são os elos por meios dos quais se dão as relações referenciais no texto, por meio desses elementos as relações de continuidade temática são construídas. Esses recursos servem para nortear o leitor na observação de quais elementos devem ser conectados, são instruções a serem seguidas. O produtor do texto conta com a capacidade de conectar de seu interlocutor; isto é, supõe que ele tem habilidade suficiente para seguir instruções dadas na superfície do texto a fim de produzir coerência. Se a habilidade de estabelecer relações de continuidade num texto é uma das avaliadas pelo SAEB, deve também ser prevista num material didático que será utilizado no trabalho em sala de aula. Assim sendo, os livros didáticos avaliados no PNLD 2005 são analisados a fim de se evidenciarem atividades que visam a desenvolver no aluno a habilidade de estabelecer relações de continuidade temática.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: esta introdução que delimita problema e aponta os objetivos da pesquisa; na seção dois são apresentados os pressupostos teóricos que serviram de embasamento para as análises realizadas; na seção três, apresentam-se a metodologia utilizada, as atividades encontradas nas coleções analisadas e os comentários decorrentes das análises feitas; por último, apresenta-se um conjunto de considerações a que se chegou a partir das observações e análises.

2. Alguns pressupostos

A concepção mais tradicional de língua, a que vê a língua como *espelho* do pensamento, é, provavelmente, a que embasou a formação de grande parte dos professores que atuam hoje nas escolas. Nessa concepção a língua é um sistema fixo de regras, ou um conjunto de regras que *devem* ser seguidas em qualquer situação, fugir a elas significa erro. Essa crença leva, no ensino, a um fazer mecânico, calcado na memorização de listas (de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos) ou de metalinguagem pura e simples

(classes de palavras, análise sintática). Uma outra concepção também bastante comum é a que decorre da ênfase na forma, na estrutura. Também os que defendem essa concepção não vão além do produto, aquilo que pode ser observável. O foco de atenção não vai além da frase e das relações que se estabelecem nesse nível.

Diferentemente dessas duas concepções, no entanto, compreender a língua numa perspectiva discursiva significa entender que ela nem sempre é usada do mesmo modo, significa entender que as regras da língua não são fixas, que não existem erros, mas inadequações às situações de uso. Assim sendo, não é eficaz decorar fórmulas, regras, alguns tópicos gramaticais porque, em suas interações orais e escritas, os sujeitos fazem usos particulares da língua materna. As regras memorizadas a partir de um desses usos (o que foi consagrado pelas gramáticas tradicionais) não vão funcionar em todos os contextos de atuação comunicativa dos sujeitos. Para que esses sujeitos sejam bem sucedidos na comunicação, para que sejam considerados competentes, precisam saber usar a Língua Portuguesa em diversas situações. Essa noção põe em destaque que a língua é construída num processo que é, simultaneamente, social, histórico, cultural e cognitivo. Entende-se que esse objeto é construído, manejado e constantemente modificado por aqueles que o utilizam em suas interações sociais para realizarem ações sobre o outro, isto é, para produzirem efeitos de sentido.

Desse modo, ensinar língua materna é ensinar os usos que se fazem socialmente dessa língua, a fim de que o sujeito-aprendiz possa ter, sempre mais, vez e voz na sociedade. Como esses usos se realizam nos mais diversos textos que são produzidos em instâncias privadas e públicas, na modalidade oral e na escrita, trabalhar com a perspectiva da língua como discurso implica deslocamento do foco de atenção nas práticas escolares. Em lugar de se privilegiarem práticas mecânicas que não vão além do estudo da frase, priorizar o desenvolvimento de habilidades de produção e de compreensão. O texto deve ser tomado como eixo condutor das atividades de sala de aula a fim de que os alunos aprendam a lidar com ele para serem efetivos nas práticas sociais de que fizerem parte. A partir das ações comunicativas que realizam socialmente, os alunos terão, na escola, a oportunidade de refletir sobre os usos que eles mesmos fazem da língua a fim de ampliar suas habilidades. Quando os alunos manipulam (lendo, escrevendo, ouvindo, falando) os textos que circulam na sociedade — textos que, certamente, encontram ou encontrarão em suas vidas —, aprendem a compreendê-los e a produzi-los, tanto oralmente quanto por escrito.

Tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de língua, o texto é lugar em que se materializam intenções, um projeto de dizer. O escritor, ao produzir um texto, persegue determinados objetivos ou metas específicas. Sua tarefa é de transformar suas idéias em texto. Para isso utiliza os vários tipos de conhecimentos³ que possui, bem como suas crenças e ideologias. Na leitura, a meta principal do leitor é buscar respostas para suas perguntas a partir das instruções (marcas ou pistas) organizadas na página. E, para a realização dessa tarefa, o leitor, assim como o escritor, também põe em ação diversos sistemas (de conhecimentos, de crenças, de culturas).

O texto é, então, o ponto de contato entre escritor e leitor, o que permite tornar comuns idéias e intenções, objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido. No texto, articulam-se os vários recursos de que a língua dispõe, isto é, nele, elementos de significação e de interação pragmática são materializados por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais (Kleiman, 1992:45). Isso significa que os vários enunciados que compõem um texto não são dispostos aleatoriamente, mas são interligados entre si por meio de elementos lingüísticos que cumprem o papel de sinalizar relações entre partes.

Os elementos lingüísticos utilizados com essa função de relacionar partes são chamados de recursos coesivos. Funcionam tanto como *pistas* ou instruções para a construção de sentido e também como condições de restrição para que não seja construído qualquer sentido. O que está sendo tomado como pressuposto, então, é que a organização da superfície do texto é apenas ponto de partida, fonte que orienta para que significações sejam produzidas. Isso não implica que um só caminho seja possível, e muito menos que qualquer escolha seja permitida a partir de uma mesma superfície, apesar de muitas serem as possibilidades. Em eventos discursivos reais, a situação de interação contribui para restringir os sentidos produzidos.

Ao serem tomadas, então, como objeto de análise as atividades dos livros didáticos que visam a levar o aluno a construir os referentes na leitura pela identificação de dois ou mais termos que tenham a mesma referência, evocam-se conceitos que são coerentes com essa concepção de língua. Prevê-se que no processo de construção dos referentes em cada contexto, os objetos a que as palavras, as expressões, as frases se referem vão sendo construídos eles mesmos pela ação cognitiva e discursiva dos interlocutores. Disso pode-

³ Conhecimento lingüístico (léxico, regras gramaticais, organização sintática, organização coesiva etc.); conhecimento do assunto; da situação comunicativa; do gênero; dos princípios que regem a comunicação etc.

se depreender, então, que é no discurso que se vão construindo os próprios objetos referidos. Os referentes não pré-existem a ação dos sujeitos do discurso, pelo contrário, são construídos pela atividade cognitiva e interativa dos usuários da linguagem; são fundamentalmente culturais (Mondada e Dubois, 1995; Marcuschi e Koch, 1998; Marcuschi, 1998; Koch, 1998). Adota-se aqui a noção de que a referência de itens lexicais a entidades do mundo é construída co(n)textualmente. Enfim, considera-se que a referenciação se realiza no discurso, é uma atividade cognitiva e lingüística pela qual o sujeito dá sentido ao mundo. Nesse contexto, *referir* é "uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo" (Marcuschi, 1998). É uma atividade em que o sujeito representa o mundo para si em uma situação discursiva. Ao realizar essa atividade, o sujeito está construindo discursivamente os referentes (ou objetos) a que faz referência. Essa construção depende de um trabalho cognitivo desse indivíduo, mas ao mesmo tempo é condicionada por suas práticas sociais e culturais.

2.1 Organização referencial e continuidade temática

A organização referencial do texto é apenas fonte que orienta para ação de um leitor que constrói significações. Relacionando as expressões anafóricas marcadas no texto, o leitor busca construir os objetos aos quais o texto faz referência. Expressões anafóricas são aquelas responsáveis pela continuidade referencial e tomam seu sentido de alguma parte precedente do texto ou do contexto não lingüístico (Garnham, 1987:255). Mas não se pode afirmar que uma anáfora consiste numa mera relação termo a termo. Ocorre uma anáfora quando, para se ter acesso a um referente, é necessário recorrer à representação de um outro, previamente introduzido no discurso. Por isso, pode-se afirmar que a anáfora trata-se de uma relação que se estabelece entre o elemento anafórico e a representação do referente, que é buscada/identificada na memória de processamento (Corrêa, 1993:76). Assim sendo, o referente de um anafórico não será encontrado no próprio texto, mas na representação (ou no modelo) que o interpretante cria e para a qual as marcas textuais funcionam como instruções.

Neste trabalho, adota-se, como Apothéloz (1995), a perspectiva de que a anáfora contribui não só para que o leitor estabeleça a coesão entre partes do texto, como também sinaliza a progressão textual. Isto é, uma anáfora, ao mesmo tempo em que indica ao leitor que deve fazer um movimento de ligar uma informação nova a outra que já foi dada, também aponta para progressão do texto.

Há uma variedade de expressões referenciais que estabelecem relações anafóricas tanto no âmbito de uma oração quanto em nível intersentencial e também no discursivo. Basicamente, as expressões referenciais podem se resumir em: a) expressões nominais definidas; b) expressões nominais indefinidas; c) pronominalização (incluindo-se aqui a elipse); d) expressões dêiticas.

As expressões nominais definidas são sintagmas nominais formados por um artigo definido ou pronome demonstrativo mais um nome (que pode ser a repetição de um nome anteriormente apresentado, uma hiponímia, hiperonímia, metonímia.). Pode haver também, nesses sintagmas, a presença de um modificador adjetivo, ou oração relativa. O uso de uma expressão nominal definida indica ou que o referente já foi previamente introduzido ou que ele pode ser inferível pelo contexto. Indica também que uma entre outras tantas propriedades do referente está sendo escolhida em uma dada situação, em função das condições de enunciação (Koch, 1998:43). Essas expressões podem assumir características que as tornam diferentes entre si e exigem uma subcategorização para que se possa observar mais de perto seu funcionamento. Na tipificação dessas expressões aqui são considerados os mesmos critérios usados por Koch (1998); destacam-se, as descrições definidas, as nominalizações, as associações.

A) Descrições definidas

As descrições definidas fazem mais do que simplesmente nomear um referente identificado, elas indicam uma intenção de sinalizar que há propriedades do referente que são relevantes num contexto particular de enunciação. A utilização de uma descrição definida implica uma recategorização lexical, que pode implicar, isolada ou cumulativamente, rotulação e avaliação (Koch, 1998). Esse tipo de grupo nominal é usado para organizar o discurso escrito e revela um ato lingüístico, um argumento, um ponto ou uma declaração. Dito de outra forma, esse tipo de grupo nominal indica fases de um argumento que o autor desenvolve em seu discurso e por meio do qual apresenta (rotulação) e avalia (avaliação) proposições. Exemplos:

(1) Itamar Franco anunciou ontem o aumento do funcionalismo. O governador afirmou que não é possível conceder nenhum percentual a mais para todas as categorias (Rotulação).

(2) Itamar Franco anunciou ontem o aumento do funcionalismo. O intransigente representante de Minas Gerais afirmou que não é possível conceder nenhum percentual a mais para todas as categorias (Avaliação).

B) Nominalizações

Chama-se nominalização a operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou um estado que anteriormente foi significado por uma proposição (Apothéloz, 1995:144). Como exemplifica (3).

(3) Os médicos declararam que o seqüestrador já chegou morto ao hospital. A declaração dos médicos pode complicar a situação dos policiais que o prenderam.

C) Associação

A associação é uma estratégia que consiste no emprego de expressões nominais definidas anafóricas (anáforas associativas) que não possuem referente explícito no texto, referente esse que pode ser inferível a partir de elementos do co-texto. A associação, como já se viu, aponta para uma certa dependência interpretativa em relação a um referente anteriormente introduzido. É exemplo dessa estratégia:

(4) As crianças visitaram uma pequena cidade. A igreja estava fechada.

Não há uma relação de correferência entre *cidade* e a *igreja*, isto é, o segundo SN não se refere à mesma entidade que o primeiro. Nesse caso, a relação anafórica é induzida pelo definido. A referência só pode ser fixada se se compreende que o segundo SN se refere a uma parte da entidade denotada pelo primeiro que lhe serve de fonte. Na compreensão da anáfora associativa, o leitor age inferencialmente. Precisa possuir conhecimentos necessários para realizar a interpretação referencial, caso contrário corre o risco de não compreender.

As expressões nominais indefinidas são sintagmas nominais (SN) formados por um artigo indefinido ou um pronome indefinido mais um nome (e/ou modificador). Expressões nominais indefinidas em sua utilização mais corrente parecem sinalizar a apresentação de novos referentes⁴

(5)Um homem sozinho, com uma jaqueta numa das mãos e um embrulho na outra, com um ar de quem tanto podia ter saído de uma manifestação como estar a caminho do trabalho ou das compras. Um homem de camisa branca e calças pretas. Um chinês num oceano de 1, 1 bilhão de chineses. Um desconhecido (Veja, junho de 1989).⁵

Em um texto, a utilização dos pronomes, que assume várias funções (sujeito, objeto direto, objeto indireto), contribui para a coesão do texto indicando que elementos devem ser relacionados. Funcionam como anafóricos, por exemplo, os pronomes retos e os oblíquos, os demonstrativos (este, esse, aquele, isso); o pronomes relativos (que, o qual, onde, cujo); os possessivos (seu, sua); os indefinidos (tudo, nada, alguma). Inclui-se aqui os casos de elipses, aqueles em que a pessoa do discurso pode ser inferida pela marca verbal. Por exemplo, em *comemos*, fica claro que se refere a *nós*.

As expressões dêiticas são aquelas que apontam para a situação imediata de comunicação. Para entender a que essas expressões fazem referência é preciso prestar atenção ao contexto em que estão sendo utilizadas. Expressões adverbiais do tipo hoje, agora, lá, aqui ou alguns usos de pronomes demonstrativos podem funcionar como dêiticos.

2.2 O livro didático de Língua Portuguesa

Os livros didáticos distribuídos aos alunos de escolas públicas do país passam por um processo de análise e avaliação no PNLD. Nas avaliações iniciais do programa, os livros foram categorizados como: *excluídos* – aqueles que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; *não-recomendados* – aqueles em que a dimensão conceitual se apresenta com insuficiência, ou que traz impropriedades capazes de comprometer significativamente sua eficácia didático-pedagógica; *recomendados com ressalvas* - livros com qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora com problemas que possam ser sanados pelo professor; *recomendados* – livros que atendem satisfatoriamente, os critérios estabelecidos. A partir do PNLD/98, introduziu-se uma quinta categoria: a dos *recomendados com distinção*, que contempla livros que se destacam por sua proposta pedagógica. No PNLD de 1999, eliminou-se a categoria dos não-recomendados, e acrescentaram-se critérios como *correção e coerência metodológicas*, que possibilitam selecionar livros cuja abordagem metodológica favorecem mais apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). Em 2005, o PNLD aprovou vinte e oito coleções, que são apresentadas num GUIA para orientar a escolha do professor

⁴ Referentes novos são também introduzidos por meio de nomes próprios.

⁵ Exemplo usado por Koch (2002: 89).

por meio de resenhas que destacam características da coleção, análise, contribuições para sala de aula, além de eventuais problemas que podem apresentar.

Em Língua Portuguesa, avaliam-se os livros quanto a seus componentes: leitura, produção, gramática, oralidade e outros. Em relação às atividades de leitura, são verificadas, entre outras coisas, se essas colaboram para a construção de sentidos pelo aluno, se exploram seus conhecimentos prévios, os processos coesivos empregados no texto. Ao atentar para as marcas que servem de instrução para a construção da coesão do texto e para as atividades que exploram conhecimentos prévios, o PNLD está agindo para que haja contribuição efetiva dos livros didáticos de português (LDPs) no processo de construção da leitura. Em 2005, foram analisados livros de 5^a. a 8^a. séries do Ensino Fundamental. Foram aprovadas 28 coleções.

3. O trabalho com elementos de coesão referencial nas coleções analisadas

Nesta pesquisa foram investigadas as coleções aprovadas pelo PNLD/2005 para 5^a. a 8^a.séries. Foram analisadas as atividades de leitura a fim de verificar se há exploração, por meio de atividades, dos elementos que constroem a cadeia anafórica dos textos das unidades trabalhadas no LD. A pergunta central da pesquisa é: até que ponto os exercícios de leitura das coleções contribuem para que o aluno identifique os recursos utilizados no texto na construção da continuidade temática?

A análise das coleções didáticas permitiu identificar duas grandes categorias: a primeira a de coleções que lidam com atividades apenas no nível da frase ou entre frases; a segunda em que as atividades abordam o nível do texto e do discurso.

Nas coleções do primeiro grupo, as atividades são, praticamente, restritas à exploração do uso de pronomes. Não se percebe uma intenção clara de trabalho com o funcionamento discursivo dos recursos lingüísticos. As atividades são quase sempre no nível da frase ou entre frases. As relações que se estabelecem no texto não são consideradas, os sentidos são vistos como propriedade do texto – o processo de construção na leitura não é levado em conta. Em geral, exploram-se os pronomes, muito mais na seção dedicada ao ensino de gramática do que na exploração do texto de leitura. Há exercícios como os dos exemplos a seguir.

Exemplo (6):

Reescreva as frases, completando os espaços com os pronomes o ou lhe, conforme a regência do verbo. Use o caderno.⁶

Abraçou- ☼ pela vitória.

a.Selma ☼ ama loucamente.

b.Todos ☼ cumprimentaram gentilmente.

c.Agradaram -☼ as flores que enviei?

d.Conheci -☼ na primavera.

e.Eu ☼ obedecia com reserva

Exemplo (7):

Reescreva as frases no caderno, substituindo as palavras ou expressões destacadas pelos pronomes adequados. Veja estes exemplos:

Gustavo escolheu a gaitinha. Ele a escolheu.

É agradável produzir mensagens criativas. É agradável produzi-las.

O aluno deu boas-vindas ao professor. Ele lhe deu boas-vindas.

a)Quero conhecer o rio Amazonas.

b)É preciso abastecer os veículos.

c)Carlos enviou um cartão à namorada.

d)Patrícia trouxe a tela, o cavalete e os pincéis.

Note-se que exercícios como esses focalizam quase que exclusivamente a utilização dos pronomes de acordo com uma suposta norma culta. Não há, nas coleções que se enquadram nesse primeiro grupo, preocupação em levar o aluno a perceber como esses elementos (e outros que também são usados como recursos de coesão referencial) funcionam nos textos. Atividades dessa natureza podem, inclusive, ser nocivas ao aluno, pois ele pode depreender da tarefa que os elementos de retomada estão sempre expressos no texto e na frase imediatamente anterior. Enfim, o que se percebe é que apesar de haver exercícios com recursos lingüísticos que podem funcionar como elementos de coesão, o trabalho desse primeiro grupo de coleções pouco contribui para o desenvolvimento da habilidade de o aluno construir relações referenciais na

⁶ Nos exemplos, optou-se por manter as coleções não identificadas.

leitura de textos. Nas coleções do segundo grupo, os exercícios são variados e exploram os diferentes tipos de recursos utilizados no processo de referenciação. As expressões nominais definidas são bastante exploradas. As atividades pronomes e elipses com função referencial também são frequentes. Além disso, o aluno é estimulado a perceber onde estão os referentes de expressões dêiticas, aquelas que apontam para a situação.

Além da quantidade de exercícios que efetivamente possibilitam ao aluno lidar com os elementos que estabelecem relações referenciais, há que se destacar a propriedade desses exercícios. Evidencia-se que as atividades fazem parte de um propósito muito bem definido de ajudar o aluno na reconstrução dos sentidos do texto, por isso, apresentam-se sempre vinculadas a ele. São propostas que visam a contribuir para que o aluno volte ao texto e reflita sobre os elementos que servem de instrução para construção de sua coesão referencial. Essas atividades são propostas de modo que o aluno perceba dois pontos importantes: o primeiro é que, para entender a quem ou a que o texto se refere, é necessário relacionar elementos; o segundo é que esses elementos muitas vezes podem estar marcados no texto numa palavra ou expressão antecedente, mas outras vezes não aparecem explicitamente marcados, devem ser gerados a partir de conhecimentos que os leitores já possuem. Assim sendo, as coleções orientam para que o aluno perceba que as relações anafóricas não são meras relações termo a termo, mas relações que decorrem de um processo construtivo dos sujeitos que agem sobre o texto. Os exemplos 8 e 9 podem ser exemplos do tipo de atividade que considera a dimensão discursiva da língua.

Exemplo (8) – a partir da leitura de uma piada:

Leia esta piadinha:

Duas pessoas conversando:

_ Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. Ela está cheia de pulgas.

_ Diana, não entre nessa casa de novo. Ela está cheia de pulgas.

A) O primeiro falante emprega o pronome para substituir qual substantivo?

B) Como o dono da Diana interpretou o pronome ela?

C) Você acha que o dono da cadela não entendeu a fala da outra pessoa, ou fingiu que não entendeu?

D) Se o primeiro falante tivesse usado a palavra cachorro em vez de cadela, o diálogo continuaria

sendo engraçado? Por quê?

Exemplo (9) – a partir da leitura de uma crônica:

Para pedir ao cientista que fosse buscar os macacos, o funcionário da estação lhe disse:

“_ Professor, pelo amor de Deus, vem dar um jeito naquilo”.

Com essa frase, o falante refere-se aos macacos de maneira elogiosa, neutra ou depreciativa?

Justifique

Exercícios dessa natureza contribuem para que o aluno não só identifique os referentes, mas que também perceba o jogo de sentidos que se estabelecem no texto. A tarefa marca que a utilização das formas da língua não é neutra. O produtor do texto marca suas intenções nas escolhas que realiza.

Nesse segundo grupo de coleções, embora nem sempre a exploração dos recursos de coesão referencial seja no nível do discurso, é possível perceber que há contribuições para que os alunos percebam as articulações de continuidade no nível do texto. Como nos exemplos a seguir:

Exemplo (10) – Em relação à leitura de uma reportagem são propostas as questões:

Vamos analisar os recursos coesivos empregados nesse texto? Lembre-se de que os elementos coesivos podem ser maneiras de elaborar o texto bem costurado e sem repetições desnecessárias.

. A palavra **disso** se refere a quê?

. Na frase “*A coleta das folhas ocorre a intervalos que permitem à árvore rebrotar. Com elas, as artesãs...*”

De que *folhas* está se falando?

Árvore substitui qual expressão?

. O pronome **elas**, substitui qual palavra da frase anterior?

. *Cestas, bolsas, portas-CDs e tapetes* foram retomados na frase seguinte com o uso de palavra que seve para os quatro objetos. Verifique qual foi a palavra empregada para evitar a repetição.

Um outro ponto importante que é preciso observar é que atividades como essas obrigam o aluno a, necessariamente, voltar a ler o texto. Não se exige uma mera localização de informações pontuais, é necessário identificar relações entre partes do texto, essa é uma habilidade complexa.

Quando se comparam os dados obtidos na análise das coleções didáticas com algumas informações fornecidas pelos boletins de resultados do SAEB fica muito evidente que se os alunos não estão aprendendo é porque não está sendo ensinado. Se na prática a escola trabalha apenas no nível da frase, muito dificilmente os alunos vão conseguir realizar tarefas que lhe exigem a compreensão no nível do texto e do discurso. Evidências de um ensino equivocado surgem nos dados da avaliação sistêmica. Em 2001, por exemplo, nas

avaliações de 4ª. série do Ensino Fundamental, somente 18,99% dos alunos foram capazes de estabelecer relações de continuidade temática em histórias em quadrinhos, um gênero que deveria ser familiar aos estudantes dessa faixa etária. Na leitura de outros textos curtos e de estrutura e simples 18,85% dos alunos evidenciaram essa habilidade. Somente 4,42% foram capazes de revelar a mesma habilidade em textos complexos. Nas avaliações de 8ª série, o quadro não foi mais animador: 36,37% identificaram repetições e substituições, relacionaram palavras genéricas a outras de sentidos mais específicos; 9,55% reconheceram a transformação dos referentes ao longo de um texto narrativo.

Outro ponto muito importante que tem se ressaltado nesta pesquisa é que normalmente as coleções do primeiro grupo são as mesmas apresentadas com ressalvas no GUIA do PNLD. Mesmo que não haja no guia, indicações específicas sobre o trabalho com a continuidade temática, há ressalvas quanto ao trabalho que se realiza com a leitura. Há indicações de que as atividades de leitura não colaboram ou colaboram pouco para o processo de construção de sentidos.

4. Considerações finais: diferenças de concepções.

A diferença básica entre os dois grandes grupos em que as coleções de livros didáticos foram categorizadas está, basicamente, no âmbito das concepções que as sustentam. Muitas vezes o manual do professor dessas coleções declara adotar uma perspectiva discursiva ou sociointeracionista na abordagem da língua, porém, as atividades propostas encaminham-se para outras direções: para a prescrição de regras, para a mecanização de tarefas, para o privilégio da forma em detrimento do uso.

Fica evidente que, apesar de declararem que concebem a língua como interação, coleções do primeiro grupo prendem-se a uma perspectiva conteudista, fundamentalmente ocupada com as regras daquilo que consideram ser norma culta. As atividades com elementos que podem funcionar como recursos de coesão referencial aparecem nessas coleções, entretanto, em número reduzido e, além disso, as atividades são pouco sistemáticas. O tratamento dado à anáfora é de uma mera relação termo a termo. Nesse sentido, é possível questionar se as atividades podem mesmo contribuir para o desenvolvimento da habilidade de o aluno estabelecer relações de continuidade no texto.

Os resultados encontrados até agora sugerem respostas aos questionamentos colocados ao longo deste trabalho e também suscitam outras questões. Uma dessas diz respeito à importância de se ensinar ao aluno como lidar com a cadeia referencial do texto, isto é, desenvolver nele habilidades de lidar com o processo de referenciação.

A referenciação, entendida em uma perspectiva enunciativa/discursiva, decorre da concepção de linguagem como lugar de interação humana. Conceber a linguagem como processo de interação significa compreender que é pelo uso, em situações concretas de comunicação, que o indivíduo é capaz de agir e atuar sobre o interlocutor, realizando ações lingüísticas que geram efeitos como surpreender, confundir, emocionar, enfurecer, indignar, entre outros. A linguagem é uma atividade social porque nasce e se estrutura na interação, mas é também uma atividade cognitiva, pois vários processos cognitivos tomam parte no seu uso. Ignorar isso pode trazer implicações sérias, que vão continuar marcando notadamente o ensino de língua e continuar produzindo equívocos.

5. Referências bibliográficas

APOTHÉLOZ, D. & REICHLER-BÉGUELIN, M-J.. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONDER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.) Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*. 1995, 23, p. 227-271.

C ÔRREA, L. M. S. Restrições ao pronome livre na linearização do discurso. *Palavra I*, 1993. p. 75-95.

GARNHAM, A. Understanding anaphora. In: AW.ELLIS (ed.). *Progress in the psychology of language*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1987. V. 3

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2ªed. Campinas, S.P: Pontes, 1992.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. e MARCUSCHI, L. A. 1998a *Processos de referenciação na produção discursiva*. mimeo.

MARCUSCHI, L.A. 1998 Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. Texto apresentado no *Colóquio Internacional A investigação do Português em África, Ásia, América e Europa: Balanço e perspectivas*. Berlim, 23-25,. Mimeo.

_____. e KOCH, I. V. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, vol. Especial, no prelo. 1998^a

MEC. Guia de livros didáticos; 1a a 4a. séries. Brasília: *Ministério da Educação e Desporto* (MEC); FNDE; 2002.

MEC. Guia de livros didáticos; 5a. a 8a. séries. Brasília: *Ministério da Educação e Desporto* (MEC); FNDE; CENPEC, UFPE, 2005.

MEC- INEP. Relatório SAEB/2001. *Língua Portuguesa*. Brasília.

MEC – INEP. Relatório SAEB 2003. Brasília.

MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construction des objets du discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In. BERRENDONNDER, A & R-BÉGUELIN, M-J (ed.). 1995Du syntagme nominal aux objets-de-discours. *Tranel*,. 273-302.