

Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual

Renilson José Menegassi*

MENEGASSI, Renilson José. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

RESUMO

Neste artigo, analisam-se as perguntas produzidas por um grupo de 47 professores dos ensinos fundamental e médio para um dado texto. Observou-se que, em 72,73% dos casos, as perguntas direcionam a interpretação do texto, não favorecendo o desenvolvimento da criticidade do aluno. Essas perguntas, que demonstram o excessivo apego aos padrões estabelecidos pelos livros didáticos, foram classificadas em 4 tipos. Os resultados revelam que o professor, considerados os casos positivos, reflete sua leitura do texto trabalhado através das perguntas produzidas. Deixa, assim, evidente o desconhecimento do processo de leitura, principalmente o processo de produção de perguntas que mensuram a construção do conhecimento do aluno por meio da prática da leitura.

Unitermos: leitura, pergunta, professor, ensino.

INTRODUÇÃO

Ao apresentar um texto para ser trabalhado em sala de aula, o professor, normalmente, produz algumas perguntas que avaliarão a leitura dos alunos. Considerando que essas perguntas refletem inicialmente a leitura que o professor faz do texto, este artigo busca analisar as perguntas produzidas por um grupo de 47 professores dos ensinos fundamental e médio, tendo por diretriz a influência da interpretação dada pelo professor ao texto trabalhado com os alunos. Dessa forma, são objetivos deste artigo: a) classificar as 133 perguntas produzidas através de unidades de estudo, para um determinado texto; b) analisar se as perguntas apresen-

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.
E-mail: renilson@wnet.com.br

tadas aos alunos direcionam a interpretação do texto; c) comparar os objetivos delimitados pelos professores com as perguntas produzidas para avaliação de leitura.

Para tanto, inicialmente, discutem-se alguns pontos sobre a relação existente entre o professor, as perguntas de leitura e os alunos; após, explicita-se a forma de coleta dos dados, assim como a análise de alguns dados primários para compreender-se a classificação apresentada na seção que analisa e discute, quantitativa e qualitativamente, as perguntas produzidas pelos professores. Ao final, retomam-se os objetivos propostos, os quais possibilitarão uma discussão mais geral sobre a leitura do professor refletida nas perguntas produzidas para avaliação de leitura em sala de aula, o que reflete a formação do professor enquanto leitor.

O PROFESSOR, AS PERGUNTAS DE LEITURA E OS ALUNOS

O professor e as perguntas de leitura

As perguntas apresentadas pelo professor, em sala de aula, quando do trabalho com textos diversos, orientam a leitura dos alunos, muitas vezes direcionando a sua compreensão. Terzi (1995) afirma que o tipo de pergunta utilizado pelo professor e a maneira como é empregado influenciam no desenvolvimento de leitura dos alunos, isto é, o direcionamento dado através das perguntas apresentadas possibilita levar os alunos a uma gama variada de progressos em leitura. Por sua vez, esse desenvolvimento será a premissa para o despertar de um leitor crítico, que interage com o texto que lê, ou de um leitor inerte, que apenas realiza uma leitura a partir da direção dada.

As perguntas que direcionam a compreensão da leitura normalmente são apresentadas pelos livros didáticos, que, na maioria dos casos, conforme ensina Vieira-Abrahão (1992), trazem os textos “já interpretados”. O professor, nesse sentido, assume o papel de intermediário, uma vez que ele serve de mediador entre o livro didático e os alunos. Esse deslocamento de papéis é resultado do tipo de escolha de trabalho realizado em sala pelo professor, como atesta Matencio:

uma opção de trabalho que reduz-se ao uso do livro didático não pode ser considerada como centrada no professor ou no aluno, mas sim nas propostas do livro: professor e alunos têm papéis deslocados. A opção por uma das propostas determina o tipo de interação entre professor e alunos, porque determina também uma boa parte do texto construído para a aprendizagem (1994, p. 97).

Nessa opção, o professor não interage com os alunos, já que não cria perguntas próprias que possibilitam a interação em sala de aula; ao contrário, somente o emprego das perguntas propostas pelo livro didático

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

não propicia condições, para que a criatividade e a criticidade do professor e dos alunos surjam. É certo que, em muitos casos, as perguntas do livro didático auxiliam o professor, todavia, o apego exacerbado não demonstra ser completamente benéfico. Uma situação intermediária, em que se usem perguntas do livro didático, e professor e alunos criem novas perguntas, demonstra-se mais salutar.

Nesse sentido, observa-se que a criação de perguntas, por parte do professor, permite identificar uma tipologia própria.

Tipologia de perguntas de leitura

Marcuschi (1996), ao analisar os exercícios de vários livros didáticos, constatou que

Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para Quê? ou então contêm ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale partes do texto (...) raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto (p. 64).

Partindo do princípio exposto na seção anterior, o professor, no papel de intermediário entre o livro didático e o aluno, absorve os padrões das perguntas apresentadas pelos manuais e, ao criar suas próprias perguntas, acaba por incorporar esses padrões, reproduzindo-os em suas perguntas.

Numa análise quantitativa, Marcuschi observou que 60% das perguntas do livro didático são cópias ou citações de alguma parte do texto; 30% são perguntas de caráter pessoal, nada tendo a ver com o texto; 5% são perguntas que exigiam o relacionamento de duas ou mais informações textuais como respostas; 5% são perguntas descartáveis, que não se enquadravam nos rótulos anteriores. A partir dessa constatação, Marcuschi apresenta uma tipologia de perguntas de leitura do livro didático, assim composta:

- 1- perguntas respondíveis sem a leitura do texto;
- 2- perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto;
- 3- perguntas para as quais qualquer resposta serve;
- 4- perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Por outro lado, Terzi (1990, 1995) apresenta uma tipologia levantada nas perguntas utilizadas em sala de aula para mensurar o nível de compreensão de leitura. Essa tipologia é composta por perguntas avaliação, perguntas didáticas e perguntas livrescas. De acordo com suas palavras:

Enquanto que a pergunta avaliação faz com que o aluno acione seus processos mentais para verificar a presença ou ausência da informação solicitada no seu conjunto de conhecimentos e a pergunta didática, indo além, faz com que ele integre novos conhecimentos a esse conjunto, a pergunta livresca, por ater-se a informações explícitas no texto e por utilizar em geral as mesmas palavras com que aparecem, dispensa o aluno de envolver-se com o significado. Em geral não é necessário que ele entenda claramente o que é perguntado, verifique se possui a informação e elabore uma resposta. Frente à pergunta, bastará que ele localize a informação no texto, a copie, numa tarefa mecânica (Terzi, 1990, p. 118).

A pergunta livresca exerce uma grande influência na leitura realizada em sala de aula, em virtude de sua adoção exagerada por parte do professor. Segundo Terzi (1995), esse tipo de pergunta reproduz palavras usadas no texto, limitando-se a pedir informações explícitas, não relevantes para a compreensão e assemelhando-se à pergunta avaliação, uma vez que não envolve o aluno com o significado do texto, pedindo respostas mecânicas, como a cópia, e suspendendo a comunicação entre professor e aluno. Dessa forma, a pergunta livresca é a mais empregada pelo professor, favorecendo a criação de um padrão estrutural de perguntas em sala de aula.

Nessa constante exposição a perguntas livrescas, os alunos constroem um conceito certo para perguntas utilizadas em sala de aula, que se diferenciam, sobremaneira, das perguntas empregadas no dia-a-dia. Assim, a situação natural de pergunta-resposta do cotidiano em família e na comunidade é desconsiderada na sala de aula, onde se cria um padrão próprio, de certa forma artificial, comum somente à escola.

Os alunos e as perguntas de leitura

A incorporação do padrão de perguntas criado em sala de aula ocorre à medida que os alunos tomam contato com as perguntas dos livros didáticos e as utilizadas pelos professores. Terzi (1995) afirma que “as crianças tendem a incorporar a maneira de perguntar do professor, o que confere maior importância às perguntas apresentadas em sala de aula” (p.68). Em virtude dessa incorporação, os alunos, num efeito cascata, ao criarem perguntas de leitura, reproduzem o padrão que lhes é apresentado, o que acarreta influências na maneira de ler e de produzir escrita¹.

Geraldí (1993) atesta que os alunos primeiro lêem as perguntas que acompanham o texto, como maneira de buscar “alguma razão para o esforço que farão”, para depois partirem para a leitura propriamente. Esse tipo de estratégia reforça a idéia de incorporação de padrão de perguntas, pois, ao verificar, em primeiro lugar, que as perguntas que acompanham o texto estão consoantes com os padrões internalizados, os alunos sentem-se mais seguros para realizar a leitura, já que não se defrontarão com qualquer pergunta diferente das conhecidas.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

1. Sobre as consequências na produção escrita, remete-se ao trabalho de Terzi (1995, p.68-69).

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

Essas mesmas perguntas, na visão de Vieira-Abrahão (1992), apenas direcionam a interpretação do texto à luz da proposta do autor do livro didático, o que permite afirmar que a mediação do professor, conforme observado na primeira seção, não busca uma alteração no aspecto interpretativo, ao contrário, reafirma o já posto, e até mesmo o pressuposto.

Vieira-Abrahão (1992), em pesquisas com alunos do ensino médio, notou que, ao trabalharem sem as perguntas do livro didático, os alunos demonstram interpretações variadas, não se restringindo somente ao proposto nas perguntas do livro didático. Dessa feita, vale afirmar que os alunos vão além da leitura proposta, quando lhes são dadas condições para tanto. Assim, a pesquisadora verificou que “o aluno tem a capacidade de interpretar textos, não sendo pois necessário direcionar seu trabalho interpretativo, através de uma leitura privilegiada” (Vieira-Abrahão, 1992, p. 59). Nesse aspecto, os resultados são melhores ao apresentarem respostas mais pessoais e criativas. Essas respostas são outro campo de estudo, aqui se considerando a produção de perguntas avaliativas como temática do artigo, pois a capacidade de formular uma resposta a dada pergunta é parte do processo de leitura e deve ser investigada com cuidado, além, é claro, da própria manifestação lingüística do produto, ou seja, a resposta em si.

OS PROFESSORES PRODUZINDO PERGUNTAS DE LEITURA

Delimitação da coleta das perguntas

As perguntas aqui analisadas foram coletadas com 47 professores da Região Norte do Estado do Paraná. Esses professores tinham uma média de 35 anos de idade, 30h semanais de trabalho, com um tempo médio de 8 anos de atividades de ensino; sendo 70% docentes efetivos do ensino fundamental e os demais, do ensino médio.

A coleta do material teve a seguinte metodologia:

a) Foi entregue a cada professor uma cópia do texto Como os Campos, com o único comando de produzir uma unidade² de estudo para o texto.

b) O professor deveria definir a série a que se destinaria a unidade produzida, os objetivos pretendidos e as atividades que seriam desenvolvidas a partir do texto.

c) Ficou livre a possibilidade de unirem-se em grupos de até três pessoas, para a realização da tarefa proposta.

d) Para fundamentar o trabalho, os professores receberam os textos de Geraldí (1993), Marcuschi (1996) e Molina (1992), com o intuito de subsidiar a preparação das unidades de estudo. Os três textos teóricos objetivavam despertar nos professores novas idéias sobre o papel do professor ao encaminhar um texto em sala de aula. Neles, há também críticas à postura do professor que apenas repete as sugestões do livro didático, reproduzindo os modelos de exercícios ali propostos, sem possibilitar o despertar da criatividade dos alunos, assim como a própria criatividade

2. Entenda-se unidade, aqui, como um todo completo de atividades para um determinado texto, que será trabalhado em sala de aula.

do professor, quando trabalha com um texto que não esteja nos manuais didáticos.

Objetivos pretendidos x interpretações realizadas

O texto *Como os Campos* apresenta, no mínimo, duas possibilidades interpretativas.

COMO OS CAMPOS

Marina Colasanti

Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta, acompanhando um sábio e ouvindo seus ensinamentos. Porém, como fizesse cada dia mais frio com o adiantar-se do outono, dele se aproximaram e perguntaram:

- Senhor, como devemos vestir-nos?
- Vistam-se como os campos, respondeu o sábio.

Os jovens então subiram até uma colina e durante dias olharam para os campos. Depois dirigiram-se à cidade, onde compraram tecidos de muitas cores e fios de muitas fibras. Levando cestas carregadas, voltaram para junto do sábio.

Sob o seu olhar abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. Aos poucos, foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera, o pintalgado da germinação. E entremearam fios de ouro no amarelo dos trigais, fios de prata no alagado das chuvas, até chegarem ao branco brilhante da neve. As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa. Esperava que o algodão estivesse em flor para colhê-lo. E, quando teve os tufos, os fiou. E, quando teve os fios, os teceu. Depois vestiu sua roupa branca e foi para o campo trabalhar.

Arou e plantou. Muitas e muitas vezes sujou-se de terra. E manchou-se do sumo das frutas e da seiva das plantas. A roupa já não era branca, embora ele a lavasse no regato. Plantou e colheu. A roupa rasgou-se, o tecido puiu-se. O jovem pequenino emendou os rasgões com fios de lã, costurou remendos onde o pano cedia. E, quando a neve veio, prendeu em sua roupa mangas mais grossas para se aquecer.

Agora a roupa do jovem pequeno era de tantos pedaços que ninguém poderia dizer como havia começado. E estando ele lá fora uma manhã, com os pés afundados na terra para receber a primavera, um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar-se no seu ombro. Ciscou de leve entre os fios, sacudiu as penas. Depois levantou a cabeça e começou a cantar.

Ao longe, o sábio, que tudo olhava, sorriu.
(Nova Escola, 1996, p. 30-31).

Em uma primeira interpretação, percebe-se, mais diretamente, que o jovem pequeno camponês foi o único discípulo a conseguir compreender e alcançar o ensinamento do mestre ao propor *Vistam-se como os campos* à questão posta pelo grupo de discípulos, cujo teor referia-se à forma como deveriam vestir-se com a chegada do inverno. Essa interpretação é alcançada pela forma como as informações são apresentadas no texto: primeiro aparecem as ações do grupo de jovens que, aparentemen-

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999..

te, tinham maior poder aquisitivo; em seguida, são elencadas informações sobre o jovem pequeno camponês, também discípulo do mesmo mestre. Pela maneira como as informações são apresentadas, pode-se inferir que algumas máximas cristãs são apregoadas no texto: os últimos serão os primeiros; o humilde conquistará lugares especiais; o trabalho enobrece o homem etc. Na realidade, 72,73% das interpretações apresentadas pelos professores, que puderam ser observadas através da análise das atividades desenvolvidas nas unidades produzidas, referem-se ao “jovem pequenino” como o único a ter compreendido o ensinamento do mestre. Essa visão cristã de que somente o humilde conquistará os reinos celestiais é visível nas interpretações apresentadas pelos professores.

Por outro lado, o texto apresenta uma segunda possibilidade interpretativa, na qual se percebe que o grupo de jovens com maior poder aquisitivo também compreendeu a mensagem do mestre. Ao adquirirem tecidos variados, ao criarem matizes de cores a partir de materiais artificiais, os jovens alcançaram o objetivo pretendido, vestindo-se como os campos, porém de forma muito diferente do jovem pequeno camponês. Apenas 9,10%, duas unidades, apresentaram as duas possibilidades interpretativas, expandindo suas visões de exploração textual.

Em resumo, têm-se os seguintes dados em relação às interpretações apresentadas:

- a) 72,73% (16 unidades) apresentaram o jovem pequeno camponês como o único a ter alcançado a compreensão da mensagem do mestre;
- b) 9,10% (2 unidades) apresentaram os dois grupos de jovens alcançando o esperado pelo mestre;
- c) 4,54% (1 unidade) apresentou outra interpretação, sem relação textual direta;
- d) 13,63% (3 unidades) não apresentaram qualquer interpretação que pudesse ser detectada.

Aproveitando-se das noções de compreensão e interpretação em leitura, propostas em Menegassi (1995), pode-se perceber aqui que 72,73% dos sujeitos alcançaram apenas uma possível interpretação oferecida pelo texto, reafirmando a idéia geral de que a interpretação deve ser dirigida pelo professor. Ao apresentar os objetivos pretendidos para a unidade produzida, os professores almejavam, na sua maioria, que os alunos ampliassem suas leituras, despertando o senso crítico e apreendendo as várias possibilidades interpretativas de um texto. Contudo, os dados apresentados através das atividades criadas deixaram à mostra que os objetivos pretendidos não são coerentes com as estratégias desenvolvidas para cumprir esses objetivos. Vejam-se os dados abaixo:

Objetivos apresentados

	Unidades
a) Despertar o senso crítico no aluno	9 = 40,91%
b) Ampliar a compreensão do aluno	5 = 22,73%
c) Mostrar as várias interpretações de um texto	3 = 13,64%
d) Estudar a estrutura da fábula	2 = 9,10%
e) Desenvolver habilidades de estudo no aluno	1 = 4,54%
f) Despertar a intertextualidade no aluno	1 = 4,54%
g) Realizar reflexão pedagógica a partir do texto	1 = 4,54%

Como pode ser notado, 77,28% dos sujeitos pretendiam ampliar a noção de leitura com os alunos (despertando o senso crítico, ampliando a compreensão, mostrando as várias interpretações possíveis). No entanto, 72,73% desses mesmos professores apresentam apenas uma possível interpretação, dirigindo todas as atividades para esse sentido. Isso prova que muitos professores, em cursos de atualização, de pós-graduação, em reuniões, em grupos de estudos, têm uma teoria em seus discursos, porém a prática do dia-a-dia é completamente diferente. Ao mesmo tempo que pretendem despertar senso crítico nos alunos, oferecem interpretação única a um texto, com atividades que reafirmam somente a interpretação eleita pelo professor como a ideal.

Nos três graus de ensino, afigura-se uma prática comum de seguir apenas as atividades propostas pelos livros didáticos, um facilitador na vida do professor. Facilitador no sentido de trazer as unidades prontas, com textos considerados adequados, exercícios condizentes com a compreensão e a interpretação esperadas, atividades de ensino de língua em número certo etc. Esses manuais normalmente não trazem as mudanças propostas aos professores pelos vários cursos de formação em serviço frequentados, o que acaba por criar um confronto: seguir as mudanças propostas e preparar todo um novo material, ou seguir o livro didático? As facilidades do livro didático convidam o professor apenas a utilizá-lo, sem se esforçar para criar seu próprio material. O discurso comum alega a falta de tempo para preparar material, uma vez que o professor possui 40, 60 horas de trabalho para conseguir manter-se com um salário razoável. Contudo, as exceções existem e mesmo entre esses que trabalham tanto há professores que produzem, ou esmeram-se para produzir materiais que auxiliem suas aulas, não se restringindo apenas ao livro didático.

Atividades desenvolvidas

Dentre as várias atividades levantadas pelos professores, discutidas em Menegassi (1997), aqui se tratará especificamente das perguntas propostas pelos 47 professores, nas 22 unidades apresentadas.

As séries-alvo dos professores ficaram assim distribuídas:

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração
de perguntas pelo
professor e os reflex-
os na interpretação
textual. *Mimesis*,
Bauru, v. 20, n. 2,
83-101, 1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

Ensino Fundamental

7ª série: 4 = 18,18%

8ª série: 9 = 40,91%

Ensino Médio

1º ano: 2 = 9,10% 3º ano: 1 = 4,54%

2º ano: 5 = 22,73% 4º ano: 1 = 4,54%

Ao todo, foram produzidas 133 perguntas, o que fornece uma média de 6 perguntas por unidade de estudo. Desse total, puderam ser classificadas 85 perguntas relacionadas com o texto oferecido para trabalho - uma média de 3,8 perguntas por unidade - e 48 perguntas não relacionadas com o texto, com uma média de 2,2 perguntas por unidade. Apenas 3 unidades não propuseram perguntas de leitura.

As perguntas enquadraram-se em uma classificação de apresentação em antes ou após a leitura, sendo a última a preferida. Sobre as distinções das estratégias empregadas antes, durante e após a leitura, veja-se Menegassi (1997).

AS PERGUNTAS PRODUZIDAS PELOS PROFESSORES

As perguntas produzidas pelos professores nas unidades de estudo apresentadas podem ser distribuídas em uma classificação de 4 tipos, além das propostas por Marcuschi (1996) e Terzi (1990), que se direcionam ao livro didático e à oralidade em sala de aula, respectivamente.

Perguntas que direcionam a interpretação

Foram produzidas 24 perguntas que direcionaram a interpretação. Este tipo de pergunta conduz à interpretação textual desejada pelo professor, induzindo o aluno a perceber que o jovem pequeno camponês foi o único discípulo a compreender a mensagem do mestre, de acordo com o texto trabalhado. Exemplos do direcionamento interpretativo são observados nas perguntas abaixo:

(8ª série) - Alguém poderia me dizer por que o sábio sorriu ao observar o menino?

*(8ª série) - Por que o pássaro veio pousar no ombro do garoto?
- O que sentiu o sábio diante desse quadro?*

(8ª série) - Procure expressar com palavras o que o sábio quis expressar com seu sorriso.

(1º ano) - Em que argumento, o autor se baseia quando diz: “Ao longe, o sábio que tudo olhava sorriu.”

(2º ano) - ... *um pássaro o confundiu com o campo e veio pousar-se no seu ombro. Qual o papel exercido por este pássaro e o campo? Explique.*

(3º ano) - *Justifique o sorriso do sábio ao ver que o pássaro havia confundido a roupa do jovem pequeno com os campos.*

Ao final do texto *Como os Campos*, há uma passagem em que um pássaro confunde o jovem pequeno camponês com os campos, levando a uma possível interpretação de que o jovem tenha alcançado o ensinamento do mestre. A partir dessa noção interpretativa, as perguntas acima referem-se ao momento descrito. Nota-se que os questionamentos, da maneira como estão formulados, conduzem o aluno a perceber que o jovem pequeno camponês foi o único a conseguir entender a mensagem do mestre, pois se referem sempre ao sorriso do mestre ao ver a cena delimitada. Esse direcionamento, na maioria das vezes apresentado através de perguntas iniciais, permite ao professor conduzir a interpretação à esfera desejada, e, até mesmo, não deixar que os alunos extrapolem esse nível interpretativo, cerceando-lhes a criatividade.

Perguntas cujas respostas copiam partes do texto

Foram produzidas 36 perguntas copiativas. Este tipo de pergunta exige, como resposta, apenas a cópia de partes do texto original, sem a preocupação de fazer o aluno refletir sobre o que está sendo apresentado. Os exemplos a seguir ilustram as perguntas copiativas:

(8ª série) - *Onde se passa a história do conto?*

- *Que personagens aparecem no conto?*
- *Qual o fato narrado?*
- *Quem narra a história?*
- *O que os jovens perguntaram ao sábio?*
- *Qual a resposta do sábio à pergunta dos jovens?*
- *Qual foi a atitude dos jovens?*

(2º ano) - *Quais as atividades que os jovens estudiosos executavam? E o jovem pequenino? Quais as diferenças perante o conselho do sábio?*

(2º ano) - *No texto, por que o sábio aconselhou seus alunos a se vestirem como os campos?*

(2º ano) - *Este primeiro parágrafo introduz os personagens da fábula. Quais os personagens, e quais as informações dadas?*

- *Qual foi a indagação feita pelos jovens ao sábio?*
- *Após a resposta do sábio os jovens foram levados a um grande questionamento. Sintetize-os.*

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração
de perguntas pelo
professor e os reflex-
os na interpretação
textual. *Mimesis*,
Bauru, v. 20, n. 2,
83-101, 1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

(3º ano) - *Podemos, através da leitura do texto, perceber o cenário que envolve as passagens do mesmo. De que forma isso é possível?*

O aluno, nessas questões, tem apenas o trabalho de identificar, no texto lido, as partes que serão copiadas como respostas. Apesar de demonstrarem a exigência de compreensão da estrutura do conto, em algumas perguntas, como, por exemplo, as quatro primeiras oferecidas pelo professor de 8ª série (veja-se acima), esses tipos de perguntas assemelham-se muito àquelas apresentadas nos manuais didáticos.

Perguntas empregadas antes da leitura

Foi produzido um total de 11 perguntas classificadas como pré-leitura.

a) Perguntas inadequadas

As perguntas que se enquadram neste tipo foram produzidas para serem empregadas antes da leitura do texto, como forma de despertar os conhecimentos sobre o tema do texto. Observa-se, contudo, uma inadequação entre o objetivo e o tipo de perguntas apresentados, uma vez que não condizem com a temática do texto.

(8ª série) - *Quem gosta da vida no campo? Por quê?*

- *Que diferença há entre a vida no campo e a vida na cidade?*
- *Atualmente poderíamos dizer que a vida no campo é sempre mais difícil do que na cidade?*
- *Qual a interdependência entre ambos?*

(1º ano) - *Qual a importância da leitura?*

- *Por que o aluno deve ter o hábito e interesse pela leitura?*
- *Que tipo de leitura você prefere?*
- *Você comenta com alguém sobre os livros que lê?*
- *Você acha que a leitura é importante na sua vida estudantil e ou profissional? Por quê?*

As perguntas apresentadas para a 8ª série aproximam-se, de certa maneira, da questão dos campos, que é trabalhada no texto, porém, não enfocam a temática que se espera. Por outro lado, as perguntas direcionadas ao 1º ano são completamente incoerentes com o texto proposto para trabalho, pois tratam do tema leitura, não se relacionando em qualquer aspecto com a temática do texto *Como os Campos*. Nesse sentido, fica a dúvida sobre o tipo de avaliação que o professor pretende com esse modelo de questionamento. Até mesmo, indaga-se qual o conhecimento anterior, em relação ao texto *Como os Campos*, estará sendo despertado com essas perguntas? Com certeza, são questões irrelevantes com a temática do texto, mas que mostram a inaptidão do professor com atividades de pré-leitura.

b) Perguntas adequadas

Com o intuito de ativar o conhecimento prévio, antes de ler o texto, as perguntas empregadas na pré-leitura têm importante função, pois permitem ao leitor levantar hipóteses que monitoram sua atenção no desenvolvimento da leitura, determinando um objetivo. Das 133 perguntas levantadas no corpus, apenas duas enquadraram-se na classificação de adequadas antes da leitura. Muitas perguntas aqui analisadas poderiam ser enquadradas nessa classificação; no entanto, nas atividades propostas, elas parecem em momento diferente do anterior à leitura.

Dentre os dois exemplos levantados para uma adequada pré-leitura, o exemplo abaixo apresenta uma boa configuração:

(2º ano) - Que idéia o título nos fornece?

É uma atividade simples em que o professor inicia a ativação dos conhecimentos anteriores dos alunos a partir de uma discussão do título do texto, aliás, essa atividade parece ser comum atualmente, porém, nem sempre bem explorada.

Outro exemplo buscava relacionar o texto com a realidade do aluno:

(1º ano) - Tentem visualizar um campo, fechem os lados de sua mente, ocupando-se somente desta imagem. O que ela lhe traz? O que sente quando depara com tal imagem?

Nessa questão, o professor tentou aproximar o aluno do contexto de realização da história apresentada no texto.

Perguntas empregadas após a leitura

Foram produzidas 62 perguntas para trabalhar-se com o texto após sua leitura.

a) Perguntas inadequadas

Algumas perguntas apresentadas para o trabalho, após a leitura do texto, não são pertinentes com o momento. A maioria das questões deveria ser apresentada como atividade pré-leitura, cujo objetivo seria despertar interesses nos alunos e ativar seus conhecimentos sobre o tema, como é o caso dos exemplos a seguir:

(7ª série) - Qual o assunto do texto?

- O que significa a palavra sabedoria?

- Os jovens têm sabedoria?

- A sabedoria nasce com o indivíduo ou é adquirida com o tempo?

- Por que preparar jovens para a vida adulta?

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração
de perguntas pelo
professor e os reflex-
os na interpretação
textual. *Mimesis*,
Bauru, v. 20, n. 2,
83-101, 1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

- *Quem são os responsáveis pela preparação dos jovens?*
- *Que ações são consideradas sábias?*
- *Quais as pessoas que agem sabiamente?*

(2º ano) - *Para você, o que é um sábio?*

- *Sábio é só aquele que tem muitos conhecimentos culturais?*
- *O que você pode perceber ou imaginar de um campo?*
- *Você seria capaz de ouvir os ensinamentos de um sábio?*
- *É muito comum músicos tentarem nos transmitir algum tipo de sabedoria. Você é capaz de indicar um exemplo?*
- *Escreva algo que considera válido para o conhecimento das pessoas e para você.*
- *Você poderia apontar o motivo do conselho que o mestre deu a seus alunos?*
- *Reuna-se com seus colegas e comente a sua resposta na questão anterior.*
- *Você sabe o que são provérbios? Muitos deles também transmitem sabedoria?*
- *Cite alguns provérbios que já ouviu e que tenham alguma relação com o texto.*
- *Elabore um texto de acordo com um provérbio da questão anterior e depois leia para seus colegas.*
- *Discuta com seus colegas a sua resposta na questão 10, elabore um texto e leia para seus colegas.*

Por outro lado, algumas questões são completamente impertinentes para serem trabalhadas após a leitura do texto, por serem literais, ou, até mesmo, por não serem adequadas à temática proposta no texto.

(7ª série) - *O que achou dessa história?*

- *O texto tem alguma palavra ou expressão que dificultou sua leitura?*
- *Que parte achou mais interessante?*
- *Quais as palavras desconhecidas do texto?*
- *Você conhece outra fábula? Escreva-a.*

(8ª série) - *Que importância você dá ao estudo?*

- *Que papel você acha que ele pode exercer em sua vida?*
- *A sociedade hoje valoriza o estudo?*
- *Qual a importância do estudo para o jovem entrar no mercado de trabalho?*
- *Que tipo de realização você espera encontrar na profissão que escolher?*

As perguntas que se afiguram pertinentes com o momento da leitura são, na realidade, oriundas de uma interpretação eleita pelo professor como adequada.

(8ª série) - *Se você fosse um dos jovens, qual seria sua atitude diante da resposta do sábio?*

- *Qual a moral da história? Comente-as.*

- *Depois de entendida a tese do autor, você concorda com o título dado ao texto?*

Caso não, dê um novo título.

- *A história contada nos traz algum ensinamento? Qual?*

Essas questões conduzem os alunos à interpretação desejada pelo professor, não permitindo uma incursão maior na criatividade esperada no momento da leitura.

b) Perguntas adequadas

As perguntas apresentadas para o trabalho, após a leitura, nas unidades analisadas, demonstram uma adequação maior do que as demais. As duas unidades citadas na seção 2.2, como sendo as únicas a apresentar duas possibilidades interpretativas para o texto *Como os Campos*, apresentaram perguntas que levavam os alunos à reflexão e não somente à cópia de trechos do texto como resposta. São elas:

(8ª série) - *Por que o sábio deu os campos como parâmetro a seus discípulos?*

- *Por que os discípulos agiram de modos tão diferentes?*

(2º ano) - *O texto “Como os Campos” transmite uma mensagem particular a cada um.*

Para você, qual foi a mensagem transmitida?

- *Na sua opinião, quem seguiu realmente os conselhos do mestre?*

Nestas perguntas, os alunos deveriam refletir sobre o tema proposto no texto, analisando as possíveis respostas que poderiam ser oferecidas. Assim, ao serem propostas as perguntas *Por que os discípulos agiram de modos tão diferentes?* e *Na sua opinião, quem seguiu realmente os conselhos do mestre?*, os professores estão permitindo um momento de análise reflexiva, que subsidie um trabalho crítico com o texto em sala de aula. Esse tipo de atividade, quando incorporado à maneira de trabalho com os alunos, leva à redução dos padrões criados para as perguntas de leitura que a escola desenvolve, conduzindo o professor a oferecer o que Terzi (1990) denominou de pergunta avaliação, ou seja, aquela questão cujo propósito é acionar os processos mentais do aluno, para “verificar a presença ou ausência da informação solicitada no seu conjunto de conhecimentos” (p.118).

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração
de perguntas pelo
professor e os reflex-
os na interpretação
textual. *Mimesis*,
Bauru, v. 20, n. 2,
83-101, 1999.

As demais perguntas são empregadas adequadamente após a leitura, no entanto, não consideram mais de uma possibilidade interpretativa. Os três exemplos abaixo referem-se ao título do texto trabalhado.

(7ª série) - Dê um novo título ao texto.

(1º ano) - Na sua opinião, qual a relação entre título, nome da fábula e o que se passa nela?

(2º ano) - Um título deve ser a expressão sintética do tema a ser discutido e deve, se possível, ser sugestivo e atraente. O título escolhido pela autora tem essas propriedades? Explique sua resposta.

Nessas três unidades acima, as perguntas apresentadas têm o título do texto como parâmetro de trabalho. A partir do título, os professores esperam que os alunos reflitam sobre as leituras propostas no texto, o que os conduzirá à criticidade esperada, ou, pelo menos, a um momento de reflexão ali levantado.

Já nos exemplos abaixo, as perguntas procuram relacionar o texto lido com a realidade dos alunos, tentando extrapolar o contexto apresentado pela autora do texto.

(7ª série) - O que o autor transmitiu através do texto, que poderíamos empregar em nossa realidade?

(8ª série) - Como você aplicaria esse assemelhar-se aos campos, em sua vida?

(2º ano) - Na vida real você já vivenciou uma situação semelhante?

(4º ano) - “Senhor, como devemos vestir-nos?” Esta frase retirada do texto denota total dependência (ou submissão) ao sábio. Na sua opinião, um professor iniciante deve sempre submeter-se aos moldes dos colegas mais experientes ou é melhor que, na maioria das vezes, caminhe por si próprio? Comente sua resposta.

- Imagine o jovem pequenino (que não havia confeccionado a roupa) como um professor alfabetizador. Comente sua atitude sobre o aspecto metodológico do ensino-aprendizagem.

Enquanto futuro professor, você considera correta a atitude do jovem pequenino ou prefere a dos outros jovens? Teça seu comentário imaginando-os professores iniciantes.

As questões propostas pretendem levar os alunos a análises superiores, agrupando às interpretações realizadas reflexões que relacionam a

realidade dos alunos à proposta temática do texto. Esse exercício cognitivo permitirá o desenvolvimento de leitores maduros. Entretanto, para que isso seja possível, os alunos devem necessariamente ter encontrado as possibilidades interpretativas do texto trabalhado, caso contrário o exercício não passará de mera incoerência externa ao texto lido.

Dentre os exemplos mencionados, chamam a atenção as perguntas propostas ao 4º ano, do curso de Magistério. Nessas questões, observa-se nitidamente a preocupação do professor em relacionar o texto à realidade vivenciada no momento por seus alunos. Dessa forma, apesar de direcionar a interpretação do texto, pelo menos nos dois primeiros questionamentos, o professor consegue apresentar indagações pertinentes que suscitarão boas discussões, se forem bem conduzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PERGUNTAS PRODUZIDAS

As 133 perguntas levantadas no corpus da pesquisa puderam ser classificadas em 4 tipos: a) perguntas que direcionam a interpretação; b) perguntas cujas respostas copiam partes do texto; c) perguntas empregadas antes da leitura; d) perguntas empregadas após a leitura.

Em relação às taxinomias apresentadas por Marcuschi (1996) e Terzi (1990), percebe-se uma semelhança na classificação com as perguntas que são cópias ou citações de parte do texto, mencionadas pelo primeiro, e as perguntas livrescas, por Terzi. Pela classificação aqui evidenciada, observa-se a existência de certos padrões de produção de perguntas avaliativas para um texto em situação de ensino, que se configura em 4 estilos de questões: direcionadoras de interpretação, copiativas, pré-leitura e, após a leitura, os quais não fogem aos padrões apresentados nos livros didáticos.

As perguntas produzidas, em 72,73% dos casos, direcionam a interpretação do texto, assim como a maioria das perguntas apresentadas nos livros didáticos, não permitindo o desenvolvimento do aluno como leitor crítico. Por outro lado, em 77,28% das unidades de trabalho com o texto aqui analisadas, havia o objetivo de ampliar a noção de leitura dos alunos, através do despertar do senso crítico, da ampliação da compreensão textual e da discussão da polissemia existente na leitura do texto. Esse objetivo não se coaduna com as perguntas apresentadas, já que 77,28% das unidades almejam um leitor crítico e 72,73% das perguntas ali apresentadas direcionam a interpretação do texto trabalhado. Há uma teoria com uma prática oposta. Nesse sentido, os professores demonstram-se exacerbadamente apegados aos modelos preexistentes, os quais limitam o leitor, no caso o aluno, à posição de inércia perante um texto; ou melhor, o leitor fica à espera das direções que o professor oferecerá, para realizar a leitura do texto. Dessa forma, fica a dúvida se o sistema de ensino está formando leitores críticos ou se está construindo um leitor iner-

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração
de perguntas pelo
professor e os reflex-
os na interpretação
textual. *Mimesis*,
Bauru, v. 20, n. 2,
83-101, 1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

te, dependente de direcionamentos para elaborar a compreensão de um texto.

Os resultados levantados neste trabalho demonstram que a leitura do professor, em relação ao texto oferecido como apoio para a construção de uma unidade de estudo em sala de aula, é refletida nas perguntas produzidas para avaliação de leitura dos alunos, o que reflete, na realidade, a formação do professor enquanto leitor. Considerando essa perspectiva, nota-se que a maioria dos professores sujeitos desta pesquisa apresentou uma leitura limitada do texto entregue para criação de uma unidade de estudo. Assim, torna-se necessário um trabalho direcionado, inicialmente, à conscientização e construção do professor-leitor, para depois considerá-lo como um avaliador de leitura de seus alunos, uma vez que, para produzir perguntas de leitura, cujo objetivo seja mensurar o processo de construção de conhecimento em seus alunos, o professor, primeiro, deve conhecer o seu próprio processo de leitura. Essa questão passa necessariamente pela sua formação inicial no curso superior. Ali, o professor deverá receber noções do processo de leitura, no caso específico, das maneiras de se avaliar a leitura em sala de aula, com intensa prática de produção de materiais, incluindo a produção de perguntas, para ter conhecimentos relevantes e não ater-se a padrões já estruturados de perguntas como os encontrados nos livros didáticos. Para que isso seja possível, é necessário que, nos cursos superiores, esse exercício ocorra desde o primeiro ano, facilitando a incorporação da prática de produção de perguntas no futuro professor.

MENEGASSI, Renilson José. Reading: teacher's questioning and its reflection on text interpretation. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

ABSTRACT

Questions prepared by forty-seven elementary and high school teachers for the same text were analyzed in this paper. It was observed that in 72.73% of the cases the questions directed text interpretation, thus not favoring student's critical creativity. These questions which evidenced an excessive adherence to the patterns established by textbooks were classified in four types. The results revealed that the teacher reflects his/her own reading of the text on which the questions are made. This fact makes evident that the teacher ignores the reading process, especially the making of questions that may measure the student's knowledge through the reading practice.

Key Words: reading, question, teacher, teaching process.

Agradeço à Profª Drª Mariludes Zanini (UEM-PR), pela sugestões oferecidas em sua leitura deste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras/ Autores Associados, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Unimar*, Maringá, v. 17, n.1, p. 85-94, 1995.

_____. Estratégias empregadas por professores no ensino de leitura. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 11, 1997, Cascavel. *Anais...* Foz do Iguaçu : [s.n.], 1997. (no prelo).

MOLINA, O. *Ler para aprender*: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

NOVA Escola, v. 11, n. 97, p. 30-31, out. 1996.

TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 16, p. 115-125, jul./dez. 1990.

_____. *A construção da leitura*: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A leitura na sala de aula. *Alfa*, São Paulo, n. 36, p. 53-66, 1992.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

MENEGASSI,
Renilson José.
Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual.
Mimesis, Bauru,
v. 20, n. 2, 83-101,
1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- CORACINI, M. J. R. F. Pergunta-resposta na aula de leitura: o jogo de imagens. In: _____(org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas : Pontes, 1995. p. 75-84.
- EVARISTO, M. C. Compreendendo textos : o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, L. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didático e paradidáticos*. São Paulo : Cortez, 1998. v. 2, p. 117-142.
- MENEGASSI, R. J. Estratégias metacognitivas no processo de leitura. *Unimar*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 155-166, out., 1992.
- TAGLIEBER, L. K., PEREIRA, C. M. Atividades pré-leitura. *Gragoatá*, Niterói, n. 2, p. 73-92, 1997.