



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**RAFAELLA SALES DA SILVA**

**O ENSINO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NA COLEÇÃO “TECENDO LINGUAGENS”:** Um Estudo da Obra de Língua Portuguesa mais adotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental No PNLD-2020

**RECIFE**

**2024**

**RAFAELLA SALES DA SILVA**

**O ENSINO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NA COLEÇÃO “TECENDO LINGUAGENS”:** Um Estudo da Obra de Língua Portuguesa mais adotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental No PNLD-2020

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.

**RECIFE**  
**2024**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586e Silva, Rafaella Sales da.

O ensino de compreensão de textos na coleção “Tecendo linguagens”: um estudo da obra de língua portuguesa mais adotada nos anos finais do ensino fundamental no PNLD-2020. / Rafaella Sales da Silva. – Recife, 2024.  
285 f.: il.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.  
Inclui Referências e Apêndices

1. Educação. 2. Livro didático. 3. Compreensão de texto. I. Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2024-093)

**RAFAELLA SALES DA SILVA**

**O ENSINO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NA COLEÇÃO “TECENDO LINGUAGENS”:** Um Estudo da Obra de Língua Portuguesa mais adotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental No PNLD-2020

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada por *videoconferência* em: 29/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

---

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa- Maciel (Examinadora Externa)  
Universidade de Pernambuco – UPE  
*[Participação por videoconferência]*

---

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva (Examinador Externo)  
Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA  
*[Participação por videoconferência]*

---

Prof. Dr. Alexandro da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

---

Prof. Dr. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

## AGRADECIMENTOS

Fim de junho de 2024. A escrita dos agradecimentos foi um dos momentos mais sonhados por mim ao longo da construção desta trajetória, pois sinaliza o fim de uma árdua jornada iniciada anos atrás. Chegar até aqui foi um longo e delicado percurso em minha vida. Os desafios foram intensos: pandemia do Covid-19, *lock-down*, perda de pessoas queridas, adaptações, entre tantos outros desafios... Todavia, o Senhor me trouxe até aqui. Desse modo, eu o louvo de todo o meu coração por esta tão sonhada conquista. Obrigada, Papai Querido, por ser tão bom comigo. A gratidão do meu coração é expressa nos seguintes versos: Deem graças ao Senhor, clamem pelo seu nome, divulguem entre as nações o que Ele tem feito. Cantem para Ele, louvem-no; contem todos os seus atos maravilhosos. Gloriem-se no seu santo nome; alegre-se o coração dos que buscam o Senhor (1 Crônicas 16:8-10).

O Senhor em sua infinita bondade usou pessoas incríveis para me dar suporte e auxiliar ao longo da construção desta tese. Assim, não poderia deixar de expressar meu singelo reconhecimento pela bondade delas sobre minha vida. Dentre elas, agradeço:

À minha irmã querida, Dra. Raquel Ramos, por ter feito esse doutorado também comigo. Só Deus, eu e ela sabemos os muitos momentos que me levou em seus braços para chegar até aqui. Sentimos o cuidado e a resposta de Deus em nossas orações para iluminação. Gratidão infinita. Te amo!!!

À minha Mainha, Meri, obrigada por tornar meus dias mais leves e me ajudar a conciliar trabalho, casa e doutorado. Nunca eu poderia ser nada sem sua bondade e amor constantes em minha vida. Muito obrigada! Te amo!!!

Ao meu pai, José, obrigada por me ensinar resiliência e honestidade. Amo muito o senhor. Gratidão!

Ao meu amado, irmão Raffael, obrigada por sempre apoiar as minhas ideias mais mirabolantes e por estar sempre disposto a me ajudar. Amo muito você!

À minha querida menina, Aylla, obrigada, meu amor, por orar tanto comigo, por mim e dizer que tudo daria certo. Amo muito você!

A Jackson, pelos incentivos e pela alegria de minhas conquistas. Gratidão infinita!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia, sou muito grata por sua bondade, respeito e jeito amável. Sempre me dando oportunidade de pensar e desenvolver minhas ideias. Sou muito agradecida ao Senhor por ter me dado a senhora como orientadora. Obrigada pela sua compreensão. Pude aprender muitas lições. Gratidão!

Ao Prof. Dr. Alexsandro que me acompanhou no mestrado. Chegar até aqui foi o modo atento, competente e respeitoso que sempre me tratou. Foi uma honra tê-lo como orientador no mestrado e examinador na qualificação e na defesa desta tese. Suas orientações

foram de grande luz para mim. Sempre aprendo muito com o senhor. Gratidão!

À Profa. Débora Amorim, sinto-me honrada de sua participação na qualificação e também na defesa desta tese. Suas orientações foram bastante ricas para que eu conseguisse avançar. Gratidão por seu respeito e atenção comigo!

À Profa. Ana Cláudia, gratidão por ter aceito nosso convite. Seu olhar será muito importante para minha evolução. Obrigada pela consideração, cuidado e respeito. Sinto-me honrada por tê-la durante este processo como uma das examinadoras de minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jadilson Marinho, obrigada por aceitar o convite de participar da defesa desta tese. Agradeço o seu olhar respeitoso, atento e cuidadoso. Suas considerações serão de grande valia para minha evolução. Gratidão por sua humanidade!

Ao meu querido amigo, Jonh Kleidson, obrigada pela torcida desde o mestrado e pela consideração constante. Gratidão!

Aos meus colegas de trabalho, Roberto, Walquíria, Kellyane, Wilma, Itamar, Janaína, Cristiane, Ângela, Ana, Patrícia, Luordes, André, Izabela, Kyrila, Romero, Tamires, Holmes, Igor, Andrea. Gratidão, pela torcida!

A Mariana Queiroga pela gentileza e ideias partilhadas, por me incentivar e acalmar. Gratidão!

Ao meu querido teacher Edmário. Muito obrigada por tudo!!! Exemplo de ser humano e profissional. Gratidão por sua generosidade em minha vida.

Às amizades construídas ao longo da caminhada acadêmica. Assim, só agradeço as queridas: Taiza Cavalcante, Crislayne de Lira, July e Geiziane. Muito obrigada!

Às minhas amigas Adelaide Espíndola e Aline Espíndola, obrigada por me ajudar a relaxar em momentos tão estressantes. Gratidão!

Todos vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui, cada um contribuiu de algum modo para o término desta pesquisa. Assim, expresso minha singela gratidão. Deus os abençoe!!!

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento [...]”. (Isaías 41:10)

## RESUMO

Esta tese objetivou compreender o modo como a coleção “Tecendo Linguagens” de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ano 2018, trata a compreensão de textos em suas propostas de atividades de leitura. A investigação optou pela perspectiva da Pesquisa Documental e da Análise de Conteúdo Temática. Para tanto, primeiro, analisamos as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, as suas implicações para a compreensão de textos. Tal escolha se justificou pela influência exercida pela BNCC na construção dos currículos e dos livros didáticos na atualidade. Segundo, analisamos o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), visto que sua avaliação exigiu adesão à BNCC. Terceiro, refletimos acerca da resenha do Guia do PNLD para a coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), buscando compreender como interpretou as informações constantes no Edital do PNLD quanto à compreensão de textos. Também analisamos as questões de compreensão de textos presentes nos LDLP da coleção Tecendo Linguagens, assim como, as orientações para o ensino de leitura no Manual do Professor dessa obra. Como resultados, iniciando pela BNCC, percebemos que embora a Base afirme se fundamentar em uma concepção de linguagem dialógica interacionista, ainda existem equívocos na construção de seu texto. Oscilando entre as três (03) concepções de linguagem: a dialógica interacionista, a instrumento de comunicação e a expressão do pensamento- com predominância para a dialógica interacionista. Quanto ao Edital do PNLD, percebemos que ele busca seguir rigorosamente as prescrições da BNCC. Se tratando do Guia, percebemos que ele apresenta um *check-list* das proposições da BNCC para o trabalho com a leitura. O Guia concluiu que a obra se fundamenta a partir da perspectiva interacionista de língua. Ademais, a obra é portadora de uma multiplicidade de gêneros textuais que exploram as competências e as habilidades da Base. Também buscamos perceber o modo como a Coleção Tecendo Linguagens tratou as questões de compreensão em suas atividades de leitura. A partir de Rosa e Brandão (2010), construímos as seguintes categorias de análise: ativação prévia; pergunta literal ou de localização de informações; inferencial; subjetiva; extrapolação do texto; e análise linguística. Assim, obtivemos o total de 3.319 atividades de compreensão de textos nos livros da coleção (6º ao 9º ano). As perguntas literais ou de localização de informações apresentaram o maior quantitativo com percentual de 35% (1.162). As de natureza subjetiva alcançaram o 2º lugar no geral, com percentual de 31% (1.043). As de natureza inferencial ficaram em 3º lugar com o percentual total de 18% (610). As de análise linguística ocupam a 4ª posição geral nas atividades de compreensão exploradas na coleção com 8% (273) das perguntas. As de extrapolação do texto ocupam o 5º lugar geral com um percentual de 7% (214) das questões. Em 6º lugar, tivemos ativação com 1% (34). De modo geral, notamos uma maior preocupação da coleção com perguntas de natureza literal ou de localização de informações, seguida das subjetivas e depois das inferenciais. Tal sequência coloca em cheque aquilo que foi posto no Manual do Professor quando se refere que o intento da obra é a formação de leitores críticos, conseqüentemente, da Base, visto que ela embasa a construção dos livros didáticos na atualidade. Observamos que do total de 3.319 perguntas de compreensão de textos presentes na coleção, o ano que mais se destacou foi o 7º com 1.067, representando 32,1% do total, seguido do 8º ano com 800 (24,1%), do 6º ano com 786 (23,7%) e, por último, o 9º ano com 666 (20,1%) perguntas. Em síntese, esta pesquisa nos possibilitou perceber que a compreensão de textos nos LDLP ora atende as inovações teóricas, ora se revela conservadora, essa tendência também é replicada nos discursos oficiais.

**Palavras- chave:** compreensão de textos; ensino de língua; livro didático; documentos oficiais.

## ABSTRACT

This thesis aimed to understand how the “Tecendo Linguagens” collection of Portuguese Language for the 6th to 9th grade of Elementary School, year 2018, deals with text comprehension in its proposed reading activities. The investigation opted for the perspective of Documentary Research and Thematic Content Analysis. To this end, first, we analyzed the propositions of the National Common Curricular Base (BNCC) for teaching reading in the final years of Elementary School, consequently, its implications for text comprehension. This choice was justified by the influence exerted by the BNCC on the construction of curricula and textbooks today. Second, we analyzed the Notice of the National Book and Teaching Material Program (PNLD), since its evaluation required adherence to the BNCC. Third, we reflected on the review of the PNLD Guide for the Tecendo Linguagens collection (6th to 9th grade), seeking to understand how it interpreted the information contained in the PNLD Notice regarding text comprehension. We also analyzed the text comprehension questions present in the LDLP of the Tecendo Linguagens collection, as well as the guidelines for teaching reading in the Teacher's Manual of this work. As a result, starting with the BNCC, we realized that although the Base claims to be based on a concept of interactionist dialogic language, there are still mistakes in the construction of its text. Oscillating between the three (03) concepts of language: interactionist dialogic, instrument of communication and expression of thought - with predominance of interactionist dialogic. As for the PNLD Notice, we realized that it seeks to strictly follow the prescriptions of the BNCC. Regarding the Guide, we realized that it presents a checklist of the BNCC propositions for working with reading. The Guide concluded that the work is based on the interactionist perspective of language. Furthermore, the work carries a multiplicity of textual genres that explore the skills and abilities of the Base. We also sought to understand how the Tecendo Linguagens Collection dealt with comprehension issues in its reading activities. Based on Rosa and Brandão (2010), we constructed the following categories of analysis: prior activation; literal or information-location questions; inferential; subjective; text extrapolation; and linguistic analysis. Thus, we obtained a total of 3,319 text comprehension activities in the books of the collection (6th to 9th grade). Literal or information-location questions presented the largest quantity with a percentage of 35% (1,162). Those of a subjective nature reached 2nd place overall, with a percentage of 31% (1,043). Those of an inferential nature came in 3rd place with a total percentage of 18% (610). Linguistic analysis activities occupy 4th place overall in the comprehension activities explored in the collection with 8% (273) of the questions. Text extrapolation questions rank 5th overall, with 7% (214) of the questions. In 6th place, we had activation with 1% (34). In general, we noticed a greater concern in the collection with questions of a literal nature or information location, followed by subjective questions and then inferential questions. This sequence calls into question what was stated in the Teacher's Manual when it states that the intention of the work is to train critical readers, and consequently, the Base, since it underpins the construction of current textbooks. We observed that of the total of 3,319 text comprehension questions present in the collection, the year that stood out the most was the 7th with 1,067, representing 32.1% of the total, followed by the 8th year with 800 (24.1%), the 6th year with 786 (23.7%) and, lastly, the 9th year with 666 (20.1%) questions. In summary, this research allowed us to perceive that the understanding of texts in LDLP sometimes meets theoretical innovations, sometimes reveals itself to be conservative, this tendency is also replicated in official discourses.

**Keywords:** comprehension of texts; language teaching; textbook; official documents.

## RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo comprender cómo la colección “Tecendo Linguagens” de Lengua Portuguesa para el 6° al 9° año de la Educación Primaria, año 2018, trata la comprensión de textos en sus propuestas de actividades de lectura. La investigación optó por la perspectiva de Investigación Documental y Análisis de Contenido Temático. Para ello, en primer lugar, analizamos las propuestas de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la enseñanza de la lectura en los últimos años de la Educación Primaria y, en consecuencia, sus implicaciones para la comprensión de textos. Esta elección se justificó por la influencia ejercida por el BNCC en la construcción de planes de estudio y libros de texto en la actualidad. En segundo lugar, analizamos la Convocatoria del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD), ya que su evaluación requirió la adhesión al BNCC. En tercer lugar, reflexionamos sobre la revisión de la Guía PNLD para la colección Tecendo Linguagens (6° a 9° año), buscando comprender cómo interpretamos la información contenida en la Nota PNLD respecto de la comprensión de textos. También analizamos las cuestiones de comprensión de textos presentes en el LDLP de la colección Tecendo Linguagens, así como las pautas para la enseñanza de la lectura en el Manual del Profesor de este trabajo. Como resultado, a partir del BNCC, nos dimos cuenta de que, aunque la Base pretende basarse en una concepción del lenguaje dialógico interaccionista, aún existen errores en la construcción de su texto. Oscilando entre las tres (03) concepciones del lenguaje: dialógica interaccionista, instrumento de comunicación y expresión del pensamiento - con predominio de la dialógica interaccionista. En cuanto a la Comunicación del PNLD, sabemos que pretende seguir estrictamente las prescripciones del BNCC. En cuanto a la Guía, nos damos cuenta de que presenta un checklist de propuestas del BNCC para trabajar con la lectura. La Guía concluyó que el trabajo se basa en la perspectiva interaccionista del lenguaje. Además, la obra conlleva una multiplicidad de géneros textuales que exploran las habilidades y destrezas de la Base. También buscamos comprender cómo la Colección Tecendo Linguagens abordó los problemas de comprensión en sus actividades de lectura. Con base en Rosa y Brandão (2010), construimos las siguientes categorías de análisis: activación previa; pregunta de ubicación literal o informativa; inferencial; subjetivo; extrapolación del texto; y análisis lingüístico. Así, obtuvimos un total de 3.319 actividades de comprensión de textos en los libros de la colección (6° a 9° grado). Las preguntas literales o de localización de la información tuvieron el mayor número, con un porcentaje del 35% (1.162). Las de carácter subjetivo alcanzaron el 2° lugar general, con un porcentaje del 31% (1.043). Las de carácter inferencial quedaron en 3er lugar con un porcentaje total del 18% (610). Los de análisis lingüístico ocupan la cuarta posición general en las actividades de comprensión exploradas en la colección con el 8% (273) de las preguntas. Las de extrapolación del texto ocupan el 5° puesto general con un porcentaje del 7% (214) de las preguntas. En 6° lugar tuvimos activación con 1% (34). En general, notamos una mayor preocupación en la colección por preguntas de carácter literal o de localización de la información, seguidas de preguntas subjetivas y luego inferenciales. Esta secuencia pone en tela de juicio lo planteado en el Manual del Docente cuando señala que la intención del trabajo es formar lectores críticos, en consecuencia, de la Base, ya que ella sustenta la construcción de los libros de texto en la actualidad. Observamos que del total de 3.319 preguntas de comprensión de textos presentes en la colección, el año que más destacó fue el 7° con 1.067, representando el 32,1% del total, seguido del 8° año con 800 (24,1%), el 6° año con 786 (23,7%) y, finalmente, el 9° año con 666 (20,1%) preguntas. En resumen, esta investigación nos permitió darnos cuenta de que la comprensión de los textos en el LDLP a

veces encuentra innovaciones teóricas, a veces resulta conservadora, esta tendencia también se replica en los discursos oficiales.

**Palabras clave:** comprensión de textos; enseñanza de lengua; libro didáctico; documentos oficiales.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1:</b> Relação dos temas e das décadas de publicação   | 27  |
| <b>Figura 2:</b> Livros da coleção Tecendo Linguagens  | 55  |
| <b>Figura 3:</b> Dimensões ao ensinar leitura  | 77  |
| <b>Figura 4:</b> Sumário do Manual do Professor do 6º ano 9º ano   | 100 |
| <b>Figura 5:</b> Para saber mais   | 104 |
| <b>Figura 6:</b> Que estratégias ensinar? Como podemos ensiná-las?                                       | 107 |
| <b>Figura 7:</b> Tipologias Textuais na Coleção Tecendo Linguagens (6º ano 9º anos)                      | 121 |
| <b>Figura 8:</b> Tipologia de perguntas  | 131 |
| <b>Figura 9:</b> Perguntas do tipo literais e de localização de informações (6º ano)                     | 132 |
| <b>Figura 10:</b> Perguntas do tipo subjetivas (7º ano)  | 136 |
| <b>Figura 11:</b> Perguntas do tipo inferenciais (8º ano)  | 140 |
| <b>Figura 12:</b> Perguntas de análise linguística (7º ano)  | 144 |
| <b>Figura 13:</b> Questões de análise linguística (7º ano)   | 148 |
| <b>Figura 14:</b> Perguntas de extrapolação (9º ano)   | 149 |
| <b>Figura 15:</b> Prática de leitura- Texto: Romance (6º ano)  | 154 |
| <b>Figura 16:</b> Conversa entre textos- Texto: Receita (6º ano)   | 157 |
| <b>Figura 17:</b> Trocando Ideias- Texto: Tirinha (7º ano)   | 160 |
| <b>Figura 18:</b> Trocando Ideias- Texto: Cartaz de campanha (7º ano)                                    | 163 |
| <b>Figura 19:</b> Conversa entre textos- Texto: Tirinha (8º ano)   | 168 |
| <b>Figura 20:</b> Prática de leitura- Texto: Artigo de Opinião (8º ano)                                  | 170 |
| <b>Figura 21:</b> Prática de leitura- Texto: Cartaz de campanha (8º ano)                                 | 172 |
| <b>Figura 22:</b> Por dentro do texto- Texto: Tirinha (9º ano)   | 174 |
| <b>Figura 23:</b> Prática de leitura- Texto: Cartaz de campanha (9º ano)                                 | 178 |
| <b>Figura 24:</b> Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens (6º ano) | 181 |
| <b>Figura 25:</b> Perguntas literais ou objetivas (6º ano)   | 183 |
| <b>Figura 26:</b> Perguntas subjetivas e inferenciais (6º ano)   | 188 |
| <b>Figura 27:</b> Perguntas de análise linguística (6º ano)  | 193 |
| <b>Figura 28:</b> Perguntas de extrapolação (6º ano)   | 195 |
| <b>Figura 29:</b> Perguntas de ativação prévia (6º ano)  | 198 |
| <b>Figura 30:</b> Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens 7º ano   | 201 |
| <b>Figura 31:</b> Perguntas literais ou de localização (7º ano)  | 202 |
| <b>Figura 32:</b> Perguntas subjetivas (7º ano)  | 207 |
| <b>Figura 33:</b> Perguntas inferenciais (7º ano)  | 211 |
| <b>Figura 34:</b> Perguntas de análise linguística e extrapolação do texto (7º ano)                      | 214 |
| <b>Figura 35:</b> Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens 8º ano   | 218 |
| <b>Figura 36:</b> Perguntas literais ou de localização de informações (8º ano)                           | 219 |
| <b>Figura 37:</b> Perguntas subjetivas (8º ano)  | 225 |
| <b>Figura 38:</b> Perguntas inferenciais (8º ano)  | 229 |
| <b>Figura 39:</b> Perguntas de extrapolação do texto (8º ano)  | 233 |
| <b>Figura 40:</b> Perguntas do tipo de análise linguística (8º ano)                                      | 239 |
| <b>Figura 41:</b> Tipologias de perguntas de compreensão 9º ano  | 243 |
| <b>Figura 42:</b> Perguntas subjetivas (9º ano)  | 244 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 43:</b> Perguntas literais ou objetivas e inferenciais (9º ano) | 247 |
| <b>Figura 44:</b> Perguntas de análise linguística (9º ano)               | 252 |
| <b>Figura 45:</b> Perguntas de extrapolação do texto (9º ano)             | 256 |

## LISTA DE TABELAS

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1:</b> Tipologia 6º ano | 152 |
| <b>Tabela 2:</b> Tipologia 7º ano | 159 |
| <b>Tabela 3:</b> Tipologia 8º ano | 167 |
| <b>Tabela 4:</b> Tipologia 9º ano | 173 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos de 1980-1990 | 50  |
| <b>Quadro 2:</b> Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora   | 51  |
| <b>Quadro 3:</b> Tipologia de perguntas de compreensão   | 56  |
| <b>Quadro 4:</b> Competências Gerais- BNCC empresas  | 60  |
| <b>Quadro 5:</b> As Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e o número de funcionários.       | 64  |
| <b>Quadro 6:</b> Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental                               | 66  |
| <b>Quadro 7:</b> Competências  | 102 |
| <b>Quadro 8:</b> Organização da coleção Tecendo Linguagens   | 114 |
| <b>Quadro 9:</b> Catalogação das Questões  | 130 |
| <b>Quadro 10:</b> Tipologia de perguntas de compreensão  | 180 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**FAFICA**- Faculdade Filosofia, Ciências e Letras

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**LD** - Livros Didáticos

**LDLP** - Livro Didático de Língua Portuguesa

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PNLD** - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

**PNC** - Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRÓLOGO.....</b>  | <b>18</b> |
| 1.1 INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA EM CURSO- NOTAS INTRODUTÓRIAS .....   | 22        |
| 1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, PERGUNTA DE PESQUISA E A JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO .....  | 22        |
| <b>1.2.1 Como Surgiu A Ideia De Pesquisa E A Pergunta Norteadora?.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>1.2.2 Qual A Importância De Estudar Como Os Ldlp Abordam A Compreensão de Textos? .....</b>   | <b>25</b> |
| 1.3 OBJETIVOS DA TESE.....   | 30        |
| <b>2 MARCO TEÓRICO .....</b>   | <b>30</b> |
| 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA .....  | 30        |
| <b>2.1.1 Influências Das Concepções De Língua No Ensino De Leitura .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>2.1.2 Modelos Teóricos De Leitura.....</b>  | <b>34</b> |
| 2.2 COMPREENSÃO TEXTUAL .....  | 36        |
| <b>2.2.1. Modelos Teóricos De Compreensão De Textos .....</b>  | <b>37</b> |
| 2.3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A COMPREENSÃO DE TEXTOS .....   | 43        |
| <b>2.3.1 O Programa Nacional Do Livro Didático E Do Material Didático (Pnld) E Sua Influência Sobre O Livro Didático De Língua Portuguesa Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental.....</b> | <b>43</b> |
| <b>2.3.2 Compreensão De Texto Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa .....</b>   | <b>48</b> |
| <b>3 CAPÍTULO 3- METODOLOGIA .....</b>   | <b>53</b> |
| 3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA.....  | 53        |
| 3.2 A SELEÇÃO DO CORPUS .....  | 54        |
| 3.3 DA COLETA DOS DADOS .....  | 55        |
| 3.4 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA .....  | 57        |
| <b>4. CAPÍTULO 4- RELAÇÕES ENTRE O QUE PRESCREVEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS E AQUILO QUE PROPÕEM LDLP.....</b>   | <b>59</b> |
| 4.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PRESENTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) .....  | 59        |
| <b>4.1.1 A Compreensão De Texto E Gêneros Discursivos Na BNCC.....</b>   | <b>69</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4.1.2 A BNCC E O Ensino De Leitura Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental .....</b>  | <b>76</b>  |
| 4.2 ANÁLISE DO EDITAL DO PNLD (2020) RELATIVO AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS .....  | 83         |
| 4.3 ANÁLISE DO TRATAMENTO DA LEITURA NA RESENHA DO PNLD NA COLEÇÃO DIDÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (6º ao 9º ANO)..... | 92         |
| <b>5. CAPÍTULO ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS.....</b>  | <b>99</b>  |
| 5.1 ASPECTOS GERAIS DO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (6º, 7º, 8º, 9º ANOS).....  | 99         |
| <b>5.1.1 Organização Da Coleção Tecendo Linguagens E Construção Da Proposta Didática, Pedagógica .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>5.1.2 Pressupostos Teórico-Metodológicos Da Coleção Tecendo Linguagens .....</b>  | <b>109</b> |
| <b>5.1.3 Estrutura Da Obra.....</b>  | <b>114</b> |
| <b>5.1.4 Aspectos Relativos À Avaliação Na Coleção .....</b>   | <b>116</b> |
| 5.2 ANÁLISE DO TRATAMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS ATIVIDADES DE LEITURA NA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (6º AO 9º ANO) .....  | 118        |
| <b>5.2.1 Aspectos Gerais Do Livro Do Aluno Da Coleção Tecendo Linguagens (6º, 7º, 8º, 9º anos)....</b>   | <b>118</b> |
| 5.2.1.1 Considerações Gerais Da Coleção A Respeito Do Trabalho Com A Leitura E Incidência Das Tipologias Textuais.....   | 118        |
| 5.2.1.2 Catalogação Das Questões De Compreensão De Textos Da Coleção.....  | 130        |
| 5.3 ASPECTOS GERAIS EXPLORADOS NOS LIVROS DO 6º AO ANO 9º ANO DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS .....  | 151        |
| <b>5.3.1 Incidência Das Tipologias Textuais Exploradas (6º AO 9º ANO) .....</b>  | <b>152</b> |
| <b>5.3.2 Incidência Das Perguntas De Compreensão De Textos Nas Atividades De Leitura Da Coleção Tecendo Linguagens (6º AO 9º ano) .....</b>                                      | <b>180</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>261</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>268</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>280</b> |

## PRÓLOGO

Os seres humanos são marcados por memórias. Pierre Nora (1993) nos diz que a memória se estratifica a momentos particulares de nossa história. Segundo esse mesmo autor, a memória é o “momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimentalismo de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta uma memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (Nora, p. 1993, p. 7). Ademais, como a memória e a história, “a linguagem e as formas são processos constitutivos de referência, significados e valores” (Cevasco, 2001, p. 179). Por conseguinte, considerando a marca individual e coletiva de minhas memórias, optei por empregar a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural ao longo da construção desta tese.

Feitas essas considerações, informo ao leitor que eu sempre quis ser professora. Eu escolhi o magistério por opção, não me arrependo. Desde muito pequena, eu desejava este ofício para minha vida. Outro detalhe de minha história é que sempre fui aluna de escola pública, fui alfabetizada nela. Sou de um tempo em que a escola pública era mais precarizada. Na minha época, às vezes, passávamos um ano inteiro sem professor para alguma matéria, merenda era coisa rara, faltavam colaboradores para limpeza da escola, as greves eram constantes, as salas eram ainda mais superlotadas do que as que temos hoje, não tínhamos fardamento, os livros didáticos (doravante LD) eram escassos. Contudo, penso que os pais eram mais presentes. Acredito eu que havia mais respeito pela figura do professor e mais comprometimento com o estudo.

Durante meu percurso na escola pública como aluna, vários professores me marcaram. Eu lembro da minha professora da alfabetização, seu nome era Maria Ramos. Nunca a esqueci! Ela era uma senhorinha de cabelo curto, magrinha, baixinha, muito educada. Eu tive dificuldade de ser alfabetizada. Para mim, era difícil, chato, enfadonho aprender as famílias das letras. Todas as tardes uma vizinha me dava aulas de reforço. Assim me mandava repetir exaustivamente: “B” com “A” = “BA”; “B” com “E”= “BE”, “B” com “I”= “BI”, “B” com “O”= “BO” Eu achava aquilo chato demais!

Quando comecei a juntar as letrinhas, Mainha começou a comprar pequenos livrinhos infantis para que eu pudesse desenvolver minha leitura. Era um sacrifício tão grande adquiri-los, ela juntava moedinha por moedinha. Ela vendia dudus<sup>1</sup>. Naquela época, um dudu era R\$ 0,10 centavos. Imagina quantos ela precisava vender para comprar um livrinho! Mesmo

---

<sup>1</sup> Refresco caseiro de sacolinha, também conhecido como didim, sacolé, chup- chup, gelinho, geladinho e flau.

assim, um pequeno acervo começou a ser montado em nossa casa, algo difícil para nossa condição social. Entretanto, os esforços dela não ficaram sem retorno, depois que eu dominei o bê-á-bá, eu me encantei pelo universo da leitura. Eu passei a ficar mais atenta as histórias que eu ouvia e curiosa em sempre compreender aquilo que eu lesse. Eu não me dava por satisfeita de apenas ler, eu perseguia o entendimento e ficava chateada quando não conseguia entender algo.

O meu interesse pela leitura foi o resultado do sacrifício de Mainha em oportunizar aquilo que não teve quando criança: o contato com livros. Meus pais não tiveram tanta oportunidade de estudar, assim, cursaram até o Ensino Fundamental II, minha mãe chegou a concluir essa etapa, mas meu pai, só cursou, até o 6º ano, isso só depois de adultos. Quando tomei gosto pela leitura, passei a ler tudo que me davam, gostava de ler inclusive os LD.

Apesar de ter se passado mais de 02 (duas) décadas que eu cursei o Ensino Fundamental, nunca me esqueci de muitos textos que o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) me proporcionou conhecer. Eu não me recordo o nome das coleções didáticas que estudei por elas, mas lembro dos poemas que li, dos contos, das fábulas, das crônicas, dos fragmentos de romances... textos que possivelmente não teria acesso na minha casa.

À proporção que os anos da Educação Básica progrediam, meu interesse em me tornar professora apenas aumentava. Ao chegar ao Ensino Médio, eu fiquei na dúvida sobre qual curso, eu queria fazer: História ou Letras. Minhas disciplinas favoritas eram: História e Português. Meu professor de História se chamava Bruno, eu ficava encantada como os eventos históricos podiam ser compreendidos e relacionados de algum modo com a sociedade contemporânea. Já as aulas de Língua Portuguesa eram ministradas pelo professor Denner Edízio. Era muito legal conhecer a Literatura Brasileira. Foi justamente durante uma das aulas de Literatura que passei a refletir sobre o racismo. Sendo de uma família de negros e negra, nunca havia parado para pensar com profundidade sobre esse assunto. A leitura de um fragmento no LDLP, do romance “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães, levou-me a leitura da obra na íntegra e a ter orgulho de minha cor. Eu gostava também do desafio de conseguir responder os exercícios de interpretação e de fazer redação.

Ao término do Ensino Médio, eu precisei escolher ou pelo curso de Letras ou pelo de História. Optei em ser professora de Língua Portuguesa. Sendo do interior, mais precisamente de Caruaru-PE, para fazer o curso de Letras, eu só tinha a opção de estudar em uma faculdade particular da cidade- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras- FAFICA. Assim, me submeti a prestar o vestibular na época. Fui aprovada. Então, eu me deparei com dois desafios: ser aluna-estudante e custear a mensalidade do curso. Com muito sacrifício foi possível terminar.

Ainda enquanto graduanda, eu tive a oportunidade de começar a lecionar como professora contratada dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Caruaru. Foi uma experiência muito marcante. Primeiro, a ansiedade por estar inserida em sala de aula, enquanto professora. Segundo a oportunidade de ter condições de continuar a estudar, pois precisava de dinheiro para pagar as mensalidades da faculdade. Eu ensinava em uma escola de periferia, com muitos alunos repetentes e outros com muita dificuldade de aprendizagem. Eu desejava de algum modo continuar a me especializar para que pudesse melhorar, cada vez mais, enquanto profissional e, também, de algum modo, devolver aquilo para meus alunos.

Logo, que terminei a graduação, eu comecei a tentar o processo de seleção para o mestrado em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Não passei na primeira tentativa, muito menos na segunda, apenas na terceira. Eu não tive acesso à iniciação científica na faculdade. Senti muita dificuldade em adequar meu projeto às exigências necessárias para aprovação, mas depois, deu certo. Que bom! A teimosia me permitiu melhorar.

As dificuldades não foram pequenas. A escrita acadêmica era e ainda é penosa. O mestrado me oportunizou o contato com excelentes professores. Contudo, de um modo muito especial, a continuidade da vida acadêmica é o resultado do olhar atento e respeitoso do Prof. Dr. Alexandre da Silva, a quem carinhosamente, chamamos de Alex. As suas ricas orientações e o respeito diante de produções desconexas, destoantes dos padrões aos quais eu já deveria dominar enquanto mestranda, fizeram-me desejar continuar avançando.

Durante o curso de mestrado, uma conquista muito especial foi a aprovação no concurso público para professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. O trabalho com os estudantes dessa etapa de ensino me fez refletir, especialmente, sobre as dificuldades que sentem com a compreensão de textos, além do desafio que muitos enfrentam em entender a linguagem do LDLP. Outra questão que percebi em minha experiência como professora do Ensino Médio é que os problemas enfrentados pelos estudantes são oriundos do Ensino Fundamental. Além do mais, não podem ser resolvidos completamente na última etapa da Educação Básica.

Essas inquietações enquanto professora do Ensino Médio também são convergentes com as que eu tinha quando atuava nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, elas foram intensificadas durante a realização da pesquisa no Mestrado em Educação

Contemporânea<sup>2</sup>, na qual durante a observação das aulas do professor voluntário, percebi que embora ele tenha afirmado não gostar de usar o LDLP, pois considerava que limitava as suas práticas, esse recurso esteve presente na maior parte das aulas observadas (Silva, 2017). Embora, os resultados da pesquisa não possam, nem devam ser generalizados para a realidade das escolas de nosso país, encontramos indícios por meio dos achados que corroboram que o LDLP é um instrumento importante para o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Todas essas considerações somadas ao meu interesse em melhorar enquanto profissional, juntamente com o desejo de avançar em minha formação, impulsionaram-me a pesquisar no doutorado sobre um tema que me instiga: o LDLP. Pensando sobre como o LDLP trata, especificamente, em suas atividades, a compreensão de textos. Penso que discutir sobre o LDLP é pensar em parte no meu próprio percurso como leitora.

Por fim, o término desta fase da vida acadêmica foi demasiadamente desafiante. Primeiro, pois poucos dias antes de iniciarmos o curso, o país entrou em *lockdown* por causa da pandemia do Covid 19, o que resultou em um momento de muitos desafios para todos nós. O confinamento não permitiu a minha turma ter contato, conseqüentemente, as disciplinas foram cursadas de modo remoto. Ademais, durante o percurso, tive uma série de perdas. Contudo, chegamos até aqui, o que se confira um milagre, como todos os estágios de minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

---

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. O título da pesquisa foi “Saberes e práticas mobilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.

# **1 INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA EM CURSO- NOTAS INTRODUTÓRIAS**

## **1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, PERGUNTA DE PESQUISA E A JUSTIFICATIVA DA IMPORTÂNCIA DO ESTUDO**

Esta introdução se iniciou com a apresentação de minhas memórias enquanto criança, aluna da Educação Básica e professora de Língua Portuguesa também desse nível de ensino. Neste segundo momento, apresento o recorte do meu objeto, minha pergunta de pesquisa e a importância deste estudo para o debate sobre o LDLP e a compreensão de textos.

### **1.2.1 Como Surgiu a Ideia de Pesquisa e a Pergunta Norteadora?**

Esta pesquisa surgiu como resultado de minha trajetória como professora da Educação Básica e como pesquisadora nas áreas da Linguagem e da Educação. Na pesquisa referente à minha dissertação, busquei compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ao ensinar gramática/análise linguística (Silva, 2017). Utilizei como procedimentos de produção de dados uma sessão de Grupo Focal, observações de aulas de um dos participantes desse grupo, assim como entrevistas com esse mesmo professor.

No espaço dos dez (10) dias em que observei as práticas do professor, chamou-me atenção a relação que ele mantinha com o LDLP. O livro utilizado na época pelo professor era “Português: linguagens” (Cereja; Magalhães, 2012). Embora tenha declarado não gostar de usar o LD, visto considerar que ele limitava as suas práticas, percebi que esse recurso esteve presente em 60% dos dias observados. Entretanto, o docente utilizava “manobras” para “consumir” esse material, pois não o utilizava do início ao fim nas suas aulas e nem exatamente tal como previsto pelo autor.

Durante a observação das aulas, notei que o LDLP servia como um orientador para os conteúdos que seriam ministrados. Para que eu pudesse compreender melhor a obra, consultei o Guia do Livro Didático (Brasil, 2013). A obra utilizada pelo professor, de acordo com o Guia, apresentava, de modo geral, uma mescla de abordagens de ensino, isto é, ora desenvolvia um trabalho de inovação, ora de conservação com os eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa.

Um outro aspecto observado durante as aulas do professor é referente ao ensino de leitura. Notei que durante o intervalo de tempo observado, o docente praticamente não investiu no trabalho com a leitura. O foco das aulas estava voltado para o trabalho com a gramática normativa, o texto quando usado, era um pretexto para o ensino de gramática contextualizada.

Os achados da minha pesquisa relacionado especificamente à importância exercida pelo LDLP no desenvolvimento das ações do professor e no baixo investimento relativo à compreensão de textos me despertaram sobre a importância de estudar esses dois elementos correlacionados. Ressalto que me interessa particularmente pesquisar o modo como o LDLP tem tratado a compreensão de textos.

O LDLP é compreendido como um gênero do discurso, produto da amálgama de três (3) outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula (Buzen; Rojo, 2005). Ademais, ao discutirmos sobre o LD, precisamos considerar o contexto de sua produção, sua finalidade, seu público-alvo. Desse modo, entendemos que esses elementos podem auxiliar na compreensão dos percursos traçados pelos conteúdos de ensino presentes nesses materiais, indicando qual o entendimento de formação leitora e, conseqüentemente, qual o projeto de sociedade que se deseja construir.

Lajolo e Zilberman (2019, p. 121) ao reconhecerem a potencialidade do LD defendem que por meio dele é possível entender os rumos que “[...] seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país”. Choppin (2004), por sua vez, endossa essa informação ao afirmar que “a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local” (Choppin, 2004, p. 557) e, não é apenas isso, o LD “modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada (...)” (Choppin, 2004, p. 557). Isso significa que não são neutros.

São muitas as funções que os LD assumem na escola, como reflete Choppin (2004):

- a) *Referencial*: apresenta o programa da disciplina ou uma interpretação dela;
- b) *Instrumental*: apresenta a metodologia de ensino, exercícios e atividades concernentes àquela disciplina;
- c) *Ideológica e cultural*: apresenta a condução “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes
- d) *Documental*: apresenta documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 533).

Cada uma dessas atribuições do LD, segundo Munakata (2012), podem ser um objeto de pesquisa. Nas palavras do pesquisador, “devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem *a cada momento do ciclo da produção*, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria” (Munakata, 2012, p. 186).

Assim, ao observarmos o cenário educativo nacional com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência na construção dos LD, entendo ser importante investigar como o LDLP tem interpretado as orientações da Base. Ao somar esse fato social com a minha experiência docente, percebi que umas das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos é com a interpretação de textos, o que pode ser confirmado nos resultados das avaliações externas (Brasil, 2020; INEP, 2022).

Sendo assim, ao considerar o papel exercido pelo LDLP nas aulas de leitura (Silva; Silva, 2019; Tagliani, 2011), bem como a necessidade de esforços de todas as esferas, inclusive do LDLP, para melhoria da compreensão de textos dos estudantes, dispomo-nos nesta pesquisa a compreender como, especificamente, o LDLP tem tratado a compreensão de textos nas suas atividades relacionadas a essa temática.

A compreensão de textos é definida como o resultado do trabalho empreendido diante de um texto pelo leitor, que procura apreender a mensagem apresentada por ele. Em um entendimento simples, a compreensão textual é resultado de habilidades de decodificação e de compreensão oral (Hoover; Gough, 1990). Em uma acepção mais ampla, o entendimento de um texto é o resultado da mobilização de diversas habilidades por parte do leitor. De acordo com Kintsch e Rawson (2013), os níveis de compreensão passam do texto (ler e compreender os significados das palavras, gerar microestruturas e macroestruturas do texto) para a situação de comunicação, o que exige do leitor levantar seus conhecimentos prévios acerca do assunto lido e integrá-los às informações ofertadas pelo texto. Os autores também destacam que “as inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação” (Kintsch; Rawson, 2013, p.237). Além disso, durante a leitura, o leitor precisa de sua memória de trabalho, de habilidades de atualização e de inibição (Carretti *et al.*, 2009), de conhecimento lexical (Colombo; Cárnio, 2017; Nallom; Soares; Cárnio, 2015; Piccolo; Salles, 2013) e de habilidades metacognitivas (Ribeiro; Franco; Campos, 2021).

Para além de todos esses fatores, a formação de leitores também requer o contato com bons materiais de leitura, entre os quais se situam os manuais didáticos, que podem auxiliar o

trabalho dos professores no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes (Silva; Araújo, 2018; Chacon, 2010). Ademais, muitas vezes, o LD é utilizado como único recurso na preparação das aulas (Araújo; Saraiva, Filho, 2021).

É justamente nesse sentido que reside a grande problemática, visto que pesquisas já realizadas sobre a leitura no LDLP apontam que o trabalho com esse eixo de ensino ainda tem se apresentado como insuficiente para a formação de leitores proficientes (Silva; Martins, 2021; Carvalhaes, 2016). Portanto, diante de tudo que foi exposto até o momento sobre a importância do LDLP e a compreensão de textos, entendo ser importante refletir sobre o seguinte problema de pesquisa:

- *Como a coleção “Tecendo Linguagens” de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental aborda o ensino de compreensão de textos em suas propostas de atividades de leitura?*

### **1.2.2 Qual a Importância de Estudar Como Os LDLP Abordam a Compreensão de Textos?**

Não há uma única explicação pela qual o professor brasileiro, especialmente, o da escola pública, agarra-se ao livro didático como ferramenta de trabalho (às vezes a única) (Araújo; Saraiva, Filho, 2021; Bezerra; Reinaldo, 2013). Os motivos são variados, contemplam desde a formação inicial até a sobrecarga de trabalho, além da escassez de outros recursos, os baixos salários e tantas outras causas que podem impedir o docente de construir uma ótica interacionista referente ao processo de ensino-aprendizagem (Araújo; Saraiva, Filho, 2021). No Brasil, o maior percentual de publicações de livros são dos didáticos, conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o país, em 2020, adquiriu 172.571.931 unidades de LD, o que corresponde ao investimento de R\$ 1.390.201.035, 55 (Brasil, 2019). Essas informações despertam nossa curiosidade para refletirmos sobre os LD.

Considerando a influência do LD sobre as práticas dos professores (Araújo; Saraiva, Filho, 2021; Silva; Silva, 2019; Bezerra; Reinaldo, 2013). Alguns estudos apontam que o LDLP pode influenciar o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa (Silva; Silva, 2019; Tagliani, 2011). Outras pesquisas declaram que os manuais, muitas vezes, são tidos pelos professores como autoridade que não pode ser questionada (Cruz de Castro; Carvalhaes,

2022; Costa, 2011). Além de servir como um instrumento de controle das atividades linguísticas em sala de aula (Silva, 2017; Tagliani, 2011).

As facetas do LD podem conduzir as pesquisas para muitas direções (Munakata, 2012; Fernandes, 2010; Bunzen, 2007). Contudo, entendendo a importância e a emergência do desenvolvimento da compreensão de textos na escola, visto ser essencial para aprendizagem dos conteúdos escolares e para a vida em sociedade, na qual os textos circundam nas mais diversas situações comunicativas (Britto; Souza; Ferreira, 2020; Spinillo; Hodges, 2012), importa-nos analisar como os LDLP em suas atividades de leitura abordam a compreensão de textos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Interessa-nos os anos finais do Ensino Fundamental, por entendermos que essa etapa de ensino se encaminha para o encerramento dos conteúdos desse ciclo, além disso, no mapeamento realizado por nós, que será apresentado adiante, a maior quantidade de pesquisas que encontramos estão direcionadas para os anos iniciais (Nascimento, 2017; Oliveira, 2013; Leal; Brandão, 2007; Frigotto, 2005; Gouvea, 2001) e a Educação Infantil (Vieira, 2015; Cordeiro, 2015). Entendemos ser relevante investir em estudos sobre a compreensão de textos também no Ensino Fundamental II, pois o ensino de leitura deve ser apresentado como um contínuo (Verhoeven; Van Leeuwe, 2008).

Com o objetivo de confirmar a importância e a relevância da temática, realizamos um levantamento na Plataforma Sucupira<sup>3</sup>, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Coordenação de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES). Buscamos pelas pesquisas que tivessem em seu título ou resumo as seguintes palavras-chaves: *reading comprehension*<sup>4</sup>, compreensão de textos, leitura, leitura de texto, leitura de textos, livro de Português, livro didático de Português, livro didático de Língua Portuguesa.

Esse mapeamento buscou analisar artigos, teses e dissertações dos anos 2000 a 2020<sup>5</sup>. Assim, obtivemos o total geral de 7.601 estudos. Analisamos o título e o resumo dos trabalhos e percebemos que o maior quantitativo de pesquisas que tinha uma das palavras-chaves estava presente no resumo dos trabalhos, indicando que não eram o tema principal dos estudos, apenas subtema deles. A partir disso, fechamos a amostra final com 116 pesquisas (ver

---

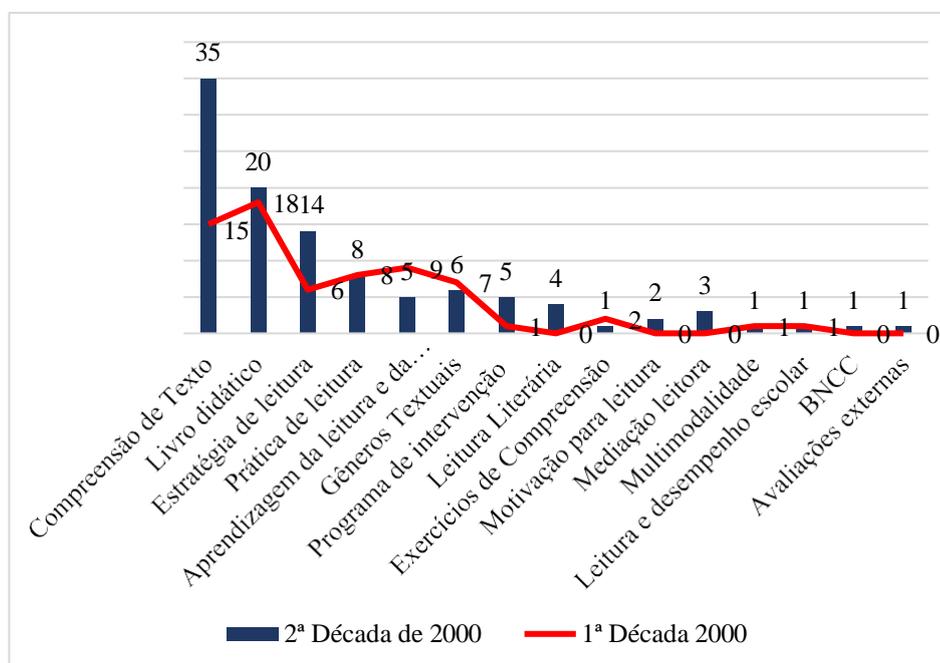
<sup>3</sup>Para tanto, aplicamos os seguintes critérios norteadores: pesquisas nas revistas de Qualis A1 presentes na Plataforma Sucupira; trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED no Gt10- Alfabetização, Leitura e Escrita; pesquisas acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; pesquisas publicadas entre os anos de 2000 a 2020.

<sup>4</sup>No Portal de Teses e Dissertações da Capes, realizamos a pesquisa com os descritores entre aspas. O emprego das aspas buscou restringir a pesquisa apenas aos trabalhos que discutiam especificamente os termos compostos.

<sup>5</sup> Realizamos o levantamento em nosso primeiro ano do doutorado.

apêndices), que estavam de algum modo relacionadas com o nosso objeto de pesquisa, conforme Figura 1.

**Figura 1- Relação dos temas e das décadas de publicação**



Fonte: A autora (2023).

Conforme o Gráfico 1, a temática com o maior quantitativo de pesquisas foi a compreensão de textos com 50 estudos, seguida do LD com 38. Desses estudos, observamos que apenas 21 apresentaram combinados a compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Sendo que apenas 08 (oito) foram realizados no Ensino Fundamental II. 02 (dois) deles contemplaram três características cernes do trabalho: a compreensão de textos, o livro didático de Língua portuguesa e o nível de ensino (apresentaremos abaixo). Nossa pesquisa se diferencia das demais, pois analisamos o tratamento da compreensão leitora nos livros didáticos de Língua Portuguesa após a implementação da BNCC.

O primeiro estudo é a tese, de Souza (2014), “*A recepção do livro didático de Português e o processo de construção da competência leitora por alunos do Ensino Fundamental*” que investigou até que ponto os estudantes do Ensino Fundamental II conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos do LDLP e/ou até que ponto a compreensão ocorre quando há mediação. Para tanto, a pesquisadora analisou a coleção “Para viver juntos- Português”, do 6º ao 9º ano, aprovada pelo Programa

Nacional de Livro Didático (PNLD) para o triênio de 2011-2013, da editora SM, de autoria de Cibele Lopresti Costa, Greta M, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares.

A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa. As análises foram feitas à luz das teorias que compreendem a linguagem como interação, a leitura como um processo social e cognitivo de produção de sentidos e a intervenção didática como uso de estratégias para mobilização. Os dados foram coletados em uma escola pública, em um município interiorano de Minas Gerais. O *corpus* da pesquisa foi constituído por observação e filmagem de aulas. Também foi aplicado um questionário aos alunos e entrevistas às professoras.

Os resultados da pesquisa de Souza (2014) apontaram que os estudantes sentiam dificuldade na construção da compreensão de textos e na recepção do LDLP no eixo de leitura. Um outro aspecto para ser ressaltado é referente aos problemas de formulação dos enunciados das questões: muitas eram ambíguas, outras vezes, vagas, ou seja, os enunciados não eram específicos quanto ao que era solicitado. Souza (2014) destaca que a maioria das questões privilegiava a transcrição do texto, sempre era solicitada uma parte do texto para comprovação e/ou justificativa. Mesmo quando não era requisitada essa tarefa, os alunos já estavam tão habituados que se sentiam na obrigação de copiar fragmentos dos textos em suas respostas. Ainda, notou-se ausência de estratégias de ensino de leitura. Souza (2014), por exemplo, sugere que essa pode ser uma das causas das dificuldades e até mesmo desinteresse por parte dos alunos para com os LDLP.

Quanto ao Manual do Professor, ele também apresentava problemas estruturais, em muitos casos, havia repostas reducionistas e pouco flexíveis. As respostas apresentadas não ofereciam nenhuma possibilidade de extrapolação ao que estava posto.

Pensamos que uma das maiores contribuições do trabalho de Souza (2014) para nossa pesquisa é a possibilidade de reflexão de que os LD não são perfeitos. Assim, por mais que busquem desenvolver uma proposta de ensino inovadora, sempre há algo que podem melhorar. Se tratando da compreensão de textos, conforme exposto, ainda é preciso avançar em atividades que realmente auxiliem os alunos no desenvolvimento da compreensão leitora, bem como no trabalho com as estratégias de leitura.

O outro estudo, dessa vez, a tese, de Carvalhaes (2016), intitulada “*O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto*” objetivou analisar, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de textos nos LDLP, verificando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha o LDLP.

Na pesquisa optou-se como *corpus* de análise pelas questões de interpretação de textos de dois dos LDLP mais adotados no 9º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Goiânia, adquiridos por meio do PNLD, no triênio 2011-2013. Os livros eram Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2010, e Língua Portuguesa – Diálogo, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, também do mesmo ano. Tratou-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, utilizando como categoria de análise as tipologias de Marcuschi (1996).

Os resultados do estudo identificaram que os Manuais dos Professores dos LDLP citados declaravam estar fundamentados na concepção bakhtiniana de língua como interação verbal. Contudo, essas noções não se materializavam na maioria dos exercícios propostos para o trabalho com a compreensão de textos. As questões de interpretação dos LDLP analisados são formadas predominantemente por perguntas objetivas ou de caráter metalinguístico e, assim, desconsideravam os elementos extratextuais que deveriam ser explorados nos manuais que professavam entender a leitura como uma prática social. Carvalhaes (2016) destaca também o descompasso existente entre os aspectos teóricos apontados nos Manuais dos Professores analisados e as questões propostas para o trabalho com o texto. Os exercícios de interpretação presentes no LDLP analisados não consumavam a noção de língua, de texto, de leitura e de ensino explícitas no Manual do Professor que acompanhava esses mesmos LDLP.

Avançamos em relação à pesquisa de Carvalhaes (2016), pois, iremos analisar não apenas o 9º ano, mas o LDLP em todo o ensino Fundamental II, ainda, buscamos verificar como as atividades de leitura coadunam-se com as orientações oficiais para o ensino desse eixo. Afora empenhamo-nos em repensar a categoria de análise criada por Rosa e Brandão (2010) para tipificar as questões de compreensão de texto frequentes em LDLP.

Em suma, após a realização do levantamento nas bases de dados citadas, percebemos um pequeno quantitativo de estudos sendo a compreensão de textos nos LDLP, o cerne dos trabalhos, pelo menos nas bases consultadas, no intervalo de tempo analisado. Com a implementação da BNCC, entendemos ser necessário que as pesquisas considerem o tratamento dado pelos LDLP do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental às atividades de compreensão de textos após sua implementação. Isso torna relevante nosso objeto de estudo; ainda mais quando consideramos que os manuais estão ou afirmam estar fundamentados conforme as orientações da Base (que apresenta problemas e equívocos), concebemos ser esse um objeto de pesquisa interessante para o momento atual vivido pela educação em nosso país.

Sendo assim, esta tese está considerando, então, que as atividades de compreensão de textos presentes nos LDLP são pontos fundamentais para entender o modo como os LDLP têm tratado a leitura, o que poderá auxiliar o debate sobre a qualidade do LDLP no país.

Na seção a seguir, apresentamos os objetivos desta pesquisa.

### 1.3 OBJETIVOS DA TESE

Esta pesquisa tem como objetivo geral: *compreender o modo como a coleção “Tecendo Linguagens” de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental trata a compreensão de textos em suas propostas de atividade de leitura.*

Destrinchado nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar quais as possíveis relações entre o que o LDLP propõe em termos de compreensão de textos e aquilo que prescreve a BNCC, o Edital e o Guia do PNLD.
- Identificar as concepções de leitura presentes na coleção de LDLP “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, do 6º ao 9º ano.
- Analisar as atividades de compreensão de textos propostas na referida coleção.

## CAPÍTULO 2- MARCO TEÓRICO

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA

Nesta seção, discutimos sobre as concepções de língua que marcaram/marcam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como cada uma delas gerou uma compreensão de texto e, conseqüentemente, de leitura. Ainda, abordamos os três modelos mais comuns de processamento de leitura: o decodificador, o psicolinguístico e o interacional.

#### 2.1.1. Influências das Concepções de Língua no Ensino de Leitura

Os objetivos educacionais são influenciados por fatores políticos, econômicos, sociais e científicos, isso reflete nas diretrizes dos componentes curriculares. Nesse viés, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é dividido em duas (2) tendências: uma centrada, na língua enquanto sistema, como um conjunto de signos e regras, sem vínculo com as práticas sociais;

a outra, centrada na língua como atividade social, que se materializa na interação entre os indivíduos nas mais diversas situações comunicativas (Soares, 2017).

Essas tendências são desdobradas, segundo Geraldi (2011), em conformidade com os apontamentos de Bakhtin, nas concepções de: (1) língua como expressão do pensamento; (2) língua como instrumento de comunicação e (3) língua como forma de interação. Cada uma delas interfere no trabalho com a língua no que se refere ao seu ensino (Travaglia, 2021). Conseqüentemente, a opção por uma determinada concepção intervém na compreensão de texto e na de leitura.

A concepção de língua como expressão do pensamento marca o ensino de língua no Brasil, até a década de 1950. Segundo essa concepção, a língua é compreendida como uma expressão do pensamento, o que pressupõe o bem falar e o bem escrever, o que leva a atitudes problemáticas como considerar que se as pessoas não se expressam adequadamente, é porque não pensam. Nessa perspectiva, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2021, p. 21). Essa concepção não assume o ponto de vista de que a língua é interação, por conseguinte, há interação entre os indivíduos. Além do mais, não há espaço para variação linguística. Há o reconhecimento apenas de uma variante padrão que deve ser perseguida.

Em vista disso, expressar o pensamento consistia em falar e escrever bem, isto é, conforme os moldes da gramática prescritiva (Travaglia, 2021). Travaglia (2021) explica que todas as outras formas de uso da língua eram interpretadas como desvios, erros, deformidades, corrupções da língua. Entretanto, essa concepção de língua se apresentava adequada, visto que a escola não tinha a finalidade de acolher as mais diferentes classes sociais. As implicações dessa concepção de língua promoviam a manutenção dos privilégios de uma minoria rica (Barbosa; Souza, 2006).

Ancorado nessa visão da língua como expressão do pensamento, o texto é um repositório de signos e de elementos gramaticais. Além disso, sob tal ótica, os textos são portadores de significações e conteúdos objetivos (Marcushi, 2008). Tal entendimento, revela uma acepção de leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no texto.

Sendo assim, ressalta-se a ideia de que a compreensão acontece de modo automático, já que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao significado da palavra, o que proporciona imediata compreensão do texto escrito. Nessa perspectiva, o leitor é um sujeito passivo, de modo que não tem papel nenhum a desempenhar, exceto de

decodificador das informações contidas no texto. Essa concepção está na contramão da possibilidade de variação no modo do texto ser lido, compreendido e interpretado.

Na década de 1960, novos objetivos políticos, econômicos e sociais alteraram o paradigma da decodificação. Com a necessidade de expandir o mercado econômico, o Brasil necessitou aumentar sua mão-de-obra escolarizada, o que demandou a abertura das portas das escolas para os grupos sociais pobres. Sendo assim, a concepção de língua predominante deixou de ser a expressão do pensamento, para a língua como instrumento de comunicação.

Na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa era garantir aos estudantes a capacidade de codificar e de decodificar signos (Soares, 2017). Nesse sentido, a língua é compreendida como um código, um conjunto de signos a serem combinados conforme regras fixas que objetivam transmitir uma mensagem do emissor para o receptor (Geraldí, 2011). Embora essa concepção interprete a língua como um ato social, desconsidera seu uso, conseqüentemente, os indivíduos e o contexto social, o que a restringe ao estudo do funcionamento interno dela, para tal, se funda nos estudos estruturalistas.

Essa concepção de língua se mostrava adequada, uma vez, que o país vivia uma ditadura militar. Era mais pertinente instrumentalizar os alunos das camadas populares para codificar e decodificar mensagens que desenvolver o senso crítico e possibilitar a reflexão sobre a diversidade social da língua.

Sob essa concepção, o texto é um repositório de mensagens a ser decodificado, para isso, basta o domínio do sistema linguístico. A interpretação, por sua vez, ocorre por meio da leitura de palavra por palavra, sendo suficiente apenas dominar o significado denotativo de cada uma delas (Kleiman, 2009). Desse modo, o leitor é capaz de apreender o texto lido. As práticas de leitura devem explorar exclusivamente a linearidade do texto, visto a compreensão ser o resultado de seu entendimento literal. Em suma, não há espaço para o desenvolvimento do senso crítico.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, somado ao avanço das ciências linguísticas, particularmente em áreas de conhecimentos, como Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Sociolinguística, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser guiado pela concepção interacionista de língua. Nesse sentido, a língua passa a ser compreendida a partir de uma perspectiva bakhtiniana, a qual defende que o *locus* da linguagem é o dialogismo. Agora, a língua não é mais percebida unicamente em sua estrutura interna, mas também externa. Sendo assim, é sociohistórica e ideológica (Barbosa; Souza, 2006).

Na concepção interacionista, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que- dialogicamente- nele se constroem e são construídos...”. (Koch, 2018, p. 17). Desse modo, o significado do enunciado não é construído nem no texto nem na mente do leitor. É importante frisar que nessa concepção, o conceito de texto é ampliado, sendo considerado como qualquer unidade de extensão escrita, desde que tenha unidade sociocomunicativa (Costa Val, 2016), e esteja inserido em práticas comunicativas cujas ações sejam de natureza linguísticas, sociais, discursivas e cognitivas (Koch; Elias, 2009).

Quanto à leitura, ela é entendida como um processo de compreensão, uma atividade interativa (Koch; Elias, 2011), altamente complexa de produção de sentidos, que se materializa com base nos elementos linguísticos dispostos na superfície textual e na sua estrutura, mas que demanda a mobilização do conhecimento de mundo do leitor e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Ademais, sob essa perspectiva, as atividades de leitura têm de provocar o aluno a compreender o texto para além da sua linearidade, checando as informações explícitas, os subentendidos, por meio das pistas fornecidas pelo autor (Costa-Hübes, 2010). O foco interpretativo está na “interação autor-texto-leitor” (Koch; Elias, 2011, p. 12), o que gera diálogos entre o conhecimento, as experiências do leitor, com os registros feitos pelo autor, mediante o texto, o qual contém as marcas do querer-dizer do autor, com a finalidade de alcançar o possível leitor.

Essa concepção de leitura a aproxima da perspectiva discursiva, em consonância com os princípios bakhtinianos. Conforme as palavras de Bakhtin, o leitor, em uma situação de interação com o autor do texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2011, p. 271), o que significa que a leitura é diálogo, em outras palavras, é engajamento, é responsividade. Nas palavras de Rojo (2002), “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2002, p. 2). Em síntese, sob esse entendimento, a leitura é um processo de construção de sentido, que se delinea por meio de fatores linguísticos e discursivos.

Diante das concepções de língua apresentadas, assumimos em nossa pesquisa, a concepção de língua como um processo interativo, por compreendermos o leitor como um sujeito pensante, ativo que dialoga com o autor do texto lido, com o texto e com os eventos

comunicativos. Além de que é essa a perspectiva atual que orienta e embasa as propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, os materiais didáticos, bem como o trabalho com o eixo de leitura.

Por fim, destacamos que não podemos pensar que a influência das concepções expostas sobre o ensino de língua se deu apenas nos períodos demarcados. As mudanças no sistema educacional, nos currículos, nos LD e nas práticas dos professores levam tempo para serem incorporadas, não acontecem de modo retilíneo. Ainda hoje é possível observar predominância de mais de uma delas nos currículos, nos LD e nas práticas dos professores.

Feitas essas considerações acerca das concepções de língua e sua influência no ensino de leitura. A seguir, apresentamos os modelos teóricos que se destacam no percurso dos estudos sobre leitura.

### **2.1.2 Modelos Teóricos de Leitura**

Ler é uma atividade complexa. A leitura exige do leitor a mobilização de inúmeras habilidades. Muitas são as teorias criadas para tentar explicar como se dá o processo de leitura. Na atualidade, os três modelos mais comuns de processamento de leitura são: o decodificador, o psicolinguístico e o interacional. O modelo decodificador, também conhecido como ascendente ou *bottom-up*, predomina entre os anos de 1930 a 1960, defende que o leitor busca compreender o texto por meio do significado de palavra por palavra ou de cada unidade gramatical. A construção do sentido depende exclusivamente do texto, ou seja, os leitores têm um papel passivo, “agindo como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso” (Franco, 2011, p. 27).

Na abordagem decodificadora, o ensino de leitura investe significativamente no trabalho com gramática e vocabulário, o texto funciona como um pretexto para decodificar as unidades linguísticas. As práticas de leitura no modelo ascendente têm a finalidade de resgatar aspectos literais do texto, e os estudantes são treinados para ler em voz alta, atentando para a entonação adequada, a pontuação (Antunes, 2003).

Esse modelo de leitura está ancorado em uma concepção estruturalista de língua (Franco, 2011). Há ênfase na aprendizagem de estruturas linguísticas e não nos processos cognitivos e sociais. A compreensão se daria de modo automático, justamente pela capacidade de decodificação (Solé, 2014). O leitor desempenha um papel passivo, simplesmente de decodificador (Duran, 2009).

O modelo descendente ou *top-down* surge, por volta de 1960, em oposição ao modelo anterior. Essa abordagem se concentra na atribuição de sentidos por parte do leitor, por meio de seus conhecimentos prévios. O foco desse modelo está “na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las. Para Goodman (1967), a leitura é um- jogo de adivinhação psicolinguístico, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto” (Franco, 2011, p. 28).

O sentido do texto é concebido como uma responsabilidade exclusiva do leitor. Na abordagem anterior, o foco para compreensão era o estruturalismo, no modelo descendente, a compreensão ocorre por meio do cognitivismo (Duran, 2009). Sendo assim, quanto maior o conhecimento de mundo do leitor, maior será sua aptidão para interpretar textos. Se no primeiro modelo de compreensão de leitura, ler é decodificar informações presentes no texto, no segundo, ler é buscar significados nele por meio da ativação de seus conhecimentos prévios. Duran (2009, p. 7) alerta que:

A partir do momento em que se credita no leitor a responsabilidade e a autoridade para que ele articule seu conhecimento prévio de maneira a utilizá-lo como ferramenta que proporciona um sentido a ser atribuído ao texto, também é necessário ter em mente que tal leitura não deve ser encarada como um processo tão amplo que extrapole os limites do próprio texto, ou seja, a leitura do aluno é priorizada em relação à leitura que o professor propõe, sem que isso signifique, necessariamente, que a leitura do aluno tenha permissão de esvair-se dos limites impostos pelo texto (Duran, 2009, p. 7).

Valorizar os conhecimentos prévios do leitor não autoriza atribuir “qualquer” sentido ao texto, é necessário que suas considerações não se desviem das perspectivas textuais. Embora os saberes do leitor precisem ser considerados na hora da leitura, a compreensão de um texto não pode se limitar a isso.

A supervalorização atribuída aos saberes do leitor e a ênfase à estrutura linguística geraram críticas ao modelo ascendente e descendente. Ademais, com o avanço das ciências linguísticas desponta um outro modelo teórico de leitura: o interativo. Essa abordagem surge na década de 1980, com ênfase na interação entre o leitor-texto no ato de ler. Durante esse período, surge também a Linguística Textual, que passa a considerar o texto como todo e qualquer enunciado, independentemente de sua extensão desde que seja constituído de unidade de sentido. Quanto à compreensão do texto, ela acontece por meio da interação entre o leitor e o texto. O modelo interativo de leitura combina as duas (2) abordagens anteriormente apresentadas, mas não se centra nem no texto nem no leitor. Solé (2014) afirma que:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (Solé, 2014, p. 35).

Para o modelo interativo, o leitor, no ato de compreender o texto, mobiliza tanto seus conhecimentos prévios quanto às informações relativas aos aspectos estruturais do texto, sintáticos, organizacionais, sensoriais, pragmáticos etc. A leitura é ao mesmo tempo um processo receptivo e cognitivo e, durante a leitura, o sujeito mobiliza fontes diversas de informações para construção da compreensão do texto (Roazzi, *et. al.*, 2013).

A compreensão de textos requer do leitor múltiplas habilidades. Ao buscar compreender textos, os estudantes necessitam localizar informações, elaborar inferências, identificar a ideia principal de um texto, antecipar informações, formular hipóteses e testá-las, estabelecer conexões entre as ideias apresentadas, mobilizar seus conhecimentos prévios, monitorar sua compreensão acerca do texto lido, entre outros aspectos.

Nessa tese é adotada a concepção do modelo interativo. Entendemos que, para ler, é preciso o domínio do sistema de escrita alfabética e de diferentes estratégias de compreensão de textos. Além disso, o leitor desempenha um papel ativo na construção do sentido do texto, que permite gerar e confirmar hipóteses durante o processo de leitura. Nas palavras de Solé (2014, p. 36), “a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social”.

Discutidos os 3 (três) modelos teóricos mais comuns no processamento de leitura, no tópico a seguir, enfatizamos o debate sobre o processo de compreensão textual, sua complexidade e alguns modelos teóricos que buscam explicitar como ocorre tal movimento.

## 2.2 COMPREENSÃO TEXTUAL

Ler um texto não significa compreendê-lo. Nesse sentido, explicitamos que a partir de Marcuschi (2008, p. 248), concebemos que “compreender é inferir”. A compreensão é um processo complexo que exige do leitor uma associação entre fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos (Roazzi, *et. al.*, 2013). Somado a esses fatores, durante o processo de construção de sentido de um texto, o leitor ativa ligações entre as proposições do texto e entre

o texto e os seus conhecimentos enciclopédicos, negocia sentidos, gera e testa hipóteses sobre o conteúdo lido, mobiliza estratégias para alcançar a compreensão e busca se manter motivado para superar os desafios encontrados ao longo da leitura (Solé, 2014; Roazzi, et. al., 2013).

Considerando a complexidade que envolve a compreensão de textos e a sua importância em uma sociedade letrada, dispomos de uma vasta literatura que trata sobre a temática tanto a nível internacional (Oakhill; Cain, 2011; Kintsch; Rawson, 2005; Duke; Pearson, 2002; Fielding; Pearson, 1994; Hoover; Gough, 1990) quanto a nacional (Queiroz; Spinillo; Melo, 2021; Pires; Almeida, 2017; Spinillo; Hodges, 2012; Brandão; Spinillo, 2001; Andrade; Dias, 2006). É consensual entre as pesquisas que a compreensão é construída mediante um trabalho ativo e interativo por parte do leitor sobre os textos que se depara. Além disso, os leitores proficientes utilizam estratégias de leitura para alcançar a compreensão de textos.

Um outro fator discutido entre as pesquisas é que o domínio da compreensão de textos é fundamental para inserção e sucesso nas diferentes práticas sociais e obtenção do êxito escolar (Pires; Almeida, 2017; Mota, 2015). Ademais, ao longo dos anos, pesquisadores de diversas áreas têm buscado entender os processos envolvidos na construção da compreensão de textos por leitores proficientes (Oakhill; Cain, 2011; Murphy, *et.al*, 2009; Duke; Pearson, 2002; Song, 1998; Fielding; Pearson, 1994). Atentando para a complexidade e a variedade de aspectos que interferem na compreensão de textos, é de se esperar que tenhamos diferentes modelos teóricos que buscam explicar como acontece esse processo. Na próxima seção, apresentamos alguns deles.

### **2.2.1 Modelos Teóricos de Compreensão de Textos**

As pesquisas têm revelado que a compreensão de textos é um processo complexo que demanda do leitor uma série de capacidades, que precisam ser desenvolvidas. Decodificar um texto não significa compreendê-lo, as pesquisas no campo da psicologia cognitiva defendem que a habilidade de decodificar e de compreender devem ser encaradas separadamente (Oakhill; Cain, 2012; Cain; Bryant, 2004; Oakhill; Cain; Bryant, 2003). Os estudos que buscam explicar como acontece o processo de compreensão de textos são divididos em dois (2) grupos: os que tratam dos processos cognitivos envolvidos na construção da compreensão e os que discutem sobre as melhores estratégias de intervenção para o contexto escolar.

No primeiro grupo, a partir da Psicologia Cognitiva, as pesquisas apontam que leitores proficientes<sup>6</sup> ao se deparar com a tarefa de compreender textos, fazem uso de estratégias de leitura que envolvem processos que acontecem antes do texto ser lido, à proporção que é lido e após a conclusão da leitura (Brandão; Silva, 2023; Wahyono, 2019; Roazzi, et. al, 2013; Pressley; Brandão, 2006).

O automonitoramento antes da leitura se apresenta como uma estratégia eficiente para compreensão de textos. O engajamento dos estudantes na ativação dos conhecimentos prévios, desempenha um papel importante na compreensão das informações novas contidas no texto (Lima, 2021). Nesse sentido, antes de ler um texto, leitores proficientes praticam o autoquestionamento, buscam informações específicas, significativas para que possam se apoderar das informações acessadas (Pressley; Afflerbach, 1995). Isso significa que não se limitam a decodificar as palavras. Segundo, antes de ler um texto, costumam examinar o material, “passar os olhos” sobre ele. Uma pré-leitura pode indicar informações sobre a estrutura do texto, bem como as partes mais significativas para atender aos objetivos já pré-estabelecidos. Esse processo de monitorar e autorregular os processos cognitivos pode conscientizar o leitor acerca das partes do texto que exigirão mais esforço para o entendimento e quais poderão ser ignoradas. Terceiro, ainda antes da leitura, os leitores proficientes ativam seus conhecimentos prévios sobre as informações contidas no material analisado. Essa ativação, influenciará a compreensão do texto durante a leitura (Pressley; Afflerbach, 1995).

Para Pressley e Afflerbach (1995), durante a leitura, leitores experientes leem os textos de frente para trás. Eles são seletivos, pulam informações que não consideram relevantes para os objetivos estabelecidos. À proporção que leem, leitores proficientes, às vezes, releem as informações que consideram importantes ou difíceis de entender. Fazem anotações, grifam partes que entendem ser significativas, refletem sobre as ideias apresentadas (Pressley; Afflerbach, 1995).

Acerca da estratégia de tomar notas para facilitar a compreensão de textos, destacamos a pesquisa de Ferreira e Dias (2002) realizada com crianças e adolescentes com dificuldades de compreensão de textos escritos. Foi acrescida a estratégia citada a de elaboração de uma imagem mental. As autoras as utilizaram em 02 (dois) grupos experimentais e 01 (um) de

---

<sup>6</sup> Destacamos que as estratégias de leitura podem ser ensinadas desde a Educação Infantil. Brandão e Silva (2023, p. 14) apontam que antes mesmo das crianças começarem a aprender a ler, elas podem assumir uma postura de leitores que “pensam sobre os textos que escutam e que se esforçam em extrair e produzir sentidos”. Para os pesquisadores, o desenvolvimento dessa interação com os textos escritos é a base para formação de um leitor crítico e competente.

controle. Os resultados apontaram que as duas estratégias facilitam a compreensão do texto, tendo a segunda, maior influência sobre o desenvolvimento da habilidade de compreensão.

Além da habilidade de tomar notas, Pressley e Afflerbach (1995), com base em um levantamento de pesquisas que realizaram, destacam que leitores proficientes fazem previsões sobre as informações que surgem no texto, e ainda as modificam e/ou atualizam à medida que a leitura avança. Leitores proficientes estão atentos a ideia central de cada parágrafo do texto. Eles são ativos enquanto leem. Fazem inferências conscientes, procuram monitorar seus problemas de leitura, às vezes, buscam um outro texto que possa auxiliar na compreensão. Têm consciência de quando não estão compreendendo o que leem, relacionam as ideias do texto ao seu conhecimento de mundo, constroem imagens e geram resumos.

Depois de ler um texto, o trabalho de um leitor proficiente não encerra. Leitores experientes, ocasionalmente, releem parcialmente partes do material que não entendem e/ou ficaram confusas, tentam recitar o que leem, constroem resumos, imagem mental etc. É possível que ao término da leitura, avaliem a credibilidade do texto (Pressley; Afflerbach, 1995). Além disso, buscam relacionar as informações encontradas com a bagagem cultural que possuem.

Há evidências experimentais de que leitores proficientes utilizam estratégias de compreensão antes, durante e depois de sua leitura (Pressley, 2002). Deste modo, leitores experientes usam estratégias conscientes e inconscientes de compreensão, as quais correspondem, respectivamente, às estratégias metacognitivas e cognitivas enquanto leem. Estudos revelam que é possível leitores iniciantes se tornarem proficientes quando ensinados a ler como os leitores experientes (Song, 1998; Magliano; Trabasso, Graesser, 1996).

No segundo grupo, as pesquisas analisam qual o modo mais eficaz de conduzir o ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e, desse modo, indicar as formas mais adequadas de intervenção escolar. Não há uma concordância entre os especialistas sobre esse último ponto, mas vários autores coadunam que o ensino de estratégias melhora a compreensão leitora dos alunos (Pires; Almeida, 2017; Oliveira; Santos; Rosa, 2016; Spinillo, 2008).

Pressley (2002) salienta que as pesquisas sobre a compreensão de textos, inicialmente, concentraram sua atenção em apontar como algumas estratégias poderiam ser usadas para melhorar a compreensão. Esse mesmo autor destaca as estratégias mais citadas nas pesquisas: *relacionar o texto com os conhecimentos prévios, resumir enquanto se lê, representar as ideias relacionadas por meio de imagem mental do texto, gerar perguntas sobre o texto e explorar os conhecimentos prévios dos estudantes* (Pressley, 2002).

Um outro fator que esse pesquisador percebeu é que o ensino de estratégias ocorria por meio de “práticas guiadas” (os estudantes são orientados a utilizar as estratégias de compreensão e o professor progressivamente reduz o suporte ao aluno - técnica de andaime) e/ ou a prática de “pensar em voz alta” (os professores servem como “modelo”, pois leem e explicitam para os alunos como os leitores proficientes se comportam quando leem). Um elemento em comum dos estudos é que o ensino de estratégias demonstra afetar positivamente a compreensão leitora dos estudantes, apesar da maioria delas serem ensinadas de modo isolado (Pressley, 2002).

Com o avanço dos estudos da Psicologia Cognitiva, das Neurociências e da Linguística, os pesquisadores concluíram que os leitores proficientes mobilizam diferentes tipos de estratégias de leitura quando leem (Pressley, 2002; Duke; Pearson, 2002). Assim, começaram a explorar um ensino/intervenção que abrangesse diferentes estratégias conjuntamente. Buscou-se explorar um conjunto integrado de práticas que regularmente aplicadas proporcionariam maiores benefícios aos estudantes. Apresentamos alguns desses modelos com a finalidade de nos situarmos sobre como a compreensão tem sido tratada.

Dentre as práticas integradas no ensino de compreensão, destaca-se o *Ensino Recíproco*. Essa atividade instrucional de leitura consiste em um diálogo entre professores e alunos sobre os segmentos do texto com a finalidade de promover a compreensão (Polincsar; Brown, 1984, apud Pressley, 2002). Os autores defendem o uso de 04 (quatro) estratégias específicas ao ler um texto: *questionar* (os leitores monitoram e avaliam a sua própria compreensão, para isso fazem perguntas sobre o texto para si mesmos), *esclarecer* (envolve a identificação e o esclarecimento de aspectos confusos, difíceis ou não familiares para o leitor), *resumir* (exige do leitor a tarefa de discriminar entre as informações essenciais e as menos importantes no texto) e *predizer* (habilita o leitor a encontrar informações no texto por meio de pistas, fragmentos tematizados). De acordo com os pesquisadores, o ensino recíproco deve acontecer em pequenos grupos, cada aluno tem a tarefa de utilizar durante a leitura as referidas estratégias. Cada grupo deverá ter um aluno como “líder”, o professor desempenhará a função de prestar assistência aos alunos. Espera-se que, aos poucos, os alunos se apropriem das estratégias e, posteriormente, sejam capazes de empregá-las sozinhos.

Um outro modelo de ensino de compreensão de textos é *Questionando o Autor*. Essa intervenção tem como finalidade motivar os alunos durante a leitura de textos (Beck, *et. al.*, 1996). Para esse fim, foram criadas perguntas gerais (que seguem o padrão: o que o autor quis dizer? O autor se expressou de modo claro? Como o autor transmite sua mensagem? Qual a intencionalidade do autor? Quais estratégias foram utilizadas pelo autor para alcançar sua

intencionalidade comunicativa? etc.). Questionar o autor permite aos estudantes refletir sobre a infalibilidade dos textos. Além disso, buscam manter o leitor engajado e ativo durante a leitura. À proporção que os alunos respondem, o professor necessita tomar decisões de como usará as respostas para conduzir uma conversa significativa sobre o texto. Espera-se que os estudantes desenvolvam questionamentos sobre o texto tais como fazem os leitores experientes.

Um outro modelo de compreensão apresentado pela literatura é a *Aprendizagem Independente dos Estudantes*. Esse modelo recomenda o ensino conjunto de estratégias de compreensão por meio da técnica de “pensar em voz alta”, isto é, os professores demonstram aos seus alunos as estratégias utilizadas por leitores proficientes durante o momento em que leem (Duke; Pearson, 2002). A estratégia de pensar em voz alta potencializa aos estudantes desenvolverem suas capacidades cognitivas, permitindo que focalizem em seu comportamento. Esse modelo preza pelas discussões estabelecidas entre o professor, os alunos e o texto, não há uma ordem para sequência de estratégias ensinadas, pois isso dependerá de cada situação de leitura. Quando os alunos se dedicam a essa prática e também quando os professores a empregam rotineiramente, ela se mostra eficaz.

Também há o modelo de compreensão de leitura por meio da *Escrita Intensiva*. Ele aposta na parceria entre a leitura e a escrita (Kintsch, 1998; Bereiter; Scardamalia, 1987, apud Preslley, 2002). Busca-se estimular os estudantes a encontrar as ideias-chaves de um texto e as utilizar para a elaboração de um outro. Espera-se que mediante a conversa e a escrita, os alunos possam construir uma representação do conteúdo do texto, em outras palavras, compreendê-lo. Esse modelo faz o inverso do “questionando o autor”, pois enquanto esse último busca saber o que o autor quis dizer, a *escrita intensiva* objetiva que os alunos possam dizer algo que outros consigam entender.

Um outro modelo presente na literatura é a “*Abordagem Equilibrada de Ensino*” (Fielding; Pearson, 1994; Duke; Pearson, 2002). Seus idealizadores defendem que o ensino das estratégias de compreensão deve ser explícito e a leitura deve ocupar grande parte das aulas, bem como a discussão sobre textos reais (Duke; Pearson, 2002). Para esse modelo, o ensino de compreensão deve considerar: 1) *quantidade de tempo destinada à leitura significativa*. O trabalho com a compreensão de textos precisa ser rotineiro e programado, dentro de situações significativas de leitura; 2) *motivação para a leitura*. Leitores proficientes guiam sua leitura por meio de objetivos específicos. Ter foco mantém os estudantes motivados para vencer os obstáculos que surgem ao longo da leitura; 3) *diversidade textual*. O conhecimento dos gêneros textuais favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e

escrita; 4) *vocabulário*. Um bom domínio da significação das palavras interfere na compreensão; 5) *decodificação*. Ter fluência leitora é importante para a compreensão (Duke; Pearson, 2002); 6) *tempo gasto com a escrita*. Os alunos precisam ter experiência com a escrita. Assim, terão a oportunidade de refletir sobre as relações entre a escrita e a leitura; devem ser orientados a perceber a associação da escrita coerente com a leitura compreensível; 7) *conversa sobre o texto*. Não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (Kleiman, 2013, p. 24). É uma conversa planejada, que além de avaliar a compreensão dos leitores, permite que eles pensem sobre o texto de modo reflexivo (Brandão; Rosa, 2010). Para que isso ocorra, é preciso que o professor faça a intermediação dos alunos com o texto (Solé, 2014; Brandão; Leal; Nascimento, 2013; Brandão; Rosa, 2010; Presley, 2002; Brandão, 2006; Dickinson; Smith, 1994).

Dando sequência a esse último ponto, em relação à intermediação dos professores com os alunos sobre o texto, algumas pesquisas (Brandão; Leal; Nascimento, 2013; Oliveira; Santos; Rosa, 2016; Murphy, *et.al*, 2009; Spinillo, 2008; Duke; Pearson, 2002) revelam que os professores que realizam reflexões críticas com seus alunos, isto é, questionamentos que extrapolam a identificação de informações sobre o texto, instigam os estudantes na participação da leitura e ampliam as habilidades de compreensão.

Considerando esses aspectos, Duke e Pearson (2002) defendem o modelo de *Instrução Direta* para a proficiência leitora. A proposta dos autores é composta basicamente por 5 (cinco) estratégias: 1) *instrução direta e modelagem* (consiste na seleção de uma estratégia por parte do professor para ser ensinada e demonstrada aos alunos sobre como ela deverá ser utilizada); 2) *identificação dos componentes processuais* (o professor deverá indicar aos alunos os passos necessários para execução da estratégia de leitura que se deseja trabalhar); 3) *instrução com andaimes (scaffolding)* (o objetivo é fornecer suporte ao ensino de uma determinada habilidade de maneira que o aluno a domine e o professor, progressivamente, retire seu auxílio); 4) *prática regular* (o ensino de leitura deve ocorrer todos os dias, aproveitando todas as oportunidades disponíveis e fazendo uso das estratégias de leitura) e 5) *integração ao currículo* (o ensino das habilidades de compreensão de textos deve se expandir a todas as disciplinas que compõe o currículo escolar. Não é função exclusiva dos professores de Língua Portuguesa formar leitores proficientes).

Em suma, nossa intenção ao apresentar alguns modelos de compreensão de textos não teve como objetivo criticá-los. Nosso propósito foi refletir que não existe um único caminho para a formação de leitores. Todavia, precisamos considerar que o desenvolvimento da compreensão textual deve ser intencional, planejado e sistemático como qualquer

conhecimento. Cabe ao professor oportunizar situações nas quais os alunos possam desenvolver suas habilidades de compreensão, para isso necessitam conhecer os processos cognitivos envolvidos, bem como, dispor de bons materiais para que possam trabalhar em sala de aula. Entendemos que o LDLP se apresenta como um recurso indispensável no desenvolvimento das práticas docentes. Desse modo, espera-se que os manuais explorem o trabalho com as estratégias de compreensão de textos e oportunizem atividades que extrapolem a localização de informações explícitas no texto, o que será discutido na categoria a seguir.

## 2.3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Nesta seção, discutimos a influência do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) na construção dos LDLP e pesquisas que discutem sobre a compreensão de textos nos LDLP.

### **2.3.1 O Programa Nacional Do Livro Didático E Do Material Didático (Pnld) e Sua Influência Sobre O Livro Didático De Língua Portuguesa Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**

Nenhum livro didático (LD) é neutro (Nascimento, 2023). Os LD são o reflexo de objetos culturais que se reverberam em políticas públicas, assim refletem tendências históricas e culminam em propostas pedagógicas, que, por sua vez, objetivam encontrar espaço nas escolas. Ainda, eles podem ser caracterizados como instrumentos e suportes pedagógicos a serviço de projetos educacionais, econômicos e políticos (Nascimento, 2023; Pinheiro; Echalar; Queiroz, 2021; Cassiano, 2013).

Costa Val e Beth Marcuschi (2008, p. 7) nos alertam que “as discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos”. Nesse sentido, torna-se necessário compreendermos os fatores responsáveis que interferem na produção dos LD.

Se tratando dos interesses econômicos, são os LD que aquecem em grande parte o mercado editorial (Cassiano, 2013). Segundo dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o valor destinado para o PNLD 2018 foi de R\$1.467.232.112,09 (um bilhão, quatrocentos e sessenta e sete milhões, duzentos e trinta e

dois mil, cento e doze reais e nove centavos). Em 2019, o valor foi de R\$ 1.102.025.652,17 (um bilhão, cento e dois milhões, vinte e cinco mil, seiscentos e cinquenta e dois reais e dezessete centavos) e em 2020, R\$ 1.390.201.035,55 (um bilhão, trezentos e noventa milhões, duzentos e um mil, trinta e cinco reais e cinquenta e cinco centavos).

Isso significa que as editoras esperam ansiosamente ter suas produções aprovadas e adquiridas, pois isso significa ter um comprador certo: o Governo. Considerando o montante gerado pela aquisição das obras, as editoras realizam as mais diferentes manobras para conseguirem atender aos critérios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Rojo, 2003), principal agente responsável pela prescrição, controle de elaboração e distribuição das obras para as escolas públicas do país. Todavia, embora o PNLD seja uma política importante e necessária para a melhoria da qualidade dos LD ofertados, ainda assim, eles sofrem influência de setores diversos da sociedade que, conseqüentemente, são reverberados nas obras.

Além dos fatores econômicos, os LD sofrem influências educacionais. Desde a década de 1960, os estudos sobre a produção didática brasileira começaram a denunciar o caráter ideológico dos LD e a falta de qualidade deles. Dentre as inadequações, os pesquisadores apontavam: cunho doutrinário e discriminatório, desatualização, incorreções conceituais e insuficiência metodológica (Rojo, 2003).

Lamentavelmente, essas obras de baixa qualidade, muitas vezes, eram, para grande parte das escolas do país, o principal material impresso disponível para professores e alunos (Batista, 2009). Em virtude da precária formação de professores (inicial e continuada), em razão das péssimas condições de trabalho enfrentadas pelos docentes (Nascimento, 2023; Batista, 2009), mesmo não sendo amplamente distribuídos como hoje, ainda assim, os LD se tornaram uma das poucas formas de documentação e consulta utilizada pelos professores e alunos no cotidiano escolar (Nascimento, 2023).

Em 1990, com a finalidade de melhorar a qualidade dos LD ofertados às escolas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) começou a participar de modo mais sistemático nas discussões sobre a produção dos LD (Rojo, 2009). Primeiro, em 1993, o governo criou o Plano Decenal de Educação para Todos que assumiu como diretrizes: aprimorar as características físicas do LD adquiridos; melhorar a distribuição; capacitar os professores para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade conceitual dele, por meio da definição de uma nova política do LD no Brasil (1993). Segundo, ainda em 1993, o MEC criou uma comissão de especialistas com duas funções principais: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados e designar os critérios gerais para a futura aquisição de obras. Essa

comissão publicou em 1994, as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas das obras e fixou requisitos mínimos que deveriam conter um livro considerado de boa qualidade.

No entanto, essas reverberações da comissão de avaliação do LD só aconteceram em 1996, com a universalização do Programa Nacional do Livro e sua expansão às disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental. Entendemos que a criação do PNLD foi e continua sendo uma política importante para melhoria da qualidade dos LD no Brasil. Segundo Batista (2009), desde 1997, as editoras vêm ampliando o número de livros recomendados e diminuindo o de excluídos, novas editoras têm surgido nos últimos anos.

Além disso, o PNLD impulsionou as editoras a reformularem seus manuais a partir do avanço das ciências da linguagem. Desde então, espera-se que os LD desenvolvam atividades que explorem a língua a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem; como um processo de interação e produção de sentidos. Todavia, na prática, nem sempre os LDLP acompanham as inovações teóricas (Carvalhaes, 2016), isso também não significa que os professores passaram a ter preferência por aqueles manuais recomendados com distinção.

Os resultados na pesquisa de Dourado (2023) nos ajudam a compreender alguns aspectos relacionados às mudanças sofridas pelos LDLP aos longos dos anos. Seu estudo objetivou investigar mudanças e permanências no tratamento dado à análise linguística (AL) nos anos finais do ensino fundamental, por meio da análise dos critérios de avaliação e das resenhas das coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD (2002-2020). As coleções LDLP analisadas foram Tecendo Texto (TT2002) e Tecendo Linguagens (TL2020), ambas aprovadas no período de 2002 a 2020.

Os aspectos observados apontaram para dois caminhos: um direcionado para abordagem e tratamento metodológico das coleções e outro focado na avaliação dos conteúdos selecionados para o ensino. Os dados revelaram que, ao longo do tempo, houve uma desconsideração gradativa dos critérios relacionados à abordagem e ao tratamento metodológico. Quanto às resenhas, revelou-se uma predominância, durante o período analisado, progressiva de tendências reflexivas (observação e reflexão sobre a língua) e híbridas (transmissão e reflexão). Em síntese, a pesquisa revelou que o eixo de análise linguística está em constante mudança, em algumas situações, há permanências e estabilidades.

Uma outra pesquisa que buscou revelar as mudanças e as permanências em relação ao LDLP foi a de Nascimento (2023), que teve como objetivo analisar o edital de convocação para o PNLD 2020 no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Dentre os aspectos

observados no documento, destaca-se o cuidado com as representações estereotipadas, bem como a preocupação em atender a legislação e os documentos oficiais. Todavia, apresentam-se desafios como a valorização da literatura negra e indígena, a valorização de autores regionais e o incentivo ao pensamento crítico. Essas dificuldades se relacionam em alguns aspectos com a pesquisa de Rojo (2003), que denunciou que os LDLP têm caráter discriminatório e desatualizado. Ademais, os LDLP tinham preferência por autores consagrados na literatura nacional, especialmente, das regiões Norte e Sul. Embora, a pesquisa de Rojo (2003) tenha sido realizada a mais de 20 anos, ainda assim, temos aspectos não superados quando os comparamos aos achados de Nascimento (2023).

Dando sequência a discussão da relação entre o PNLD e o LDLP, destacamos a pesquisa de Carvalhaes (2016), que buscou compreender à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de textos no LDLP do 9º ano do Ensino Fundamental, analisando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no Manual do Professor que compõe o LDLP. Ressaltamos que nos atemos apenas a apresentar seus achados sobre qual a compreensão de língua esses manuais abordaram. Para desenvolver sua análise, Carvalhaes (2016) considerou as duas (2) coleções de LDLP mais adotadas por meio do PNLD nas 131 escolas públicas estaduais de Goiânia-GO, no triênio 2011-2013: Português: linguagens (Cereja; Magalhães, 2010) e Língua portuguesa- Diálogo (Beltrão; Gordilho, 2010).

De acordo com Carvalhaes (2016), o primeiro livro mais adotado na rede de Goiânia foi “Português e Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2010), que teve sua primeira edição em 1998, conseqüentemente, logo depois da edição dos PCN. No período da realização da pesquisa, a obra já estava em circulação durante mais de 02 (duas) décadas. Essa duração revela seu sucesso mercadológico que além de ser adquirida pelo governo por meio do PNLD, é bem apreciada por muitos professores e durante muitos anos esteve entre as obras mais adotadas no Brasil (Fernandes, 2010; Matteoni, 2010; Rodrigues, 2007; Viana, Souza, 2012).

Embora Carvalhaes (2016) tenha escolhido o exemplar do 9º ano do Ensino Fundamental, 6ª edição, publicado em 2010, avaliado pelo PNLD/ 2011, em seu estudo, buscou estabelecer uma comparação entre essa versão e a obra do ano de 2006. Seu olhar se dirigiu a uma questão basilar: a concepção de língua em que se fundamentam os autores. A edição de 2006 afirma o seguinte:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma

perspectiva de língua – *a perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (Cereja; Magalhães, 2006, p. 02, grifos dos autores).

Como pode ser percebido no extrato acima, o manual oscila entre a concepção de língua como instrumento de comunicação, derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, relacionada à perspectiva sociointeracionista. Apesar das novas orientações para o ensino advogarem que o ensino de Português deva ser guiado por uma concepção sociointeracionista, e o edital do PNLD esteja fundamentado nela, na prática, isso não garante que os manuais sejam completamente guiados por essa noção, como pôde ser visto no excerto acima.

Na edição de 2010, para o triênio 2011-2013, a coleção reformula esse trecho considerado “problemático”. Os autores afirmam se guiar por uma noção de língua como interação. Vejamos:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social* (Cereja; Magalhães, 2010, p. 02, grifos dos autores).

Para Carvalhaes (2016), uma das razões para essa mudança foram as críticas apresentadas à coleção. Acrescentamos a isso, a divulgação crescente dos discursos oficiais para o ensino de língua, o progresso das avaliações realizadas pelo PNLD, as pesquisas e os congressos acadêmicos.

A segunda coleção mais adotada, em Goiânia, para o triênio 2011-2013, foi a “Língua Portuguesa – Diálogo”, de Beltrão e Gordilho (2010). Segundo Carvalhaes (2016), a coleção é uma edição renovada do livro “Novo Diálogo” (2006), de autoria das mesmas autoras. O pesquisador selecionou dessa versão, o livro do 9º ano para análise. A concepção de língua adotada está em conformidade com os discursos oficiais, assim, as autoras defendem “a linguagem como dialógica, isto é, constituída por meio da interação, aspecto esse fundamental da língua, que só pode ser compreendida com base em sua natureza social” (Beltrão; Gordilho, 2010, p. IX).

Carvalhaes (2016) ao comparar os Manuais do Professor das duas coleções, concluiu que elas buscam se adequar aos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, logo, atendem as especificações do PNLD. Contudo, há uma discrepância na abordagem de língua defendida e a elaboração das atividades de leitura propostas nos LD, à vista disso, cumprem uma adequação parcial aos documentos oficiais.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Magalhães (2007), embora o foco não tenha sido o ensino de leitura, houve preocupação em compreender como os LDLP acomodavam as especificações do PNLD. A pesquisadora buscou analisar as concepções de oralidade veiculadas nos documentos PCN e Guia PNLD/2005, e sua aplicação nos LDLP do 9º ano do Ensino Fundamental. Concluiu que as coleções selecionadas para análise não reproduzem as orientações dos estudos acadêmicos amplamente divulgadas sobre o modo como a oralidade deve ser ensinada na escola.

Por fim, citamos a pesquisa de Sant Anna, Silva e Santos (2021) que apresenta uma revisão de literatura nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, nos GT 05- Estado e Política Educacional- e 10- Alfabetização, Leitura e Escrita, no período de 2007 a 2019, com os descritores: “Livro didático”, “PNLD” “Alfabetização” e “Mediação pedagógica”. Foram encontrados o conjunto de 05 (cinco) artigos. Os achados não se referem diretamente ao foco de nossa pesquisa, entretanto, permitiram depreender o que tem sido pesquisado, em linhas gerais, sobre o PNLD e sobre os LDLP, especialmente, no que se refere aos desafios que permeiam as políticas públicas destinadas ao ensino público. Por conseguinte, concluem que o PNLD tem sido uma política vigorosa para o auxílio ao trabalho pedagógico nas diferentes modalidades da Educação Básica, auxiliando a melhoria do ensino público.

Em face da discussão apresentada, entendemos que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas acerca do livro LDLP, especialmente, frente à vigência da BNCC, que tem força normativa para construção dos LD destinados à Educação Básica. E passou a reproduzir as habilidades da Base como um dos seus critérios de avaliação. Desse modo, torna-se imprescindível compreendermos como os LDLP têm acomodados as normativas presentes nesse documento oficial, visto que os LD não são neutros, que indicam tendência históricas e se consumam em propostas pedagógicas.

Sequenciando nossa discussão acerca do LDLP, na seção seguinte, apresentaremos exclusivamente pesquisas que discutem acerca da compreensão de textos nos manuais.

### **2.3.2 Compreensão De Texto Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa**

Nesta seção, apresentamos alguns estudos que discutem a respeito do tratamento da compreensão de texto em LDLP. Iniciando nossa apresentação, destacamos a pesquisa de Santos e Marlow (2018) que buscou refletir sobre a qualidade do ensino de leitura nos LDLP. As pesquisadoras analisaram o volume 2, da coleção Interpretação de Textos, de Cereja e de

Magalhães (2013), destinada ao Ensino Médio, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Os resultados do estudo apontaram que o referido LDLP privilegiava recursos visuais e partia do princípio de que os alunos já estavam familiarizados com textos multimodais. Se tratando das atividades de compreensão, a pesquisa apontou que o livro não estava desvinculado do ensino tradicional de leitura. Esses achados corroboram com os resultados de estudos apontados por Rojo (2013), segundo essa pesquisadora, embora os LDLP busquem se adequar as novas orientações para o ensino de leitura, eles tendem a ser manter ligados a uma certa tradição no trabalho com esse objeto de ensino.

Uma outra pesquisa que destacamos é a de Marcuschi (2008), que buscou realizar uma minuciosa pesquisa com os manuais em uso entre os anos de 1996 a 1999. Seus achados apontaram que quase todos os LDLP analisados continham uma seção de exercícios denominada de “compreensão, interpretação, entendimento do texto ou de algo semelhante” (Marcuschi, 2008, p. 266). Os manuais apresentavam uma grande quantidade de exercícios de compreensão, mas falhavam na natureza das atividades. Os problemas identificados foram os seguintes:

- 1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos. Como se verá, mesmo nos atuais descritores sugeridos pelas Matrizes do SAEB persiste em boa medida essa ideia.
- 2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.
- 3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- 4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos (Marcuschi, 2008, p. 266).

Essas constatações indicam que os manuais não tinham clareza quanto à natureza dos exercícios de compreensão. Os LD não conseguiam aprofundar as atividades de compreensão e estimular o senso crítico dos estudantes, suas habilidades argumentativas, raciocínio lógico. Ainda havia um vazio quanto a permitir que os estudantes explicitassem suas opiniões.

Outro aspecto destacado por Marcuschi (2008) é concernente ao fato de que a maioria absoluta dos LDLP reduzem os exercícios de compreensão a perguntas e respostas. São raras as atividades reflexivas. Perguntas muito comuns nas atividades são as relativas aos aspectos

formais, que desconsideram a análise do texto. Com a finalidade de ilustrar o padrão dessas “perguntas de compreensão”, o pesquisador construiu o quadro 1 a seguir:

**Quadro 1- Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos de 1980-1990**

| TIPO DE PERGUNTAS                     | EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS   | EXEMPLOS   |
|---------------------------------------|--|--|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ligue:</li> <li>Lilian- <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i></li> <li>Mamãe- <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i></li> </ul>  |
| 2. Cópias                             | São as P que sugerem atividades mecânicas de transição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Copie a fala do trabalhador.</li> <li>▪ Retire do texto a frase que...</li> <li>▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</li> <li>▪ Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>▪ Complete de acordo com o texto.</li> </ul>        |
| 3. Objetivas                          | São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem comprou a meia azul?</li> <li>▪ O que ela faz todos os dias?</li> <li>▪ De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>▪ Assinale com um x a resposta certa.</li> </ul>  |
| 4. Inferenciais                       | Estas P são mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?</li> </ul>   |
| 5. Globais                            | São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a moral dessa história?</li> <li>▪ Que outro título você daria?</li> <li>▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li> </ul>  |
| 6. Subjetivas                         | Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique.</li> <li>▪ O que você acha do...? Justifique.</li> <li>▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>  |
| 7. Vale-tudo                          | São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>▪ Você concorda com o autor do texto?</li> </ul> |
| 8. Impossíveis                        | Estas P exigem conhecimento externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às cópias e às objetivas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dê um exemplo de pleonasmos viciosos (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição)</li> <li>▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</li> </ul>  |
| 9. Metalinguísticas                   | São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantos parágrafos tem o texto?</li> <li>▪ Qual o título do texto?</li> <li>▪ Quantos versos tem o poema?</li> <li>▪ Numere os parágrafos do texto.</li> <li>▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...</li> </ul>                  |

Fonte: Marcuschi (2008, p. 272-273).

A tipologia de perguntas apresentada no Quadro 1 foi construída com base na análise de 25 LDLP de todas as séries do Ensino Fundamental. Marcuschi (2008) analisou o total de 2.360 exercícios. A estatística revelou que em alguns manuais predominavam cópias e perguntas objetivas (70%), outros, prezavam por perguntas inferenciais e globais (10%), havia aqueles que tinham preferência por questões subjetivas, vale-tudo ou impossíveis (11%) e, por fim, a predileção por questões metalinguísticas (9%). Para o pesquisador, os dados revelavam falta de critério e clareza na elaboração dos exercícios de compreensão. Não há problema que os LDLP explorem questões de localização de informações explícitas nos textos, o que não devem é se limitar a isso. Ensinar compreensão vai muito além. Reduzir as atividades de compreensão a tal movimento é empobrecer a língua e a potencialidade comunicativa dos textos.

Conquanto na atualidade se tenha uma maior consciência do ensino de compreensão de texto, ainda impera o pensamento de que basta que o indivíduo seja alfabetizado para que consiga compreender textos com proficiência, o que não é verdade. Assim como é preciso ensinar os estudantes a ler é necessário ensinar a compreender textos, tal habilidade não é automática. Embora os LDLP apresentem mudanças quanto ao tratamento no ensino compreensão, ainda há muito o que avançar, pois os manuais possuem lacunas quanto a essa questão. Segundo Marcuschi (2008), se considerarmos a leitura enquanto uma atividade social e crítica, as perguntas objetivas e superficiais serão substituídas pela consideração das multimodalidades dos textos e como eles estão presentes nas diferentes situações sociais.

Uma pesquisa mais recente é a de Brito e Carvalho (2021) que teve como objetivo refletir sobre a natureza das perguntas de compreensão de textos nas seções de LDLP Projeto Teláris, aprovado pelo PNLD, no triênio 2017-2019 (6º ano). Destacamos que as pesquisadoras para categorização das perguntas fizeram uma adaptação dos estudos de Català et al (2001) e da taxonomia de Barrett (1968). Assim, obtiveram as seguintes tipologias:

**Quadro 2- Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora**

| <b>Tipo</b>                | <b>DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO</b>  |
|----------------------------|---|
| <b>Compreensão literal</b> | Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída no texto: reconhecimento de ideias principais; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de caráter de personagens |
| <b>Reorganização</b>       | Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias, a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva: classificar; esquematizar; resumir; sintetizar  |
| <b>Compreensão</b>         | Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>inferencial</b>         | ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios proporcionados pela leitura: dedução da ideia principal; dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa. |
| <b>Compreensão crítica</b> | Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias); juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.   |

Fonte: Adaptado da taxonomia da compreensão leitora proposta por Català et al.(2001) e da Taxonomia de Barrett (1968) (Brito; Carvalho, 2021, p. 52).

Definidas as categorias, as pesquisadoras iniciaram o processo de categorização das questões de compreensão de textos presentes no LDLP. Assim, concluíram que as seções analisadas requerem do leitor a mobilização de uma série de competências. Todavia, as competências se restringiram às operacionalizações ligadas ao reconhecimento literal da superfície textual, ou seja, houve o predomínio de perguntas de reconstituição de informações que estão explícitas no texto, o reconhecimento de sequências e a transcrição de trechos. Tais operações não estimulam os leitores a perceber os implícitos, os subentendidos e os pressupostos presentes nos textos. Logo, não estimulam a produção de inferências e a formação do pensamento crítico.

Brito e Carvalho (2021) observaram que a maior preocupação do livro nas atividades de compreensão estava concentrada na identificação dos detalhes do texto e na identificação de traços das personagens nas histórias. Embora as pesquisadoras reconheçam a importância desse tipo de perguntas para os alunos do 6º ano, elas destacam a necessidade das perguntas nos LDLP contribuírem para a formação da criticidade dos estudantes para que assim sejam capazes de formular opiniões referentes às temáticas tratadas nos textos estudados.

Quando consideramos os resultados dos estudos apontados (Brito; Carvalho, 2021; Santos; Marlow, 2018; Rojo, 2013; Marcuschi, 2008), percebemos uma tendência dos LDLP em investir em perguntas de natureza literal e subjetiva. Nesse sentido, considerando que o formato, os conteúdos dos LD estão relacionados com interesses políticos, econômicos, sociais e mercadológicos, torna-se necessário continuar o debate a respeito do modo como os LDLP têm tratado em suas atividades a compreensão de textos, especialmente, com as novas mudanças impostas aos LD pela BNCC. Assim, entendemos ser importante compreender em

quais aspectos os manuais apresentam avanços, permanências no que se refere ao ensino de compreensão de textos na atualidade.

### **CAPÍTULO 3- METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico construído para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim, anunciamos o tipo de abordagem e o método de pesquisa utilizado, qual o caminho percorrido para a seleção do *corpus*, bem como a justificativa de nossa escolha, como procedemos a coleta dos dados e a perspectiva de análise escolhida.

#### **3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA**

Com o propósito de atingirmos os objetivos desta pesquisa nos fundamentamos em pressupostos qualitativos. Como afirma Mendes (2004, p. 23), "[...] o adjetivo ‘qualitativo’ denota a ênfase no processo e nos significados que são rigorosamente avaliados em termos de qualidade, quantidade, intensidade e frequência". Esse mesmo autor destaca que na pesquisa qualitativa, a realidade é compreendida como resultado de um processo de construção e atribuição social de significado e valor. Ademais, estudos ligados ao paradigma qualitativo não estão presos à representatividade numérica, todavia, não descartam quando necessário, a quantificação de seus achados.

Na esfera da abordagem qualitativa há vários métodos que possibilitam ao pesquisador a aproximação da realidade investigada, dentre esses métodos, está a pesquisa documental, que busca compreender a realidade por meio dos vários documentos produzidos pela sociedade. Para Bravo (2008), o documento está relacionado a tudo o que o ser humano cria, que apresenta prenúncio de sua ação, possibilitando conhecer suas ideias, valores e maneira de agir e de viver. Outrossim, Cellard (2008) declara que o documento é uma fonte rica para o pesquisador, pois atesta o modo como o ser humano concebe uma determinada realidade.

Sendo assim, entendemos o LDLP como um documento que traz informações acerca do modo como os envolvidos na produção do material didático de Língua Portuguesa-governo, editoras e equipe autoral- compreendem o texto e as questões propostas para seu estudo. Nesse sentido, a análise das questões de compreensão de texto presentes nos LDLP assim como as orientações para o ensino de leitura no Manual do Professor nos permitiu entender como as práticas de leitura são construídas por meio das propostas didáticas presentes nos livros. Apoiamo-nos em Cellard (2008), que atesta ser a pesquisa documental

um meio indireto para investigação de um determinado problema, por meio do tratamento dado aos documentos relacionados ao tema investigado. Apesar de não termos ido a campo observar como acontecem as aulas em que são utilizados os LDLP analisados, entendemos que podemos nos aproximar indiretamente do modo como as aulas podem ocorrer por meio das questões de compreensão de textos presentes na coleção Tecendo Linguagens, visto que de algum modo, os manuais podem interferir sobre a prática docente; tal entendimento não nos faz pensar que os professores estejam limitados aos LDLP, nem que não subvertam a ordem das suas propostas (Silva, 2017).

Com a finalidade de compreendermos melhor a construção dos LDLP no que se refere ao ensino de compreensão de textos, buscamos também analisar o tratamento didático dado ao eixo de leitura em documentos curriculares de instâncias governamentais- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Edital do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD)/2019 e o Guia do PNLD/2019.

Para tanto, inicialmente, fizemos análise das proposições da BNCC para o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, as suas implicações para a compreensão de textos. Num segundo momento, com a intenção de examinarmos o tratamento esperado pelos LDLP para a compreensão de textos, buscamos analisar o edital do PNLD, visto que sua avaliação exigiu adesão à BNCC, o que justifica a análise desse documento. Em seguida, refletimos acerca do Guia do PNLD, documento que apresenta o modo como os LD aprovados compreenderam as informações constantes no Edital do PNLD, pois ele define os próprios critérios de avaliação dos LDs no âmbito da compreensão.

### 3.2 A SELEÇÃO DO *CORPUS*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como objeto de análise a coleção de LDLP para os anos finais do Ensino Fundamental II mais adotada nas escolas públicas do Brasil, no ano de 2020, assim como os documentos oficiais que nortearam a construção das questões voltadas à compreensão de textos dos livros didáticos do PNLD/2019 concernente à compreensão de textos. Entendemos que analisar a coleção preferida dos professores de Língua Portuguesa nos aproxima a refletir de modo mais estendido sobre como o ensino de leitura é compreendido e tratado em grande parte das escolas brasileiras.

Para identificar a coleção mais adotada, buscamos informações no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>7</sup>. De acordo com os dados disponíveis, a coleção

---

<sup>7</sup> <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

mais adquirida para as escolas públicas do país foi a “Tecendo Linguagens”, do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA- IBEP, com 3.130.393 exemplares distribuídos. A coleção da IBEP é composta pelos conteúdos abordados no currículo de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, faz parte do PNLD do ano de 2020 e, segundo a coleção, ela está alicerçada conforme as orientações da BNCC. Vejamos os livros que compõem o seu *corpus*, conforme Figura 2:

**Figura 2-** Livros da coleção Tecendo Linguagens



A distribuição dos LD via PNLD é realizada a cada triênio. A cada ano o FNDE compra e distribui livros para alunos de uma das etapas da Educação Básica e repõe e complementa parcialmente os manuais para as escolas que apresentam algum déficit.

### 3.3 DA COLETA DOS DADOS

Definida a coleção de LDLP que analisamos, demos início ao processo de leitura dos manuais. Buscamos compreender as orientações constantes no Manual do Professor, a concepção de língua defendida pela coleção, a organização do material, as propostas para o ensino de leitura.

Em seguida, levantamos todos os gêneros textuais presentes nas unidades dos 04 (quatro) livros analisados, com a finalidade de termos um panorama geral da diversidade textual presente na coleção.

Após identificarmos os gêneros textuais trabalhados na coleção. Definimos as seções do LDLP que iríamos analisar. Foram escolhidas aquelas que pertencem ao eixo de leitura ou contribuem para o seu desenvolvimento, são elas: a) Prática de leitura; b) Por dentro do texto;

c) Trocando ideias<sup>8</sup> e d) Conversa entre textos. Definidas as segmentações, demos início a catalogação das questões presentes nelas. Para catalogar as questões de compreensão de textos nas seções descritas, inspiramo-nos em Brandão e Rosa (2010) para construir nossas próprias categorias de análise. As pesquisadoras no seu estudo trabalharam com um modelo formado por um grupo de 5 (cinco) tipologias para desenvolver a compreensão do ato de ler: *a) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios; b) Perguntas de previsão sobre o texto; c) Perguntas literais ou objetivas; d) Perguntas inferenciais; e) Perguntas subjetivas*. Embora as tipologias criadas por Rosa e Brandão (2010) discutam sobre o processo de leitura e sua aplicação didática a mais de uma década, entendemos que colaboram para análise que realizamos nesta pesquisa, uma vez que refletimos sobre como os LDLP tratam a compreensão de textos em suas atividades de leitura. No entanto, ao iniciarmos a catalogação das questões, achamos pertinentes agrupar a categoria “a” com “b” e acrescentamos 02 (duas outras), uma de extrapolação do texto e outra de análise linguística, conforme Quadro 3.

**Quadro 3- Tipologia de perguntas de compreensão**

|   | <b>TIPO DE PERGUNTA</b>                        | <b>SENTIDO</b>  |
|---|--|---|
| 1 | Ativação prévia <sup>9</sup>                   | Explora os conhecimentos dos estudantes acerca do assunto estudado.   |
| 2 | Pergunta literal ou localização de informações | Explora as respostas a partir do texto ou por meio de cópia de partes dele.   |
| 3 | Inferencial                                    | Explora as informações do texto para que o leitor deduza algo autorizado, por meio de pistas, dados e ideias que fazem parte da construção da interpretação do texto. |
| 4 | Subjetiva                                      | Explora a interpretação pessoal do indivíduo.   |
| 5 | Extrapolação do texto                          | Explora associações que ultrapassam os limites do texto.  |
| 6 | Análise linguística <sup>10</sup>              | Explora elementos gramaticais, recursos linguísticos e refletem acerca de estratégias discursivas.  |

Fonte: A autora (2024).

Embora utilizamos uma tipologia de perguntas de compreensão, observamos se as questões de compreensão de texto levaram em consideração o todo, ou seja, a sequência didática- os gêneros textuais. No que se refere ao trabalho com os gêneros, identificamos se

<sup>8</sup> Embora essa parte promova uma discussão oral com os estudantes, as atividades propostas nessa parte do livro as consideramos importantes por fomentar as atividades de leitura.

<sup>9</sup> Nesta categoria também englobamos as perguntas de levantamento dos conhecimentos prévios, que correspondem aos saberes pertencentes ao conhecimento de mundo dos estudantes.

<sup>10</sup> Pontuamos que embora o objetivo de nossa pesquisa não tenha sido o trabalho com a análise linguística, nas seções separadas exclusivamente para o trabalho com a leitura, havia questões que exploravam também aquele eixo de ensino. Para nós, ficou evidente que a coleção apesar de apresentar as particularidades de cada eixo proposto para o ensino de Língua Portuguesa, de algum modo, os eixos, em algum momento, se amalgamam, o que se constitui um aspecto positivo da obra ao considerarmos as novas orientações para o ensino.

eles apresentavam uma diversidade representativa. Se os textos explorados foram apresentados em sua íntegra, se há adaptações neles, se havia textos didáticos elaborados pelos autores das obras. Ainda se as orientações aos professores eram claras e coerentes em relação ao conceito de leitura da obra e se estavam claras as intenções de ensino da compreensão de textos.

Retomando a utilização da categorização das questões, seu uso nos permitiu perceber os critérios e a lógica dos exercícios de compreensão nos LDLP analisados, uma vez que umas das críticas de Marcuschi (1996, p. 56) ao LD era “total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão” ou a “falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto”. Em um outro trabalho, o mesmo autor ao comentar o trabalho dos LDLP da década de 1980 e 1990, declara que “aspecto importantíssimo, e que persiste ainda hoje, é o fato de a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a perguntas e respostas. Poucas são as atividades de reflexão” (Marcuschi, 2008, p. 267).

Além da análise dos LDLP, buscamos também compreender como os LDLP analisados trataram as competências gerais, as competências específicas e as habilidades prescritas pela BNCC para a área de Língua Portuguesa, em específico, o trabalho com a leitura. Entendemos que os documentos oficiais para o ensino interferem diretamente na construção dos materiais didáticos. Assim, analisamos as orientações prescritas na BNCC, no Edital do PNLD/2019 e no Guia do PNLD/2019 para os LDLP, atendo-nos as informações relativas ao ensino de leitura. Entendemos ser importante salientar que não concebemos os manuais como uma prescrição exata daquilo que é posto pelas instâncias oficiais e pelas políticas públicas- governo, MEC, PNLD etc. Todavia, esses documentos oficiais nos auxiliam no entendimento dos rumos almejados para os objetivos econômicos, políticos, sociais e educacionais do país. Sendo assim, entendemos que o modo como a compreensão de leitura tem sido tratado nos manuais precisa ser discutido a partir de uma lente maior que as informações constantes no próprio LDLP.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Após a análise da BNCC, do Edital, do Guia do PNLD e do Manual do professor da Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), realizamos o levantamento das tipologias textuais e das questões de compreensão de textos presentes na obra para as categorizar e iniciar a análise dos livros combinada com os documentos anteriormente citados. Para tanto, recorreremos à Análise de Conteúdo, que é caracterizada por Bardin (2011, p. 48) como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração.

Considerando as informações apresentadas, a escolha dessa técnica atendeu às necessidades de nosso objeto de estudo, pois nos permitiu analisar os documentos e os livros didáticos, inicialmente, por meio de uma leitura flutuante dos materiais, o que nos permitiu nos aproximarmos deles e observarmos as recomendações recorrentes para o trabalho com a compreensão de textos. Percebidas as similaridades dos documentos, iniciamos o processo de categorização, considerando as particularidades do nosso objeto de estudo. Assim, de modo indutivo, surgiram as nossas categorias, a partir dos documentos oficiais, dos livros que compõem a Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano) e do Manual do Professor dessa mesma obra.

Durante esse processo, realizamos revisões das categorias construídas, nesse processo, excluímos algumas, unimos e acrescentamos outras. Destacamos que optamos nesse trabalho pela análise categorial dos dados, que, segundo Júnior, Melo e Santiago (2010),

funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias, para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou o isolamento dos elementos e a classificação das mensagens a partir dos elementos repartidos (Júnior; Melo; Santiago, 2010, p. 34).

Posto isso, em consonância com os princípios da análise categorial dos dados, agrupamos os dados nas seguintes categorias: a) Relações entre o que prescrevem os documentos oficiais para a compreensão de textos e aquilo que propõem os LDLP e b) Análise da compreensão de textos nas atividades propostas na Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano).

No próximo capítulo, apresentamos os resultados das categorias anteriormente mencionadas.

## **CAPÍTULO 4- RELAÇÕES ENTRE O QUE PRESCREVEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS E AQUILO QUE PROPÕEM LDLP**

### **4.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PRESENTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Sabemos que o ensino de língua portuguesa, nos últimos 40 anos, passou por mudanças significativas, inspiradas no avanço das ciências linguísticas que, desde então, defendem uma concepção interacionista de linguagem<sup>11</sup> (Silva; Silva, 2019). Essas mudanças, reverberaram em políticas educacionais e, conseqüentemente, nos documentos que as norteiam. Os documentos oficiais, por sua vez, servem como um guia para a construção dos materiais didáticos que são utilizados em sala de aula.

Considerando os documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados com a finalidade de servir como um parâmetro para o ensino, a BNCC (Brasil, 2017) tem função normativa, obrigatória, em complementação às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), para a definição de currículos e propostas pedagógicas, o que constitui maior autoridade à Base.

Embora a BNCC abarque todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, interessa-nos refletir acerca das suas prescrições para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, torna-se imprescindível antes de analisar o que os LDLP propõem para o trabalho com a compreensão de textos, entender as normativas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, visto que os manuais refletem tendência históricas, políticas e se consumam em propostas pedagógicas.

Sendo assim, esclarecemos que esta primeira etapa da análise buscou apresentar uma visão geral das concepções de linguagem presentes na Base. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo dos anos foi guiado por três (3) concepções: língua como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação. Neste sentido, como apontado no referencial desta pesquisa, nosso estudo se fundamenta por meio da concepção interacionista de linguagem. Todavia, é cabível destacar que embora a BNCC defenda uma concepção

---

<sup>11</sup> Na abordagem interacionista, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2021, p. 23).

dialógica e interacionista de linguagem, ainda existem equívocos na construção de seu texto quanto ao tratamento da linguagem. Isso significa que há elementos que não estão em consonância com os estudos bakhtinianos.

Buscando compreender como a BNCC acomoda em seu texto a concepção dialógica e interacionista de linguagem, no Quadro 4, exibimos uma suscita descrição das 10 Competências Gerais (CG). Entretanto, destacamos que nossa atenção esteve voltada de modo mais detalhado à CG4, CG5 e CG3, por apresentarem mais proximidade à área de linguagem.

**Quadro 4- Competências Gerais- BNCC**

| <b>Competências Gerais (CG)</b> | <b>Resumo</b>  |
|---------------------------------|--|
| CG1                             | Valorização e uso dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.                                       |
| CG2                             | Exercício da curiosidade intelectual, valorização da ciência para resolver problemas e criar soluções (também tecnológicas) tomando como referência o conhecimento das diferentes áreas.                               |
| CG3                             | Valorização, experimentação e produção das várias manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.  |
| CG4                             | Uso das diferentes linguagens (inclusive sonora e digital) para expressão e partilha de informações, experiências em contextos variados e produção de sentidos que possibilite ao entendimento mútuo.                  |
| CG5                             | Compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico e ético nas práticas sociais para resolução de problemas e exercício do protagonismo na vida pessoal e coletiva. |
| CG6                             | Valorização e acesso aos saberes e às culturas diversas para compreensão das relações do mundo e exercício da cidadania e do projeto de vida, com criticidade e liberdade.   |
| CG7                             | Capacidade de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para defesa de pontos de vista que promovam e respeitem os direitos humanos e o meio ambiente.   |
| CG8                             | Autoconhecimento, apreciação e cuidado da saúde física e emocional para desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções e as dos outros.  |
| CG9                             | Exercício da empatia e do diálogo para resolução de conflitos e promoção dos direitos humanos, acolhimento das diferenças sem manifestação de qualquer preconceito.  |
| CG10                            | Protagonismo para agir com autonomia, responsabilidade, resiliência e ética no exercício da democracia, inclusão, sustentabilidade e   |

|  |                |
|--|----------------|
|  | solidariedade. |
|--|----------------|

Fonte: Autora (2024).

Conforme a BNCC, as CG se fundamentam na concepção de educação já exposta no Caderno de Educação de Direitos Humanos (Brasil, 2013b), que defende ser papel da escola “[...] afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando- a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 08).

Sendo assim, as competências CG1, CG2, CG5, CG6, CG7, CG8, CG9 e CG10, em linhas gerais, fomentam a formação de cidadãos engajados na transformação social, no exercício da justiça, no desenvolvimento da solidariedade e no cuidado com o meio ambiente. Embora não esteja expresso no texto da Base, o documento se fundamenta em uma concepção crítica de educação que dialoga com a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, vinculadas ao materialismo histórico dialético, como também aos estudos bakhtinianos acerca da natureza da linguagem e vygotskynianos da aprendizagem (Rossi; Souza, 2019).

As CG apresentam uma competência específica para a linguagem que é CG4, sendo a que mais nos interessa por estar vinculada ao nosso objeto de pesquisa, por compreender que a linguagem é uma ferramenta importante de inclusão social. Essa competência preza pela utilização da linguagem para produção de sentidos exige protagonismo por parte dos estudantes, o que vincula a CG4 à concepção interacionista de língua.

Ainda, a CG4 valoriza o trabalho com a linguagem digital, o que está em conformidade com a CG5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 09).

A CG5 tem como assunto central as TDIC. Refletir acerca delas é cada vez mais necessário em um mundo tecnológico e digital como o nosso. Não basta apenas o acesso às tecnologias digitais e de comunicação, torna-se mais do que nunca necessário saber utilizá-las com criticidade, reflexão e ética, principalmente, em uma sociedade na qual se propagam as *fake news*. Diante disso, entendemos ser essa uma das justificativas para a BNCC ter criado uma competência específica para as TDIC. Todavia, os verbos empregados na CG5

(compreender, utilizar e criar) estão vinculados para comunicação, acesso e disseminação de informações, não na busca da interação entre os sujeitos, o que vincula tal competência à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. O estímulo ao protagonismo dos alunos, a noção de autoria e de produção de conhecimentos não são suficientes para vincular a CG5 à concepção interacionista de linguagem.

Findando nossas análises acerca das competências gerais da Base, destacamos a CG3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). Apesar da base valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais, inclusive as locais, essas também são linguagens (como já contempla a CG4). Sendo assim, é reducionista ao primar apenas a valorização e a fruição destas manifestações e a participação nestas práticas, há silêncio no que se refere à capacidade de interagir por meio delas.

Depois de apresentar suas CG, a BNCC aborda as especificações por níveis de ensino. Assim, ao introduzir o texto referente ao Ensino Fundamental, a Base destaca a necessidade de valorizar as vivências dos alunos “[...] em seu contexto familiar, social e cultural [...]” (Brasil, 2017, p.56), como indivíduos que aprendem e se expressam sobre o mundo, primando assim uma abordagem interacionista. Vejamos:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, 58).

Conforme exposto, estimula-se o protagonismo ao incentivar os alunos a desenvolverem a criatividade, o raciocínio lógico e a criticidade. Espera-se que os estudantes interajam por meio da construção de perguntas e avaliação delas, o que exige engajamento/interação por parte dos interlocutores. Para isso, o estudante deve desempenhar um papel ativo ao buscar compreender a si mesmo, a sociedade e também a natureza.

Concordando com as CG, o texto introdutório da BNCC (Brasil, 2017) para o Ensino Fundamental destaca o trabalho com as práticas de linguagem inseridas na cultura digital. Assim, a Base reitera a necessidade de a escola trabalhar com a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, estimulando os estudantes a refletir acerca dos conteúdos apresentados, buscando o uso consciente das mídias digitais (Brasil, 2017).

Quanto às especificações para a área de Linguagens (que é composta pelos componentes de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), a BNCC

ressalta que as atividades humanas se consomem nas práticas sociais, que são compostas “por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2017, p. 63). Desse modo, defende que é por meio das práticas de linguagem que as pessoas interagem entre si e com os outros; nessas interações “estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (Brasil, 2017, p. 63).

Esses encaminhamentos da Base defendem explicitamente a concepção interacionista de linguagem. Segundo a qual, as relações humanas se desenvolvem por meio de diferentes práticas de linguagem. Assim, os estudantes devem dominar as diversas linguagens para interagir socialmente. O destaque é compreender que as linguagens são dinâmicas (são modificadas conforme as necessidades sociais) “[...] e que todos participam desse processo de constante transformação [...]” (Brasil, 2017, p. 81). Esses objetivos dialogam com uma concepção interacionista. Contudo, é possível notar uma limitação em relação às práticas interacionistas, quando a Base apresenta o objetivo da área de linguagem, segundo a citação a seguir:

Na BNCC, a área de Linguagens [...], a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (Brasil, 2017, p. 61).

Em conformidade com o exposto, não há expressão acerca da necessidade de os sujeitos interagirem entre si e com o mundo. Sem estímulo as práticas de linguagem que promovem interação, entendemos que tal objetivo está vinculado à concepção de linguagem como expressão do pensamento e a ênfase é posta sobre o conhecimento metalinguístico.

Até o momento, falamos sobre as concepções de linguagem adotadas pela BNCC no que se refere às CG. Mas e quanto às concepções adotadas pelas competências específicas da área de linguagem para o Ensino Fundamental e para o ensino de Língua Portuguesa neste mesmo nível de ensino?, fazemos as seguintes indagações: O que é apresentado? Qual(ais) a(s) concepção(ões) de linguagem preterida(s)? Assim, como nas outras partes do documento, as competências específicas para área de linguagem para o Ensino Fundamental defendem que o ensino de língua deve ser dirigido por meio da concepção interacionista de linguagem.

As competências específicas para área de linguagem se referem à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentido nas diversas práticas de linguagem que permeiam a comunicação humana, que compreendem a recepção ou a produção dos discursos. Assim, as competências específicas buscam articular as áreas do conhecimento de

modo horizontal, constituída pelos componentes curriculares, também verticais, na sequência dos anos iniciais aos anos finais e, conseqüentemente, nas experiências dos estudantes (Brasil, 2017).

Considerando as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (CELEF) apresentadas na BNCC, apresentamo-las no Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5- As Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental**

|        |   |
|--------|---|
| CELEF1 | <i>Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</i>   |
| CELEF2 | <i>Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</i>   |
| CELEF3 | <i>Utilizar diferentes linguagens– verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</i>  |
| CELEF4 | <i>Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</i>   |
| CELEF5 | <i>Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</i> |
| CELEF6 | <i>Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</i>  |

Fonte: Brasil (2017, p. 65, ênfase acrescentada).

As competências CELEF apresentam um avanço em relação às CG, no que diz respeito às linguagens enquanto atividade social. A CELEF1, por exemplo, defende a linguagem como uma construção social, não como uma atividade individual, o que a vincula à concepção interacionista de linguagem. É positivo o reconhecimento da dinamicidade das linguagens, pois são históricas, mutáveis e culturais. Isso significa que um trabalho pleno com

a língua deve considerar e priorizar a reflexão e a análise de toda e qualquer manifestação da comunicação humana, sem distinção ou preconceito.

A fragilidade da CELEF1 ocorre quando afirma a necessidade de “compreender as linguagens [...] reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2017, p. 65). Sob a ótica interacionista não é suficiente apenas reconhecer e valorizar as formas de expressão das linguagens como manifestações sociais e culturais, é primordial que os indivíduos interajam entre si.

Ao refletirmos no tocante às CELEF3, CELEF4, CELEF5 e CELEF6 percebemos a preocupação com a utilização de diferentes linguagens e fruição delas (CELEF5), o que é positivo, visto que quanto maior o contato e o domínio de práticas sociais e culturais, maior a possibilidade de participação de modo efetivo nas interações sociais. Todavia, parece-nos que o interesse maior das competências não é a interação, mas sim, a expressão e partilha de informações e pontos de vista (CELEF3, CELEF4, CELEF6). Mesmo que se preze para que isso ocorra de modo crítico e ético, ainda existe a necessidade da promoção da interação entre os sujeitos. Por conseguinte, o foco passa a ser a comunicação e a produção de conhecimentos para resolução de conflitos: “comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (Brasil, 2017, p. 65). Essas habilidades são importantes, mas é preciso entender as intenções comunicativas dos discursos, as relações de poder, os conflitos, para que assim, os sujeitos possam participar das práticas sociais com diligência.

Quanto à CELEF5: “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, [...] bem como participar de práticas diversificadas [...]” (Brasil, 2017, p. 65), entendemos ser ela redundante, pois a CELEF3 já contempla o trabalho com a linguagem artística. Para nós, parece-nos que a diferença da CELEF3 para a CELEF5 está no maior enfoque à participação nas produções artístico-culturais.

Já a CELEF2: “Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem [...], ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 65) está integralmente em harmonia com a abordagem interacionista. A CELEF2 defende que as práticas de linguagem são modificadas de acordo com as situações sociais. Sendo assim, é função da escola ensinar e explorar com os estudantes as mais diversas práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação. Essa mesma competência ainda defende que é justamente o domínio das mais diversas práticas de

linguagem que possibilitará aos sujeitos participação na vida social e colaboração “para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 65).

Por fim, discorreremos no que diz respeito às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (CELPEF). As CELPEF correspondem as habilidades comunicativas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao produzir e compreender textos pertinentes aos objetivos comunicativos que desejam alcançar nas situações comunicativas pertencentes ao nível de ensino correspondente. Antes de iniciarmos nossas impressões, observemo-las na íntegra no Quadro 6.

#### **Quadro 6- Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**

|          |  |
|----------|--|
| CELPEF1  | <i>Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</i>  |
| CELPEF2  | <i>Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</i>                    |
| CELPEF3  | <i>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</i>  |
| CELPEF4  | <i>Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</i>   |
| CELPEF5  | <i>Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</i>   |
| CELPEF6  | <i>Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</i>  |
| CELPEF7  | <i>Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</i>   |
| CELPEF8  | <i>Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</i>  |
| CELPEF9  | <i>Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</i> |
| CELPEF10 | <i>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</i>  |

Fonte: Brasil (2017, p. 87, ênfase acrescentada).

Ao analisarmos as competências descritas acima, percebemos que a CELPEF1, CELPEF2, CELPEF5, CELPEF6 e CELPEF7 são guiadas por uma concepção interacionista de linguagem. Assim, defendem que a língua deve ser compreendida como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e que sofre transformação a partir dos contextos de uso. Tal entendimento não deve privilegiar uma variante da língua, mas todas elas. Um ensino de língua dessa natureza deve proporcionar aos estudantes a capacidade de utilizar as diferentes variantes conforme às necessidades dos contextos comunicativos.

Sendo assim, a variação linguística é interpretada como um fenômeno natural das línguas vivas, não como desvios e/ou erros, o que é contemplado na CELPEF4: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (2017, p. 87). É positiva a preocupação com a variação linguística, visto os longos anos que o ensino de Língua Portuguesa particularizou o trabalho com a tradição do estudo prescritivo da gramática normativa e a perspectiva de língua homogênea. Todavia, tal temática não é nova, pois já era discutida oficialmente nos documentos curriculares, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entendemos, então, que a Base não avança neste aspecto ao que já estava anteriormente posto. Ademais, entendemos que a CELPEF4 é fragilizada quando restrita a compreender e rejeitar os preconceitos linguísticos, o que a vincula à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

As CELPEF também se preocupam com os novos letramentos<sup>12</sup> e multiletramentos<sup>13</sup>. Como confirma a CELPEF3: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias [...]” (Brasil, 2017, p. 87) e a CELPEF10: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos [...]” (Brasil, 2017, p. 87). Todavia, embora a CELPEF3 adote o trabalho com as multissemioses, com os múltiplos campos de atuação e mídias, ela falha quando afirma que a leitura, a escuta e a produção dos textos têm a função de “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2017, p. 87). Esses objetivos estão filiados às concepções de

---

<sup>12</sup> Deve-se compreender, fundamentalmente, as novas mentalidades e os novos meios utilizados para produzir e partilhar informações na atualidade. Todavia, não basta contemplar a multissemiose, é preciso contemplar a diversidade cultural.

<sup>13</sup> O conceito foi criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em 1996, é uma perspectiva de letramento que se fundamenta na multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial etc).

linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, por reduzirem as práticas de linguagem a expressar ideias e partilhar mensagens.

Promover novos letramentos e multiletramentos requer o trabalho com as TDIC. Nada obstante, o estímulo ao uso de tecnologia na escola não é uma inovação da BNCC, os PCN já discutiam a respeito do uso delas, porém consideravam as popularizadas naquela época (o computador, o CD-ROM, a televisão, o rádio, o videocassete, os vídeos como recursos didáticos). À vista disso, a BNCC faz uma releitura das tecnologias, considerando a realidade atual; frisa a preocupação com a inserção consciente dos estudantes no universo digital. De acordo com a Base, a inclusão se dá além do acesso por meio do domínio, produção e publicação dos gêneros pertencentes ao domínio multimidiáticos e multissemióticos (fotos, *trailer* honesto, *podcasts*, *E-zine*, enciclopédias, revistas e livros digitais, *e-books* etc.).

Para a Base, além do domínio dos gêneros e dos textos multimidiáticos e multissemióticos, os estudantes necessitam desenvolver senso crítico no que se refere aos conteúdos consumidos, produzidos e divulgados, bem como o posicionamento e o combate a discursos de preconceito e ódio (Brasil, 2017). Sob essa ótica, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes situações de ampliação dos letramentos, de modo a capacitar os estudantes a participar de modo crítico nas diversas práticas sociais (Brasil, 2017), o que está adequado à concepção de linguagem como forma de interação.

Ao refletirmos quanto à CELPEF 8: “Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (Brasil, 2017, p. 87), consideramos que é verdade que bons leitores são seletivos em suas leituras, mas essa característica deles justamente os impulsiona a não necessariamente ler os textos em sua íntegra, pois podem optar de acordo com os seus objetivos, lê-los até o fim ou não.

Ademais, leitores proficientes mobilizam várias estratégias durante a leitura. Logo, entendemos que para além do incentivo na seleção e na leitura de textos, a CELPEF 8 poderia expressar o trabalho com as estratégias de leitura. Entendemos que a competência em questão não reflete em sua plenitude a leitura como uma atividade interativa, visto ser altamente complexa na produção de sentidos, “que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (Koch; Elias, 2011, p. 11).

Por fim, a CELPEF9 apesar de declarar que os estudantes devem “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição,

valorizando [...] reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (Brasil, 2017, p. 87), entendemos que para concepção interacionista de linguagem não é suficiente o contato dos estudantes com a literatura. A leitura literária precisa despertar-lhes o desenvolvimento do senso crítico, estético e provocar uma atitude responsiva individual e interativa com os outros, visto que as temáticas abordadas são de cunho universal.

Em síntese, por meio das nossas análises acerca das competências exploradas na BNCC, entendemos que as discussões apresentadas estão ancoradas em uma concepção interacionista de linguagem. Todavia, ainda ocorrem limitações quanto às práticas interacionistas, que ora oscilam na compreensão de língua como instrumento de comunicação ora na de expressão do pensamento. Deprendemos, então, que as oscilações, quanto à concepção interacionista de linguagem, a instrumento de comunicação e a expressão do pensamento, precisam ser compreendidas com precisão, visto a força de lei exercida pela BNCC nos currículos dos Estados e das escolas de nosso país, como também na elaboração dos materiais didáticos.

#### **4. 1. 1 A Compreensão De Texto E Gêneros Discursivos Na Bncc**

A proposta de trabalho com os gêneros discursivos nas escolas brasileiras é oficializada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN- (Brasil, 1998). Os parâmetros tomam como referência a abordagem interacionista e enunciativo-discursiva da linguagem que consideram que o foco das práticas de linguagem são os gêneros discursivos. Isso significa que os PCN consideram o texto como elemento básico para o processo de ensino e os gêneros como objeto de trabalho, ambos responsáveis para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Dando continuidade aos parâmetros e a outros documentos curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) declara se vincular a mesma perspectiva teórica e coloca o texto em uma posição central no ensino de Língua Portuguesa, conforme apresentado no fragmento transcrito a seguir:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas *enunciativo-discursivas na abordagem*, de forma a sempre relacionar os *textos a seus contextos de produção* e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67, ênfase acrescentada).

Sendo assim, a BNCC afirma se vincular as perspectivas enunciativo-discursivas e, consequentemente, defende que o foco central do ensino deva ser o trabalho com textos, “também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72). A amplitude do conceito de texto, requer o trabalho com uma quantidade maior de gêneros textuais, inclusive aqueles que não eram costumeiros no cotidiano escolar, como *playlists*, *vlogs*, *vídeos-minuto*, *fanfics*, *e-zines*, dentre outros. As habilidades delineadas para o ensino de Língua Portuguesa são todas voltadas à aprendizagem deles.

Após a defesa do trabalho por meio de textos, a BNCC afirma que eles devem ser estudados “a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2017, p. 67). O cuidado de aproximar os gêneros aos campos sociais de circulação, de considerar os contextos dos quais emergem, revela ligação à teoria bahktiniana, a qual defende que os gêneros, seus modos de produção, circulação e recepção surgem em função das condições específicas de cada campo de atividade humana, incluindo também as demandas sócio históricas.

Para a BNCC, o domínio dos gêneros textuais constitui a possibilidade dos estudantes participarem das práticas de comunicação em diferentes esferas/campos de atividades humanas, conforme o fragmento exposto a seguir:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 67).

Todavia, parece-nos contraditório a participação nas diferentes práticas de comunicação em diferentes esferas/campos de atividades humanas se a variante destacada é a norma-padrão. Nesse sentido, há um descompasso no que é estabelecido para o trabalho com a linguagem nas prescrições das Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (especificamente as CELPEF1, CELPEF2, CELPEF4, CELPEF5, CELPEF6 e CELPEF7). Ademais, entendemos que pelo fato dos gêneros pertencerem às diferentes esferas/ campos de atividades humanas, isso proporciona uma gama de possibilidades para exploração das diferentes variantes da língua.

Quanto aos campos de atividade humana, eles correspondem às dimensões de uso da linguagem nas quais os gêneros são explorados dentro e fora da escola. Os campos formativos oferecem aos estudantes a possibilidade de refletir a respeito dos gêneros sobre:

seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a *construção composicional*, as marcas linguísticas ligadas ao *estilo* e o *conteúdo temático* dos gêneros (Brasil, 2017, p. 75, ênfase acrescentada).

Conforme esse trecho, o trabalho com os gêneros por meio dos campos de atividades, bem como as determinações relativas à sua constituição (construção composicional, estilo e conteúdo temático) dialoga com a Concepção Dialógica da Linguagem. Sendo assim, para a BNCC, o domínio dos gêneros textuais oferece aos estudantes a oportunidade de participação e inserção social.

Para a BNCC, os campos de atividades (Campo da Vida Cotidiana, Campo Artístico-Literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico/Midiático e Campo de Atuação na Vida Pública) (Brasil, 2017) são instrumentos de contextualização das habilidades e constituição das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) (Brasil, 2017), visto que as organizam. As práticas de linguagem surgem conforme as necessidades da vida em sociedade nessas esferas de atuação humana.

Buscando atender as demandas da vida em sociedade, os campos do conhecimento buscam estabelecer uma progressão em relação aos gêneros trabalhados por ano. Essa divisão intenta contribuir didaticamente para a organização dos saberes acerca da língua e das outras linguagens. Ainda, há a preocupação de que o texto considere as questões referentes à autoria, aos interlocutores previstos, ao contexto de circulação e ao funcionamento dos textos-enunciados (Brasil, 2017), o que é uma das ideias defendidas pelo Círculo de Bakhtin, visto a necessidade de que o gênero não seja desvinculado de sua esfera de atividade humana.

A BNCC também busca atender aos gêneros textuais que não são valorizados socialmente em algumas esferas de atividades humanas, como exposto no extrato a seguir:

O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2017, p. 69).

Essa atenção para com os gêneros de menor prestígio é um aspecto positivo da BNCC, pois constitui uma aproximação com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Brocardo, Ortega e Lima (2019) defendem que essa é uma estratégia para explorar situações reais de uso da língua e ter envolvimento com os gêneros (primários e secundários) e ainda refletir sobre o modo de elaboração didática deles.

Quanto à reflexão sobre os gêneros, a BNCC enfoca a materialidade linguística dos textos (o que também ocorria nos PCN), o que pode ser percebido no excerto abaixo:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua *adequação* ao *contexto, produção e circulação*- os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação-, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc (Brasil, 2017, p. 143, ênfase acrescentada).

Embora o texto contemple aspectos do contexto de produção e circulação, há um investimento maior na textualidade. Esse é um aspecto que necessita de cautela, visto que a conceituação de gênero não é restrita “a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida” (Brait; Pistori, 2012, p. 375). Desse modo, embora a Base se proponha a desenvolver um diálogo com o viés teórico-metodológico bakhtiniano, é possível notar a confusão teórica e as imprecisões existentes. Apesar de mencionar o contexto de produção e circulação, o alvo é o texto em si, sua organização estrutural e suas questões estilísticas, secundarizando aspectos importantes como os elementos extraverbais, que também são essenciais para a elaboração do texto (Brocardo; Ortega; Lima, 2019).

No que se refere às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC praticamente não faz menção aos gêneros, o que contraria sua defesa inicial quanto ao ensino de Português ser guiado por meio deles, segundo apresentado a seguir:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada,

de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao *gênero do discurso/gênero textual*.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 87, ênfase acrescentada).

Perceba que a menção sobre os gêneros ocorre na competência 05 (cinco), mas o foco é sobre o emprego da variante linguística na produção deles. Brocardo, Ortega e Lima (2019) ao comentarem sobre as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, destacam que a Base investe fortemente na dimensão verbo-visual do enunciado, o que destoa do que preconiza o Círculo de Bakhtin. Sob a concepção bakhtiniana, a linguagem é antes de mais nada, dialógica, constituída na interação entre os sujeitos. Assim, vai além do estudo da materialidade dos textos e preza pela “língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2010, p. 207). Sendo assim, o trabalho com os gêneros deve prezar pelos aspectos extralinguísticos deles, não somente sua composição.

Apesar da BNCC em sua introdução defender o trabalho com os aspectos discursivos do gênero, os conteúdos selecionados para os objetivos específicos para o ensino de Língua Portuguesa restringem-se ao trabalho com a sua composição e os aspectos gramaticais, sem estabelecer relações com o contexto extraverbal, isso pode ser constatado nos fragmentos abaixo:

EF08LP04- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

EF09LP04- Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

EF08LP05- Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (Brasil, 2017, p. 185).

EF08LP10- Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais– advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

EF08LP11- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

EF08LP12- Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções (Brasil, 2017, p. 189).

Parece-nos haver uma sobrecarga no domínio de regras gramaticais que envolvem: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação, sem destaque para os aspectos extraverbiais, tais como: a situação comunicativa, as intenções comunicativas, as relações de poder exercidas e adequabilidade dos argumentos. A ideia apresentada é que apenas o domínio dos aspectos linguísticos assegura a formação de um bom produtor de textos e oportuniza a produção eficiente de enunciados para os diferentes eventos comunicativos da vida em sociedade (Brocardo; Ortega; Lima (2019).

Entendemos que a sobrecarga do domínio de regras gramaticais no trabalho com gêneros textuais na BNCC pode comprometer o ensino de Língua Portuguesa, bem como a quantidade excessiva de gêneros textuais estabelecidos para cada ano escolar. A carga excessiva de gêneros textuais requerida pela Base para cada ano impede que os professores criem projetos de continuidade e profundidade para um mesmo gênero, tal como a produção de livros, por exemplo (Geraldi, 2015). Um trabalho consistente com a produção de textos demanda tempo, planejamento, replanejamento, acompanhamento das dificuldades e evoluções dos estudantes, o que não é assegurado pelo simples contato com os gêneros. Além disso, a sobrecarga de gêneros, de habilidades a serem desenvolvidas pode fazer com que a ânsia de contemplar todos os gêneros prescritos pela Base ocasione um trabalho superficial com muitos aspectos da língua (Geraldi, 2015).

Ademais, vale ressaltar que a maior parte dos gêneros prescritos pela BNCC pertencem à esfera digital. São tantos os momentos que a Base destaca os gêneros digitais que inclusive, justifica tal predominância, “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2017, p. 69).

A BNCC compreende que a cultura digital proporcionou o surgimento de novos gêneros, esses, por sua vez, são constituídos por meio de diferentes linguagens (semioses), que precisam ser estudadas na escola para que os estudantes possam as dominar com precisão. A cultura digital modificou o modo das pessoas se comunicarem, bem como a estrutura dos textos, pois hoje não são mais essencialmente verbais, por combinarem imagens, gestos, sons, diagramações e cores, por exemplo. Assim, a BNCC destaca a necessidade do estudo a respeito dos gêneros explorar as semioses para participação e inclusão nas diferentes esferas/campos de atividades humanas, como exposto a seguir:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 65).

É fato que estamos cercados da cultura digital em nosso cotidiano, em nossas práticas, no modo como trabalhamos, nos organizamos, inclusive, como nos relacionamos com as pessoas ao nosso redor. Contudo, o conhecimento de um determinado gênero não é condição suficiente para que os estudantes possam interagir em uma determinada esfera de atividade humana. Ademais, para que a escola possa trabalhar com a cultura digital de modo satisfatório, ela inclusive precisa ser mais democrática na introdução dos alunos no universo digital. Infelizmente, **a realidade de grande parte das escolas brasileiras** é não possuir sequer acesso à internet aberta e de qualidade, embora isso não seja condição única para o trabalho e domínio das múltiplas semioses na atualidade.

Para a BNCC, o trabalho com os gêneros semiótico oportuniza o desenvolvimento dos múltiplos letramentos, conseqüentemente, a valorização das diferentes culturas,

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2017, p. 70).

Assim, espera-se que o trabalho com a diversidade permita aos estudantes conviverem de modo mais harmonioso com as diferentes culturas, espera-se também superar a criação de estereótipos. Isso permite a escola cumprir seu papel social de apresentar aos estudantes os diferentes letramentos, desde aquele valorado socialmente até aqueles que possuem menor prestígio.

Atrrelado aos multiletramentos, a BNCC aborda a hipermídia e o hipertexto no trabalho com os gêneros (Brasil, 2017). A hipermídia definida de modo genérico é a união da multimídia com o hipertexto. Por meio de *links*, o hipertexto possibilita acesso a seções relacionadas com o texto explorado. A ideia é simular os processos mentais. À proporção que o sujeito explora um texto, as imagens, os sons se tornam disponíveis, são ligados e formam uma cadeia significativa entre eles. Entendemos que esses aspectos são importantes para compreensão e produção de textos na atualidade, visto cada vez mais serem formados de modo dinâmico com o advento e a popularização da *internet*.

Sendo assim, a escola não pode esquivar-se de trabalhar com os estudantes a hipertextualidade, isso seria sonegar deles um direito de inserção na cultura digital, bem como, privá-los de utilizar e refletir sobre esse universo. Entretanto, a grande questão é: como trabalhar com a cultura digital se muitos alunos e professores não possuem os recursos necessários? Eis o grande desafio posto!

#### **4.1.2 A BNCC e o Ensino De Leitura Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**

A BNCC, ao fundamentar-se na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (2018), assume o texto como unidade básica no ensino de Língua Portuguesa, como já mencionado. Tal importância se justifica pelo fato do texto ser a materialização de uma ação interlocutiva criada para um propósito específico que ocorre numa prática social concreta, num lugar e tempo histórico mais amplo e também imediato (Bertin; Angelo, 2019).

Como os textos são situados a partir de um contexto histórico, na atualidade, são cada vez mais sofisticados e multissemióticos, visto as mudanças sofridas nas práticas de linguagem nas últimas décadas, em virtude do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Em virtude disso, o trabalho com a leitura não deve ser restrito apenas ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

Como a compreensão de texto na BNCC não é restrita a uma unidade de extensão escrita, isso gera implicações também na natureza do ensino de leitura, visto não se limitar aos textos de natureza escrita. Isso requer o trabalho com uma quantidade maior de gêneros textuais, inclusive aqueles que não eram costumeiros no cotidiano escolar (*playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, *fanfics*, *e-zines*, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, dentre outros).

A amplitude do trabalho da BNCC para a leitura é apresentada por meio das seguintes dimensões, conforme apresentado no Figura 3:

**Figura 3- Dimensões ao ensinar leitura**



Fonte: Adaptado a partir da BNCC (Brasil, 2017).

Para a BNCC, o tratamento das práticas leitoras deve considerar as dimensões mencionadas no Gráfico 3. Além do mais, elas estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sobre a língua. Quando a Base cita: “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2017, p. 72); “Dialogia e relação entre textos” (Brasil, 2017, p. 73); “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (Brasil, 2017, p. 73), aborda a relações entre o leitor e o texto, mas também considera as condições de produção e de recepção entre textos, o contexto sócio-histórico de circulação, sua finalidade de circulação, a capacidade de um texto remeter a outro, a fidedignidade das informações, a importância de verificá-las e posicionar-se perante elas. Esses aspectos remetem ao dialogismo da linguagem que tem filiação na concepção bakhtiniana de língua como interação verbal.

Note que as dimensões sobre reconstruir e refletir sobre as condições de produção e reflexão dos textos, a dialogia entre eles, a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e a

validação delas são desenvolvidas por meio da negociação de sentidos entre os textos e os leitores. Para o alcance desses objetivos, os leitores necessitam ser instigados, os textos precisam ser debatidos, questionados, analisados. Sendo assim, não basta apenas o contato com eles, é preciso pensar nas condições de apresentação deles para os estudantes.

As dimensões essenciais para o ensino de leitura também prezam pelo trabalho com as estratégias e os procedimentos de leitura (Brasil, 2017). As estratégias ou procedimentos de leitura são usadas pelos leitores ao se depararem com o texto; buscam facilitar a compreensão ou a localização de informações. Diante da importância delas na formação dos leitores, a BNCC lista algumas:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens– diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc.– reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (Brasil, 2017, p. 74).

Essas orientações tais como: estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios; estabelecer expectativa confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, tomando como base os conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte temático, público-alvo, recursos gráficos, imagens e cores são pertencentes ao campo

da cognição e da Psicologia. Tal posição da Base reforça o pensamento de que ler não se limita a decodificar as palavras. Essas dimensões constituem uma metodologia ativa para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes (Pressley; Afflerbach, 1995).

Ademais, essas dimensões se fundamentam na concepção interativa de leitura, pois quando o estudante busca estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, deparamo-nos com um processo de busca de interação entre o autor e o leitor, algo que só é possível ocorrer por meio do engajamento do leitor. Se tratando do estabelecimento de expectativas e confirmação de antecipações e inferências antes e durante a leitura dos textos, essas ações também se relacionam com a capacidade de interação dos sujeitos com a sociedade, visto a necessidade de informações prévias sobre os gêneros, o suporte temático, o público-alvo, entre outros aspectos. Para nós, fica exposto que a Base defende que a formação de leitores não ocorre de modo espontâneo. É, portanto, complexa e exige a mobilização de uma série de habilidades.

Quanto a buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura; estabelecer objetivo de leitura, esses direcionamentos também constituem estratégias, que visam a formação de um leitor competente, visto a necessidade do leitor de monitorar o processo de leitura. Isso significa que quando leitores proficientes se deparam com um texto de qualquer natureza, eles têm objetivos de leitura, selecionam as informações que compreendem essenciais para alcançar suas metas, o que nem sempre ocorre de modo linear (Duke; Pearson, 2002; Pressley; Afflerbach, 1995).

Já as dimensões de localizar/recuperar informação; identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão podem parecer tão simplórias que alguém pode pensar que não devem ser ensinadas. Contudo, a capacidade de localizar/recuperar informações no texto é fundamental para proficiência leitora. Os estudantes precisam aprender a localizar/selecionar informações em detrimento de outras, identificar de modo preciso aquilo que interessa: a busca da quantidade de medicação a ser ingerida, a consulta a um anúncio para descobrir as condições de pagamento; a consulta a um dicionário, entre outras finalidades. Além disso, a identificação ou seleção de um vocábulo ou palavra em função do contexto é importante para a compreensão e a comunicação eficaz. Os estudantes precisam perceber que o contexto pode mudar tudo, as informações devem ser compreendidas vinculadas a uma situação específica, pois desconsiderar esse princípio pode comprometer o entendimento, ainda distorcer totalmente a

informação que deseja ser transmitida. Essa dimensão ao ensinar leitura também pode ser usada para ampliar o vocabulário dos estudantes, pois ter fluência leitora é importante para o desenvolvimento da compreensão (Pearson, 2002).

Sobre a dimensão de apreender os sentidos globais do texto, Baker e Brown (1984) chamam atenção para a necessidade de os estudantes entenderem de que a compreensão não é uma questão de tudo ou nada, mas sofre influência dos conhecimentos que o leitor possui a respeito do assunto do texto e dos objetivos estabelecidos por ele (ou por outra pessoa, mas que foram aceitos). Esses aspectos não estabelecem apenas as estratégias que serão ativadas para conseguir a interpretação do texto; isso ainda permite ao leitor estabelecer um grau de tolerância aos desafios enfrentados por ele durante a leitura para compreender o texto.

Já a necessidade de articular o verbal com outras linguagens- diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc.- reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens é uma estratégia cada vez mais necessária para o desenvolvimento de leitores proficiente. Na atualidade, na chamada era da informação e da tecnologia digital, ler vai muito além da palavra, pois cada vez mais nos deparamos com textos multimodais. Dificilmente nos deparamos com textos exclusivamente verbais, “pois além das palavras significamos imagens, gestos, sons, diagramações e cores, por exemplo. Assim, o conceito atual de texto já não se limita à linguagem verbal, mas se estende a uma gama de possibilidades semióticas que se articulam e complementam” (Azevedo; Ribeiro, 2018).

Desse modo, cabe a escola refletir com os estudantes sobre as diversas semioses e levá-los a compreender textos do meio digital. Bunzen e Mendonça (2013, p.19) afirmam que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”.

Já inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; reconhecer/inferir o tema, podemos classificá-las no grupo da estratégia de elaboração de inferências; umas das habilidades mais cobiçadas para o desenvolvimento de um leitor competente. De acordo com Solé (2014), a inferência é a habilidade de preencher as lacunas deixadas pelo autor do texto, é ler as entrelinhas, construindo novas proposições a partir das relações entre as informações oferecidas pelo texto ou entre essas informações e nosso conhecimento enciclopédico.

A produção de inferências é difícil e vários estudos (Brandão; Spinillo, 1998; Brandão; Oakhill, 2005) apontam que essa estratégia requer a formulação de significados implícitos, o que gera sempre mais dificuldade para crianças e adultos do que as perguntas que solicitam a localização de informações explícitas no texto.

Uma outra dimensão do ensino de leitura abordada pela BNCC é a reconstrução da textualidade. Esse aspecto pode e deve ser trabalhado em conjunto com os outros eixos propostos para o ensino de língua. A textualidade parte do princípio de que o texto se ancora em um contexto situacional e cotextual. Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que o texto deve ser compreendido a partir de “sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem” (Marcuschi, 2008, p. 87).

E a reconstrução da textualidade, segundo Marcuschi (2008), é o ensinar operações discursivas de produção de sentidos em uma determinada cultura “com gêneros como forma de ação linguística” (Marcuschi, 2008, p. 90). Ele ainda acrescenta que operar com textos é um modo de inserção cultural e de domínio da língua e o domínio da língua é também uma exigência da textualidade. Entendemos que um trabalho dessa natureza não é fruto do acaso, mas o resultado de ações consistentemente planejadas pelos professores, combinadas com o acesso a bons materiais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

A BNCC também apresenta como dimensão do ensino de leitura, o trabalho com os efeitos de sentido do discurso. Essa dimensão é uma junção de todas as outras anteriormente mencionadas. O leitor ao construir sua compreensão sobre o texto deve estar atento aos fatores semânticos e pragmáticos. Por exemplo, o leitor precisa ter um conhecimento capaz de identificar a finalidade de um redator ao optar pelo uso de um sujeito posposto em uma manchete, bem como sua intenção ao empregar um determinado tempo verbal. Ainda é preciso atentar para os textos lidos, se eles possuem repetições. Se sim, qual a finalidade delas? Um bom leitor precisa estar atento aos detalhes do texto: o emprego de uma determinada variante em detrimento de outra; a fonte escolhida, o tamanho dela, os elementos coesivos e os nexos coesivos construídos, o emprego de sinônimos, a utilização de imagens, a combinação de sons, cores, enfim, são muitos os aspectos que podem e devem ser trabalhados na formação do leitor. Estudar a leitura sob essa perspectiva é muito mais interessante, além de se constituir uma prática sociointeracionista.

Por fim, a última dimensão mencionada para o ensino de leitura é a adesão às práticas leitoras. A BNCC destaca a necessidade dos estudantes se manterem motivados e envolvidos pela leitura. Para nós, essa dimensão será pouco alcançada se os professores não buscarem

desenvolver nos estudantes o hábito da leitura com seus alunos. As pessoas pouco se motivam para algo se não encontrarem alguma identificação para isso. Nesse sentido, Kleiman (2009) destaca que a relação entre língua e leitura não faz sentido se não houver qualquer desejo e apego por parte do leitor, sem esses dois elementos, as atividades de leitura são opacas e sem valor sentimental, o que as tornam difíceis de serem realizadas.

Para ilustrar como a falta de identificação por parte dos alunos compromete a leitura deles, citamos a pesquisa, de Cabral, Uchoa e Cabral (2021), realizada com alunos de uma escola pública das séries finais do Ensino Fundamental II, do município de Cajazeiras-PB. Os pesquisadores buscaram analisar, a partir da aplicação de um questionário estruturado, a capacidade de compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental quanto às mensagens de campanhas publicitárias do Ministério da Saúde, ressaltando a gênese da incompreensão leitora desses gêneros.

Os dados revelaram que os alunos não compreenderam as campanhas do Ministério da Saúde, sendo necessário um trabalho sistemático para o ensino de compreensão de textos para que entendam as campanhas publicitárias. A dificuldade de compreensão dos estudantes interferiu diretamente na adesão das práticas leitoras deles.

A proposta da BNCC é que o engajamento nas práticas de linguagem possa ocorrer por meio dos campos de atuação. A finalidade é que assim o leitor possa se tornar apto a atuar

em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2017, p. 84).

Por conseguinte, os campos de atuação orientam os professores a pensar a seleção dos gêneros discursivos, assim como a elaboração e desenvolvimento das atividades em sala de aula, tendo o objetivo do uso da leitura e da escrita na sociedade. A organização das práticas discursivas em campos reitera o pensamento de que “as práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2017 p. 84).

No que se refere aos campos do conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública), eles destacam práticas situadas de linguagem e não simples unidades

temáticas, o que envolve os campos com o conhecimento extraescolar. Os campos operam como organizadores da progressão de conhecimentos na Base.

Outra observação quanto aos campos do conhecimento diz respeito, especificamente, ao campo jornalístico-midiático. Esse é o que apresenta a maior quantidade de práticas de linguagem indicadas nas habilidades, parece que a concepção é de aluno como influenciador digital, conforme apresentado nas análises de Nascimento (2018) e Araújo et al. (2020). Há uma ênfase maior nas práticas de linguagem desse campo que nas de estudo e pesquisa, pertencentes ao universo escolar. Isso é possível ser comprovado na recorrência aos gêneros midiáticos e digitais.

Para Araújo et al. (2020), a criação do campo artístico literário é um avanço da BNCC em relação a outros documentos norteadores, a exemplo dos PCN. Entendemos que o campo literário deve ser explorado também no ensino fundamental, não ser deixado essencialmente para o Ensino Médio. A literatura é um campo fértil para formação de leitores, pois a pluralidade de temáticas que aborda pode despertar nos estudantes identificação e engajamento nas práticas leitoras.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que embora a BNCC tenha buscado se fundamentar na concepção bakhtiniana de linguagem, percebemos que há limitações. Embora a Base seja um contínuo de outros documentos já conhecidos, suas orientações ainda podem trazer dúvidas para os professores, editores, secretarias de educação, formadores etc. Sendo assim, entendemos ser importante compreender como os documentos têm interpretados as orientações da Base, conseqüentemente, os LDLP têm as desenvolvido em suas atividades.

#### 4.2 ANÁLISE DO EDITAL DO PNLD (2020) RELATIVO AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, discutimos os dados pertinentes aos critérios de inscrição e avaliação que nortearam a construção das coleções didáticas que foram inscritas no Edital do Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD) (2020).

A relevância do edital consiste na convocação dos editores para participar do processo seletivo para aquisição das obras didáticas e literárias aprovadas segundo as especificações vigentes no documento. Os materiais são destinados para os alunos e os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da Educação Básica, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal (Brasil, 2018).

O Edital do PNLD é um instrumento de auxílio na compreensão dos critérios utilizados pelos pareceristas na construção das resenhas a respeito das obras inscritas para avaliação. Desse modo, o edital é “um instrumento de análise de LD que consolida as decisões tomadas pelos analistas e coordenadores do PNLD” (Santos, 2015, p. 82).

Além disso, o Edital do PNLD possui valor jurídico, visto a obrigatoriedade do seu papel na definição das condições e especificações para a organização dos livros e manuais. Esses aspectos possibilitam que por meio das normativas estabelecidas no próprio Edital, se necessário, sejam interpostos recursos em instâncias judiciais, para ajustes dos materiais, que podem ser solicitados por editores ou pelo próprio Ministério da Educação (MEC), caso necessário.

As normas servem como um guia para construção dos livros e manuais, são minuciosamente descritas contemplando leis, decretos e resoluções (Brasil, 2018). Os critérios gerais de avaliação estabelecidos são os seguintes: (1) especificações técnicas das obras; (2) critérios para avaliação de obras didáticas; (3) critérios para a avaliação de obras literárias; (4) critérios de acessibilidade; (5) relação de documentos para inscrição e habilitação; (6) requisitos mínimos de validação da inscrição e (7) critérios de análise dos atributos físicos.

Quanto ao tópico 1- Especificações técnicas das obras de Língua Portuguesa, o Edital do PNLD 2020 aponta: o número de páginas dos livros (o impresso de Português para o aluno terá no máximo 1280 páginas; o manual impresso do professor<sup>14</sup> conterà no máximo 1584 páginas, o material digital 4 DVDs, com 4,5 GB cada); a reutilização das obras; o ciclo de duração de 04 (quatro) anos para os anos finais do Ensino Fundamental; o ineditismo ou reinscrição das obras; a exclusividade de um único editor para todos os volumes; o(s) autor(es) da obra didática deve(m) ser pessoa(s) física(s). Ademais, as especificações técnicas são tão precisas que versam inclusive sobre o tipo de linha que os livros devem ser costurados (Brasil, 2018).

Antes do Edital do PNLD 2020 apresentar o tópico 2- Critérios para avaliação de obras didáticas, o documento expõe as características e os objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da BNCC. Sendo assim, discorre a respeito da necessidade do fortalecimento da autonomia dos adolescentes, por meio da oferta de condições de interação na sociedade, pelo acesso a ferramentas e fontes diversas de informações (Brasil, 2018). Também é discutido acerca da necessidade de interação com as culturas juvenis. Nesse

---

<sup>14</sup> O Manual do Professor Impresso dos anos Finais do Ensino Fundamental, com exceção do Educação Física, deverá ser apresentado em versão reduzida (entre 70 a 85%) do original, com as possíveis respostas aos exercícios propostos. As especificidades devem ser distribuídas nas laterais esquerda e direita, se preciso, embaixo da versão do aluno, o que proporciona um formato lateral ou em U (Brasil, 2018).

sentido, é ressaltado como a cultura digital tem proporcionado mudanças sociais intensas, o que impõe desafios à escola contemporânea. Todavia, o Edital do PNLD 2020 afirma que os impasses para a educação só podem ser solucionados por intermédio de uma formação integral, permeada pelo compromisso com os direitos humanos e os princípios democráticos.

Entendemos que a apresentação dos objetivos da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental no texto de abertura dos critérios para avaliação de obras didáticas (tópico 2) do Edital do PNLD 2020 é uma estratégia argumentativa por parte dos redatores para evidenciar a influência exercida pela Base na construção dos livros e manuais. Isso se justifica, pois embora a Base não seja um currículo, ela é um documento normativo que reflete na construção dos currículos estaduais e municipais (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Os critérios de avaliação buscam rigorosamente seguir as prescrições da BNCC, conforme explicitado nos fragmentos a seguir:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 37).

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental- Anos Finais, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2020 (Brasil, 2018, p. 37).

Entendemos que um dos principais critérios de avaliação das obras para sua aprovação é o atendimento estrito às proposições da BNCC. Segundo as citações acima, existe um projeto de Ensino Fundamental delineado pela Base que precisa ser implantado por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas pelos LD, bem como os manuais devem “explicitar a correspondência do conteúdo com os objetivos de conhecimento e habilidades da BNCC” (Brasil, 2018, p. 44).

Feitas essas ressalvas, o Edital do PNLD 2020 apresenta os critérios eliminatórios comuns para avaliação das obras didáticas (tópico 2):

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (Brasil, 2018, p. 37).

Os documentos legais para a construção dos LD são 26 (requisito1). Tendo como norte inicial a Constituição Federal de 1988, depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei 9.394/1996), seguidos de uma série de outros documentos até chegar na Resolução que instituiu e orientou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017). Isso significa que desde a Constituição Federal de 1988 até a instituição da BNCC em 2017, tivemos a criação de uma série de decretos, diretrizes, resoluções e programas que objetivaram/objetivam melhorar a qualidade do livro didático e promover a formação integral dos estudantes; isso porque o interesse não está restrito à formação intelectual dos sujeitos, mas também social, como prevê, por exemplo, a necessidade do respeito ao Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.795/1997), Estatuto do Idoso (Lei 9.503/1997), Estatuto da Pessoa com Deficiência, Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7. 037/2009), Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) etc.

Esses nortes legais são importantes para que os LD sejam construídos a partir da legislação vigente e, assim, respeitem os direitos humanos e incentivem o cuidado com o meio ambiente. Ademais, a legislação em vigor objetiva que os LD e o manuais se mantenham atualizados, se tratando dos LDLP, isso exige a atualização no que se refere ao avanço das ciências linguísticas.

A legislatura, como já citado, se interessa também pelos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (requisito 2). Tanto que embora o primeiro critério eliminatório comum para avaliação das obras já expresse a necessidade de atender a legislação em vigor, que contempla as leis em respeito aos direitos humanos, cuidado com o próximo, ainda assim, o segundo critério eliminatório comum discute a respeito da “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (Brasil, 2018, p. 37). Esses preceitos são imprescindíveis, por vivermos em um Estado laico e democrático. Para isso, o Edital do PNLD 2020 destaca que os LD devem estar livres de qualquer “doutrinação religiosa, política ou ideológica” (Brasil, 2018, p. 39) para assegurar a autonomia do ensino público.

Ainda se tratando da observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, o segundo critério eliminatório comum para avaliação das obras preza que os LD construam uma imagem positiva sobre a cultura e a história dos afrodescendentes, afro-brasileiros, quilombolas, povos indígenas, povos do campo e mulheres (Brasil, 2018). Os livros também devem destacar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país, apresentando as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais dos

povos e países. Ademais, é preciso atualização com as “condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças; estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais [...]” (Brasil, 2018, p. 39).

Quando refletimos acerca desses aspectos, entendemos que o LDLP é um suporte fecundo para acomodação da complexidade de temáticas requisitadas no Edital do PNLD 2020, visto a capacidade da linguagem abarcar as mais diferentes pautas que permeiam a vida em sociedade.

Para o Edital do PNLD 2020, as pautas sociais, os conteúdos, os exercícios, as atividades, os conceitos, enfim, tudo o que envolve os LD deve ser contemplado com rigor, conforme estabelecido no terceiro critério eliminatório comum para avaliação de obras didáticas- Coerência e Adequação da Abordagem Teórico- Metodológica. Dessa maneira, os LD precisam:

- a) Apresentar uma *abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC*, visando o desenvolvimento integral dos estudantes;
- b) Apresentar coerência com essa abordagem, do ponto de vista dos conhecimentos, recursos propostos e organização geral da proposta. Caso a obra recorra a mais de um modelo didático-metodológico, a articulação proposta entre os modelos deve ser clara e coerente;
- c) Organizar-se de forma a garantir a *progressão das aprendizagens*;
- d) Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais, considerando a dimensão afetiva dos indivíduos (Brasil, 2018, p. 39, ênfase acrescentada).

O primeiro aspecto destacado no terceiro critério eliminatório comum 3- coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica se refere ao fato do LD possuir uma metodologia capaz de promover o desenvolvimento das competências e das habilidades estabelecidas pela BNCC. Saviani (2019, p. 437) alerta que a Pedagogia das Competências tem como objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

A pedagogia das competências popularizou o emprego das metodologias ativas, que são “práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o que fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão” (Bacich; Moran, 2018, p. 17). Nesse sentido, as metodologias ativas propõem um trabalho engajado por parte dos estudantes na construção do conhecimento. Sendo assim, entendemos que os LD além de todos os desafios

postos para sua formulação, necessitam sugerir atividades que extrapolem o que está posto no material, para incentivar os estudantes no desenvolvimento de sua autonomia.

Ademais, o Edital endossa que a abordagem escolhida necessita ser coerente, objetiva e alinhada com um projeto de progressão das atividades, contribuindo para entendimento das relações existentes entre os saberes e suas funções socioculturais, sem desconsiderar a afetividade entre os sujeitos. Quando se fala em progressão, destacamos que o trabalho por meio de sequências didáticas já é praticado no estudo dos gêneros textuais nos LDLP. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem uma sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, as sequências didáticas correspondem a um conjunto de tarefas sequenciadas com a finalidade de ensinar um determinado conteúdo ou objeto do conhecimento.

O propósito das sequências didáticas é “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (Noverraz; Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97). Logo, a função das sequências didáticas é possibilitar todas as informações correspondentes às condições de produção dos gêneros estudados. Entendemos que o planejamento e a sequenciação do conhecimento não estão restritos ao ensino dos gêneros textuais, mas devem ser estendidos a todos os componentes curriculares.

Por fim, o último aspecto discutido no terceiro critério eliminatório comum de avaliação das obras didáticas- Coerência e Adequação Teórico- Metodológica versa sobre a necessidade dos conhecimentos estabelecerem relação com suas funções socioculturais. Desse modo, os LD devem aproximar os conhecimentos de sua aplicabilidade social, o que é cumprir “o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos” (Brasil, 2018, p. 36), como defendido no texto introdutório apresentado no Edital do PNL 2020, para os critérios de avaliação das obras didáticas.

Quanto aos Critérios Eliminatórios Comum para a Avaliação das Obras Didáticas 3, 4 e 5, eles discutem aspectos acerca do manual do professor tais como: (3) coerência e adequação da abordagem teórico metodológica; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; e (5) adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor.

Ao refletirmos sobre esses aspectos no LD, entendemos que são essenciais para o encaminhamento e desenvolvimento das atividades sugeridas nos LDLP para os eixos

propostos para o ensino de Língua Portuguesa. Se tratando dos aspectos relativos à coerência e adequação da abordagem teórico metodológica (requisitos 3 e 4), os LDLP precisam ser guiados pela concepção interacionista de linguagem, bem como as suas respectivas atividades sugeridas, como especifica o próprio Edital do PNLD 2020: “apresentar e utilizar em exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados” (Brasil, 2018, p. 39). Essa preocupação está em sintonia com nosso objetivo de pesquisa: compreender o modo como a coleção “Tecendo Linguagens” de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental trata a compreensão de textos em suas propostas de atividade de leitura.

Os Critérios Eliminatórios Comuns também se preocupam que o Manual do Professor apresente adequação e pertinência às orientações prestadas (requisito 5). Assim, deverá:

- a) Estimular a manifestação do conhecimento que o aluno já detém ao chegar à sala de aula e estabelecer nexos entre esse conhecimento e o conhecimento novo;
- b) Propor atividades que estimulem a interação entre os estudantes, o convívio social, o reconhecimento da diferença junto à comunidade escolar, as famílias e a comunidade;
- c) Oferecer orientações claras e precisas sobre eventuais riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando a garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional (Brasil, 2018, p. 40).

O Manual do Professor é uma exigência do Edital do PNLD para esclarecimento das propostas do LD. Além disso, “o Manual do Professor atualmente não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática de ensino” (Paulilo, 2012, p. 184). Sendo um discurso sobre as práticas, torna-se necessário refletir acerca de suas bases teóricas, suas intencionalidades comunicativas, as escolhas dos autores e o projeto de sociedade que se deseja construir. Desse modo, entendemos que os manuais do professor podem nos dar pistas acerca das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, claro, sem desconsiderar que os sujeitos utilizam táticas para consumir os produtos que lhes são impostos (Certeau, 1998; Silva, 2017).

O Edital do PNLD 2020 também exige que o Manual do Professor apresente material digital constituído por: Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral; Sequências Didáticas; Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual. O Edital endossa que “a apresentação do Material Digital Audiovisual é obrigatória e o resultado de sua avaliação condiciona a aprovação da obra didática” (Brasil, 2018, p. 3). Entendemos que tal preocupação busca incentivar a valorização da cultura digital.

Dando sequência a discussão a respeito dos critérios eliminatórios comuns de avaliação das obras, chegamos ao requisito 6- Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita. Entendemos que este aspecto é tão básico que nem é necessário nos estendermos a respeito dele, visto não fazer sentido obras que não respeitem às normas oficiais da língua. Esse aspecto é tão elementar que o Edital não se delonga em comentá-lo.

Os requisitos 7 e 8, respectivamente, aludem a Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico e a Qualidade do texto e a adequação temática. Se tratando do requisito 7, o Edital ressalta a importância de uma organização clara, coerente e funcional. Ainda, deve-se “apresentar sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações” (Brasil, 2018, p. 40). Preza-se que os LD apresentem linguagem e terminologia correspondentes ao nível cognitivo dos estudantes.

Ademais, o Edital se preocupa que os LD apresentem uma “seleção textual que se justifica pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar” (Brasil, 2018, p. 40). Esse é um aspecto interessante, pois, muitas vezes, o LD é um dos poucos gêneros impressos que os estudantes têm acesso para leitura (Nascimento, 2023). Sendo assim, uma boa seleção textual é essencial para instigar interesse pela leitura por parte dos leitores. O cuidado dos LD não se limita a seleção textual, mas também diz respeito às ilustrações, pois devem “apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 41). Vale destacar que esses recursos devem respeitar a diversidade étnica da população, a pluralidade social e cultura de nossa sociedade.

Por fim, o Edital ressalta que os textos devem proporcionar o desenvolvimento crítico dos estudantes, a capacidade de argumentar e

- c) Aproximar gradativamente os principais processos, práticas e procedimentos de análise e investigação, por meio de propostas de atividades que estimulem observação, curiosidade, experimentação, interpretação, análise, discussão de resultados, criatividade, síntese, registros e comunicação;
- d) Apresentar, de forma contextualizada, propostas e sugestões para que os professores e alunos acessem outras fontes de informações (rádio, TV, *internet* etc.), fora dos limites do próprio livro didático;
- e) Propor uso de laboratórios virtuais, simuladores, vídeos, filmes e demais tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2018, p. 42).

Conforme as orientações do Edital do PNLD 2020, os LD devem instigar os estudantes a investigação, a pesquisa, a discussão e a síntese dos resultados, ações que para serem alcançadas corroboram com o emprego de metodologias ativas. Ademais, instiga-se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, prática que está em sintonia com a valorização da cultura digital, defendida pela BNCC, como um dos desafios da escola contemporânea.

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar é que o incentivo à discussão dos resultados, apresentado no requisito 8, busca a promoção de uma abordagem interacionista, por promover diálogo entre os sujeitos. Entendemos, então, que as atividades propostas pelos LD devem extrapolar a localização de informações e o mero estudo de regras gramaticais.

Feita as ressalvas, o Edital do PNLD 2020 apresenta os Critérios Eliminatórios Específicos das Obras Didáticas. As obras didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental estão divididas em três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. De acordo com o documento, as obras serão constituídas pelo exemplar do estudante e Manual do Professor, sendo este último integrado pela versão impressa e digital (Brasil, 2018).

Assim como nos Critérios Eliminatórios Comuns, nos Critérios Eliminatórios Específicos, as obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como norte central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular (Brasil, 2018, p. 42). Assim, as obras devem zelar pela abordagem dos objetos do conhecimento conforme as habilidades de cada componente curricular (Brasil, 2018). Desse modo,

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental:

- a) Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b) Contemplação de todos objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de *todas* as competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (Brasil, 2018, p. 42, ênfase acrescentada).

Segundo o Edital do PNLD 2020, as obras aprovadas terão de ser aquelas que contemplem todas as competências e habilidades específicas das áreas de conhecimento, disponíveis na BNCC. Nesse sentido, os componentes curriculares terão de guiar os conteúdos correspondentes por meio dos objetos do conhecimento e das habilidades constantes na BNCC.

Por fim, considerados os critérios estabelecidos, os livros inscritos para o processo seletivo do Edital do PNLD 2020 recebem pareceres da equipe de avaliação com indicação: a aprovação; a aprovação subordinada à correção de falhas pontuais<sup>15</sup> ou reprovação. As falhas não pontuais abarcam erros que podem ser corrigidos mediante simples indicação da ação de mudança a ser realizada pelo detentor dos direitos autorais (Brasil, 2018). As obras que receberem classificação condicionada à correção, só serão aprovadas, caso uma nova versão corrigida seja apresentada. No Edital do PNLD, as obras são apresentadas aos professores com a indicação.

Apresentadas nossas considerações referentes aos critérios de avaliação do Edital do PNLD (2020) para os livros didáticos, na seção a seguir, discutiremos acerca da análise do tratamento da leitura na resenha do PNLD para a coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (6º ao 9º ano).

#### 4.3 ANÁLISE DO TRATAMENTO DA LEITURA NA RESENHA DO PNLD NA COLEÇÃO DIDÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA (6º ao 9º ANO)

Nesta seção, discutimos os dados relativos ao exame dos critérios avaliativos acerca do eixo de leitura contidos nas fichas de avaliação do Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa.

O Guia de livros didáticos é uma peça elementar do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pois busca orientar os professores da Educação Básica para o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas públicas do Brasil. O Guia apresenta todas as orientações, informações e reflexões possíveis, para que assim os professores possam se sentir confortáveis para apreciar e decidir acerca das obras que melhor atendam o desenvolvimento de suas atividades didáticas, de acordo com o projeto político-pedagógico das instituições de ensino (Brasil, 2019).

Guia de livros didáticos é construído por intermédio de um longo processo de avaliação das obras sob o comando do MEC, com o início da publicação do Edital, que convoca os editores para participar do processo. Assim, são apresentados os critérios de aprovação e classificação das obras didáticas, em seguida, as coleções inscritas são avaliadas

---

<sup>15</sup> Segundo o Edital do PNLD 2020, as falhas não pontuais são: “a) erros conceituais; b) erros gramaticais recorrentes; c) necessidade de revisão global do material; d) necessidade de correção de unidades ou capítulos; necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas; e) supressão ou substituição de trechos extensos; e outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático” (Brasil, 2018, p. 14).

por uma equipe de professores(as) de Língua Portuguesa da Educação Básica e Superior selecionada pelo MEC. Por fim, fica a critério dos professores(as) das escolas públicas de nosso país selecionar os LD que compreendem ser mais adequados a sua prática em sala.

A avaliação dos LD é feita por meio de critérios estabelecidos no Edital do PNLD, conforme já discutido, que são embasados em uma série de princípios éticos e marcos legais (a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017)) que devem ser contemplados nos LD (Brasil, 2019).

O marco legal mais recente cobrado na construção dos LD pelo PNLD é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme demonstrado no fragmento a seguir:

Um dos novos marcos relevantes de avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos foi sua orientação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem por objetivo ser um marco de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que o(a) estudante deve aprender ao longo da sua escolaridade, constituindo-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do(a) estudante, que devem ser assegurados pelos diferentes agentes educacionais, tal como preceituado pelo Plano Nacional de Educação. Assim sendo, entre outras finalidades, *a BNCC orienta e normatiza a produção de materiais didáticos*. Considerando esse aspecto, para serem aprovados, esses livros e materiais precisaram contemplar as competências gerais, as competências específicas da área de linguagem e do componente de Língua Portuguesa e as habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais (Brasil, 2017, p. 03- 04, ênfase acrescentada).

De acordo com o próprio Guia do PNLD 2020, A BNCC é um marco de caráter normativo, cuja função é orientar e estabelecer a produção dos materiais didáticos. Desse modo, aqueles LD que não cumpriram fielmente as orientações prescritas pela Base não foram aprovadas e, conseqüentemente, considerados adequados para uso em sala de aula. É necessário destacar que essa exigência faz com que o PNLD 2020 tenha um novo formato, constituído por meio das competências e das habilidades constantes na Base. Logo, a estrutura dos Guias do Livro Didático não são mais as mesmas (Dourado, 2023).

Tendo a BNCC o caráter normativo é a partir dela que se estabelecem os critérios classificatórios específicos para aprovação das obras que devem “garantir que os materiais

contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2017, p. 12). Em síntese, os LD aprovados devem apresentar um *check-list* das proposições da BNCC.

Em partes diversas do PNL D, o documento faz menção à necessidade que as obras aprovadas estejam em consonância com orientações constantes na BNCC, conforme pode ser lido nos fragmentos a seguir:

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes (Brasil, 2019, p. 19).

[...] não devem diluir, nem eliminar os objetos de conhecimento e habilidades dos componentes curriculares em questão, constantes na BNCC; [...] devem garantir a organicidade da integração proposta de forma a contribuir para o alcance das competências constantes na BNCC (Brasil, 2019, p. 20).

Explicitar os relacionamentos entre os objetos de conhecimento e respectivas habilidades na BNCC específicos do plano de desenvolvimento (Brasil, 2019, p. 22).

De modo geral, as propostas de leitura valorizam e favorecem o desenvolvimento da construção da autonomia de leitura, ampliando o processo de letramento vivenciado nos anos iniciais, conforme proposto pela BNCC. (Brasil, 2019, p. 32).

As atividades presentes nos volumes das coleções, de maneira geral, buscam atender ao que determina a BNCC (Brasil, 2019, p. 33).

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental: a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (Brasil, 2019, p. 19).

Segundo as citações anteriormente apresentadas, o planejamento dos LD, a sua organização, as atividades propostas devem desenvolver todos os objetos do conhecimento e habilidades presentes na BNCC, caso contrário, as obras seriam excluídas. Cientes disso, as

editoras, para o PNLD 2020, investiram fortemente para que as obras atendessem as prescrições da Base.

Com a finalidade de demonstrar como os LD têm acomodado as prescrições teóricas e metodológicas, bem como as competências e habilidades da BNCC, o Guia do PNLD 2020 organizou resenhas com as características estruturais das obras, conteúdos, princípios, embasamento teórico e suas proposições de atividades e avaliações. Essas informações foram organizadas por meio das seguintes seções: Visão Geral, Descrição da Obra, Análise da Obra e em Sala de Aula.

A seção denominada Visão Geral discute as características globais da obra, seus objetivos, referenciais, conceitos centrais, abordagem didático-pedagógica e estrutura do Manual do Professor e Manual do Professor Digital. Esse aspecto busca formar um esquema inicial dos livros da coleção e dos pressupostos contidos nos volumes que a compõem (Brasil, 2019).

Feito esse panorama geral, o Guia apresenta a Descrição da Obra, cuja finalidade é descrever, especificar, de modo mais criterioso possível, a estrutura e a organização dos volumes (quantidade de páginas, capítulos, temas, conteúdos), buscando estabelecer relações entre eles e outras informações consideradas importantes na coleção (Brasil, 2019).

Após a descrição das obras, o documento inicia a seção denominada Análise da Obra que tem como função: apreciar as qualidades, ressaltar, organização das competências e habilidades da BNCC, “a formação cidadã, o respeito à legislação, às diretrizes educacionais, a qualidade do projeto gráfico, ou seja, delinea a proposta pedagógica da obra em sua totalidade: Livro do Estudante, Manual do Professor e o Manual do Professor Digital” (Brasil, 2019, p. 06). Sendo essa seção a que mais nos interessa, visto nosso interesse em compreender como a obra objeto de estudo de nossa pesquisa acomodou as orientações prescritas para o ensino de compreensão de textos nas atividades de leitura propostas na coleção.

Apresentadas as análises das obras, o Guia, em sua última seção, apresenta a parte denominada Em Sala de Aula. Essa categoria busca apresentar de modo mais sistemático como a coleção se relaciona ao cotidiano do espaço escolar. Assim, aponta as capacidades pedagógicas e suas limitações, os aspectos que compreendem o que o professor deve tratar de modo mais intenso, acrescentando detalhes que não estão disponíveis no livro do aluno (Brasil, 2019).

Antes de exigir as análises específicas das obras aprovadas no PNLD 2020, o Guia ressalta que as 6 (seis) coleções de Língua Portuguesa resenhadas, de modo geral, apresentam

adequação quanto à proposta pedagógica e consonância com os aspectos legais e pedagógicos, sobretudo aqueles relacionados a BNCC (Brasil, 2019).

Ademais, o Guia 2020 ressalta que as coleções de Língua Portuguesa apresentam no que se refere, especialmente, às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos adequação quanto aos aspectos pedagógicos. Diferentemente, das Práticas de Análise Linguística/ Semiótica e de Oralidade, pois “mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC” (Brasil, 2019, p. 27).

Para os analistas das obras, as coleções resenhadas estão adequadamente embasadas com os avanços linguísticos. Se tratando da diversidade e variedade textual/discursiva, as obras apresentam textos adequados à série dos(das) estudantes e aos interesses sociais e culturais dos juvenis na faixa etária atendida pelos LD (Brasil, 2019). Segundo o Guia, os textos explorados são oriundos das mais diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Quanto ao Manual do Professor, ele é um material de apoio para a formação docente, mas também serve como orientação para a proposta pedagógica da coleção (Brasil, 2019).

Saindo de um apanhado geral das resenhas, interessou-nos compreender o que o Guia 2020 apresentava acerca da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira, 2018), coleção a qual analisamos as atividades de compreensão de textos. Iniciando pela da resenha denominada “Visão Geral”, nessa seção, a resenha do PNLN, destaca o anseio da obra em apresentar um material proveitoso para o professor e o aluno. Por conseguinte, ressalta que a proposta didática e pedagógica, as orientações dispostas no Manual do Professor estão em sintonia com a BNCC.

Ademais, afirma apresentar uma multiplicidade de textos multimodais, como preconiza a Base. A obra contempla os 04 (quatro) eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, que tomam como referência as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, o que põe em evidência os objetos de conhecimento e as habilidades que embasam a promoção do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2019).

Em se tratando especificamente do eixo de leitura, objeto de nossa pesquisa nesta tese, o Guia, na seção denominada Visão Geral, apresenta que

O eixo de Leitura promove nessa coleção um contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Em cada unidade encontra-se uma temática em que os textos se relacionam, permitindo aos alunos compararem textos nos seus aspectos estruturais, sua linguagem e os recursos utilizados em diversos gêneros textuais apresentados (Brasil, 2019, p. 193).

Entendemos ser a diversidade textual um aspecto importante para a formação de leitores. No entanto, a variedade deve ser combinada com qualidade. Também não é suficiente o contato com bons textos, eles precisam ser explorados em situações comunicativas significativas. Quanto à relação entre as temáticas dos textos, entendemos que esse aspecto possa facilitar a compreensão dos estudantes.

A diversidade textual é também ressaltada na seção denominada “Descrição da Obra”. A resenha aponta que cada capítulo do livro (cada obra possui 8 por volume) inicia com uma seção denominada “Pra começo de conversa”, momento no qual é proposto para o estudante uma discussão inicial “sobre as questões atuais, caracterizando a unidade e seu tema central. Nos capítulos são apresentados diversos gêneros textuais que estão em consonância com a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2019, p.194). Chama-nos atenção, mais uma vez, o enfoque dado à Base. Na verdade, como expresso no Edital e no próprio PNLD, as obras aprovadas necessitam estar em consonância com a BNCC e atender todas as prescrições dispostas neste documento. Todavia, o próprio texto da BNCC apresenta incongruências no que se refere às concepções de linguagem, embora defenda uma acepção interacionista, por vezes, oscila entre a linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

A categoria “Descrição da Obra” busca apresentar ao leitor as seções que compõem a coleção. Contudo, a apresentação delas é tão breve que se limita a nomeá-las. Para nós, as informações foram apresentadas de modo muito breve e, também, confuso, visto as categorias serem nomeada sequencialmente, sem separação por eixo de ensino.

Essa seção ainda apresenta informações acerca do Manual do Professor e afirma que as orientações metodológicas são significativas para o desenvolvimento das práticas do professor em sala de aula. Ao estabelecer esse comentário, o Guia reitera a adequação à Base, conforme exposto:

Encontram-se na primeira parte desse manual as práticas de sala de aula e sua relação com as competências, habilidades e os eixos de integração indicados na BNCC. Em um estudo bem específico é trabalhada a BNCC e o plano de estudos por competência em diversas seções como Competências Gerais para o Ensino Fundamental, Competências Específicas para o Ensino Fundamental, Competências Específicas para o Ensino Fundamental e Desenvolvimento de Competências. Em seguida, trabalha-se as Habilidades e o Plano da Obra, em que são mostrados o conjunto de habilidades que serviu para a elaboração do planejamento e a organização da coleção. Prossegue-se o Manual com Os eixos do ensino de Língua Portuguesa e a Integração entre eles, sendo que para cada eixo (Oralidade, Leitura, Produção do texto, Análise Linguística/ Semiótica) são apresentadas leituras complementares que aprofundam os conceitos em estudo (Brasil, 2019, 196).

As orientações dispostas no PNLD acerca do modo como a BNCC precisa ser e foi explorada nas coleções aprovadas deixa evidente que, de um modo ou de outro, as coleções precisam em todas as atividades dispostas para os eixos de ensino propostos para o ensino de Língua Portuguesa explorar as competências e as habilidades presentes na Base.

Não é apenas isso, é preciso que as coleções aprovadas apresentem uma metodologia adequada, conceitos e textos complementares para embasar o trabalho do professor. Se tratando da coleção Tecendo Linguagens, a resenha dela expõe que a obra contém conceitos importantes “ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, como Conceito de língua e linguagem, Conceito de letramento, Conceito de texto, Gêneros e Proposta de Progressão dos gêneros ao longo dos anos” (Brasil, 2019, p.161). Para complementar tudo isso, acompanha a coleção o Material Digital do professor.

Feitas tais considerações, o Guia do PNLD explicita a seção “Análise”, que contempla as correntes teóricas que compreendem a língua como movimento, inserida em um contexto histórico, geográfico e “que traz referências muito mais do que da gramática e da academia, mas também da cultura, leitura de mundo, tempo, espaço, texto e contexto” (Brasil, 2019, p. 197). Essas considerações trazem implicações para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, que precisa ir além do estudo prescritivo da língua, o que implica o trabalho com a diversidade textual para observação e fruição da linguagem.

O aspecto a respeito da diversidade textual é retomado especificamente quando comentado acerca do eixo de leitura:

Para o eixo Leitura são propostos vários textos de diversos gêneros que evidenciam a temática do capítulo e da unidade e servem para desenvolver as diversas seções e subseções que fazem parte de cada capítulo. Há uma variedade de atividades de leitura antecipatórias já no início do capítulo. As estratégias de leitura variam de acordo com o gênero trabalhando, porém se apresentam procedimentos que são constantes como preparação para leitura, leitura oral compartilhada, leitura silenciosa, interpretação oral, escrita, dentre outros, o que possibilita o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que realiza um trabalho específico com as habilidades da BNCC (Brasil, 2019, p. 197-198).

A diversidade textual é um caminho para exploração de estratégias de leitura. A variedade é importante para que os professores possam explorar diferentes estratégias de leitura que podem auxiliar na compreensão de textos. Acreditamos importante a menção ao termo, pois seu ensino deve ocorrer de modo sistemático e planejado.

Por fim, a seção “Sala de Aula” inicia como de praxe fazendo referência à BNCC e afirmando que as propostas da obra estão alicerçadas de acordo com o referido documento. A resenha aponta que as obras didáticas fornecem momentos de prática de leitura que

possibilitam aos estudantes o contato com textos verbais e não verbais. Segundo o Guia, a obra antes de trabalhar a leitura, ela explora os conhecimentos prévios dos estudantes, o que permite levantar hipóteses e inferências sobre a leitura.

Ressaltamos que as análises apresentadas são mais superficiais aqui, uma vez que nosso material de análise é formado apenas pela resenha contida no Guia. Nesse sentido, para compreendermos de modo mais aprofundado como a coleção Tecendo Linguagens trata o ensino de compreensão de textos, necessitamos analisar a obra propriamente, o que será feito no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 5- ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS**

### **5.1 ASPECTOS GERAIS DO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (6º, 7º, 8º, 9º ANOS)**

Esta parte da análise se dedica a apresentar aspectos gerais da Coleção Tecendo Linguagens. Interessamos explorar os sumários dos livros que compõem a obra, analisando aspectos relacionados à organização da coleção, construção da proposta didática, pedagógica e pressupostos teórico-metodológicos ofertados nas orientações para o professor dispostas no Manual geral. Também apresentamos as orientações relativas ao trabalho com a leitura, bem como os autores que fundamentam o ensino desse eixo no Manual, que serão apresentados nas próximas seções.

#### **5.1.1 Organização Da Coleção Tecendo Linguagens E Construção Da Proposta Didática, Pedagógica**

Para esta análise, recorreremos aos sumários da coleção Tecendo Linguagem do Manual do Professor do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Destacamos que eles apresentam um padrão na estrutura do sumário no que se refere à ordem das discussões, conforme apresenta a Figura 4.

**Figura 4- Sumário do Manual do Professor do 6º ano 9º ano**



## SUMÁRIO

|   |        |
|---|--------|
| 1. A COLEÇÃO .....  | VIII   |
| 2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO .....                                      | VIII   |
| 2.1. A BNCC E O PLANO DE ESTUDOS POR COMPETÊNCIAS .....   | VIII   |
| 2.1.1. COMPETÊNCIAS GERAIS .....  | VIII   |
| 2.1.2. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....                             | VIII   |
| 2.1.3. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....                      | VIII   |
| 2.1.4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS .....  | VIII   |
| 2.2. AS HABILIDADES E O PLANO DA OBRA .....   | X      |
| 2.3. OS EIXOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTEGRAÇÃO ENTRE ELES .....                              | XI     |
| 2.3.1. EIXO ORALIDADE .....   | XI     |
| 2.3.2. EIXO LEITURA .....   | XIII   |
| 2.3.3. EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS .....  | XVIII  |
| 2.3.4. EIXO ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA .....   | XXI    |
| 2.4. OS CAMPOS DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS .....        | XXIV   |
| 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....   | XXVII  |
| 3.1. CONCEITOS IMPORTANTES .....  | XXIX   |
| 3.1.1. CONCEITO DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM .....  | XXIX   |
| 3.1.2. CONCEITO DE LETRAMENTO .....   | XXIX   |
| 3.1.3. CONCEITO DE TEXTO .....  | XXX    |
| 3.1.4. GÊNEROS .....  | XXXI   |
| 3.2. ESTRUTURA DA OBRA .....  | XXXII  |
| 3.3. INTERDISCIPLINARIDADE .....  | XXXV   |
| 3.4. AVALIAÇÃO .....  | XXXVII |
| 3.4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO .....  | XXXIX  |
| 3.5. TEXTOS COMPLEMENTARES .....  | XL     |
| 3.6. ARTICULAÇÃO ENTRE ESTA OBRA E OUTROS MATERIAIS DISTRIBUÍDOS PELOS PROGRAMAS OFICIAIS .....           | XLIII  |
| 3.6.1. INCENTIVO À LEITURA .....  | XLIII  |
| 3.7. LISTAGEM DAS COMPETÊNCIAS GERAIS, ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... | XLIV   |
| 3.8. LISTAGEM DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA .....  | XLVI   |
| 3.9. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO .....  | LXI    |
| 3.10. TEXTOS COMPLEMENTARES - 8º ANO .....  | LXVII  |
| 3.11. REFERÊNCIAS .....   | LXX    |
| 3.12. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS DO LIVRO DO ALUNO .....   | 1      |

Fonte: Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa (Oliveira; Araújo, 2018).

O Sumário, de modo geral, apresenta os seguintes aspectos: o objetivo da coleção, o principal documento norteador- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-; os pressupostos teóricos-metodológicos adotados; a estrutura da obra; a interdisciplinaridade; a avaliação; os textos complementares; a articulação entre a obra e outros materiais distribuídos pelos programas oficiais; a listagem das competências gerais, específicas de linguagens e específicas de Língua Portuguesa, a listagem das habilidades de Língua Portuguesa; o quadro de conteúdos de Língua Portuguesa para o 6º ao 9º anos. Por fim, o sumário apresenta os textos complementares; as referências e as orientações específicas do livro para o aluno. Embora a coleção mostre todos esses elementos relacionados ao trabalho com a Língua

Portuguesa, nos detemos apenas em aspectos que direta ou indiretamente estão relacionados à leitura.

Entre os aspectos elencados no Sumário, os quais são considerados em nossa pesquisa, discutimos, inicialmente, a parte que se refere à BNCC e a organização da coleção. Chamou-nos atenção a ênfase dada pela coleção à referida Base. Na verdade, a coleção faz cópia das orientações prescritas, conforme apresentado nos extratos a seguir:

#### **Texto da Coleção**

Esse documento normativo, publicado em dezembro de 2017, está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Oliveira; Araújo, 2018).

#### **Texto da BNCC**

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

#### **Texto da Coleção**

Em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências da área de Língua Portuguesa, presentes na página XLVII (Oliveira; Araújo, 2018).

#### **Texto da BNCC**

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas (Brasil, 2017, p. 86).

Ademais, a coleção afirma estar em conformidade com a BNCC visto focar o ensino de competências. Para isso, a obra foi organizada por meio de unidades temáticas, “nesta coleção, as temáticas escolhidas para as unidades, distribuídas ao longo dos volumes, relacionam-se ao desenvolvimento das competências que, por sua vez, estão ligadas a uma prática social” (Oliveira; Araújo, 2018, p. IX). Destacamos que as análises que foram feitas corroboram com a afirmativa que a coleção de fato organiza o trabalho em torno das

competências, conforme demonstramos na Quadro 7 a seguir com as competências ligadas diretamente à temática de nosso trabalho.

**Quadro 7- Competências**

| LIVRO  | CAPÍTULO | COMPETÊNCIA  |
|--------|----------|--|
| 6º ano | 1        | Competências gerais 1, 3, 9 e 10;<br>Competências específicas de Língua Portuguesa 1 e 8.                  |
| 7º ano | 5        | Competências gerais 2, 3, 4, 5, 7 e 9;<br>Competências específicas de Língua Portuguesa 2, 3, 5, 6, 8 e 9. |
| 8º ano | 3        | Competência geral 3;<br>Competência específica de Língua Portuguesa 1, 3, 4, 8, 9.                         |
| 9º ano | 6        | Competências gerais 2, 3, 4, 7 e 9<br>Competências específicas de Língua Portuguesa 3, 6, 8 e 9.           |

Fonte: Autora (2024).

A coleção, ainda na seção destinada à BNCC, destaca que assim como defendido na Base, o texto, em suas múltiplas formas, ocupa um lugar central no ensino de Língua Portuguesa. Ademais, assume perspectivas enunciativo-discursivas no tratamento com a língua, de modo a sempre buscar relacionar o texto aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades. Também preza pelo trabalho significativo com a linguagem nas diferentes atividades de leitura, escuta e produção de textos nas várias mídias e semioses (Oliveira; Araújo, 2018).

O trabalho a partir do texto é uma das orientações atuais para o ensino de Língua Portuguesa, que é defendido pela Base, como já frisado, bem como pela coleção Tecendo Linguagens. A amplitude da compreensão de textos é apresentada no documento e também na coleção. A coleção, por sua vez, vai além e apresenta a autoria dos conceitos, conforme exposto a seguir:

São oferecidos nesta coleção, para investigação e aprendizado dos alunos, textos que articulam, em sua composição, elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros, dentre outros, e que circulam nos modos impresso, digital, televisivo etc. São os textos multimodais ou multissemióticos. Como afirma Rojo, Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (multimodalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas- modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais-modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismo, vídeos, animações-modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Oliveira; Araújo, 2018, p. XI).

Entendemos que o fato de a coleção especificar os conceitos defendidos e a autoria deles é um aspecto importante na formação dos professores. Sendo assim, entendemos que o livro didático busca cumprir a missão de atualizar os professores acerca das orientações para o ensino de Língua Portuguesa ou pelo menos despertar a curiosidade para as inovações. Todavia, isso não é suficiente para uma boa formação, visto que o livro didático por ele mesmo não pode exercer mudança sobre a prática docente.

Ainda acerca do aspecto da formação de professores, a coleção tem a preocupação de apresentar leituras complementares para os eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa, “nesse manual, a cada eixo apresentado, indicamos leituras complementares que não somente ajudarão na compreensão mais aprofundada do conceito, mas também apresentarão experiências para o processo de ensino e aprendizagem a ele relacionadas” (Oliveira, 2018, p. XI).

Em tratando dos eixos para o ensino de Língua Portuguesa, a coleção apresenta orientações específicas para cada um deles. Sobre o eixo de leitura, afirma se fundamentar nas orientações da BNCC que tomam esse eixo como um elemento central para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a coleção apresenta fragmentos da própria Base:

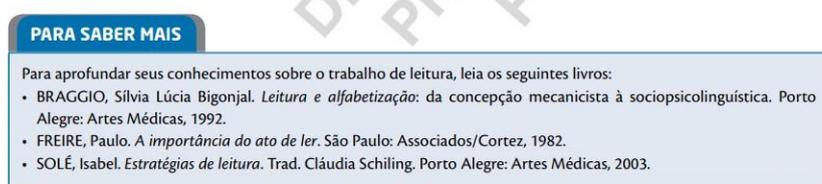
O eixo de Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 69).

Leitura [...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfica, diagrama) ou em movimento (filme, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 70).

Como já dissemos, a coleção afirma que se fundamenta na BNCC e que em seu texto retoma elementos deste documento. Os fragmentos expostos apresentam que o trabalho com a leitura deve ocorrer de modo diversificado por meio de textos escritos, orais e multissemióticos. Ademais, “o eixo de Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2017, p. 70), ações que, por sua vez, pressupõem interação entre os sujeitos. Nesse sentido, a coleção mesmo não expressamente

declarando a concepção de linguagem que se filia, ela defende uma concepção sociointeracionista. Posição reforçada pelos autores indicados pela coleção na seção “Para saber mais”, como exibido na Figura 5.

**Figura 5- Para saber mais**



Fonte: (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIII).

Os autores indicados Braggio (1992), Freire (1982) e Solé (2003) se filiam a concepção dialógica, que, por sua vez, compreendem a leitura como produção de sentidos. Desse modo, aquilo que é proposto aos estudantes precisa de algum modo fazer sentido para a vida deles. Cabe destacar que a bibliografia sugerida não contempla autores contemporâneos, todavia, os teóricos sugeridos são atemporais por serem considerados clássicos no campo da educação e no ensino de leitura.

A coleção defende que um trabalho significativo com a leitura ocorre por intermédio das estratégias de leitura, inclusive a bibliografia complementar do Manual do Professor sugere leituras para aprofundamento de tal temática. Nesse sentido, o Manual do Professor defende o investimento em atividades que explorem as estratégias de leitura.

Uma das estratégias mais exploradas na coleção são as atividades antecipatórias ou leitura prévia. Elas estão presentes no início dos capítulos e em grande parte das atividades de análise dos textos da coleção, “têm como finalidade estimular os alunos a observar aspectos específicos dos textos e a buscar seus significados; a diferenciar os gêneros discursivos e a levantar hipóteses sobre a leitura que será feita mediante seus conhecimentos prévios” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIV). O objetivo é que os estudantes desempenhem um papel ativo na leitura.

Para a exploração das atividades antecipatórias e de outras estratégias de leitura, de acordo com a coleção, “é muito importante a intervenção do professor nesse processo ao estimular, orientar e ampliar essa prática, que é uma estratégia de leitura incorporada pelo bom leitor no processo de dar sentido ao que vê, ouve ou lê (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIV). Esse é um aspecto importante no trabalho com a compreensão de textos. A intervenção por

parte dos professores no processo de ensino da compreensão de textos é um meio eficaz para melhorar as habilidades dos estudantes e auxiliar aqueles que apresentam dificuldades, isso pôde ser comprovado na pesquisa de Spinillo (2008). Seu estudo foi um projeto de intervenção com crianças que apresentavam dificuldades com compreensão de textos. Assim, os participantes foram divididos em 2 (dois) grupos: Experimental (GE) e Controle (GC). Ambos foram submetidos a um pré-teste e um pós-teste de compreensão de textos. No primeiro teste, as crianças não dispuseram de auxílio do professor durante a leitura. No pós-teste, as crianças do GE tiveram intervenção durante a leitura, elas tinham de relacionar as informações textuais com o conhecimento de mundo e relacionar os conhecimentos com as informações dispostas no texto. Quanto ao GC, elas não dispuseram de intervenção durante a leitura no pós-teste. O resultado foi que no pós-teste apenas as GE melhoraram na compreensão de textos.

A pesquisa de Spinillo (2008) chama nossa atenção para a necessidade de um ensino sistemático de leitura, isso é o que a coleção *Tecendo Linguagens* afirma promover aos estudantes por meio do trabalho com as estratégias de leitura e o investimento na diversidade textual, conforme exposto no fragmento a seguir:

O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, espera-se que os alunos consigam diferenciar diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIV).

A diversidade textual possibilita a exploração das estratégias de leitura, pois conforme o gênero trabalhado, mais procedimentos de compreensão podem ser explorados com os estudantes. A coleção apresenta aspectos que devem ser utilizados constantemente nas aulas:

- Preparação para a leitura (começando por pistas presentes no título, discussão sobre as expectativas dos alunos com relação ao texto a ser lido, levantamento de hipóteses etc.).
- Leitura oral compartilhada (uma excelente estratégia para o desenvolvimento, por exemplo, das propostas de atividades que ocorrem durante a leitura).
- Leitura silenciosa.
- Interpretação oral.
- Interpretação escrita, entre outras (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIV).

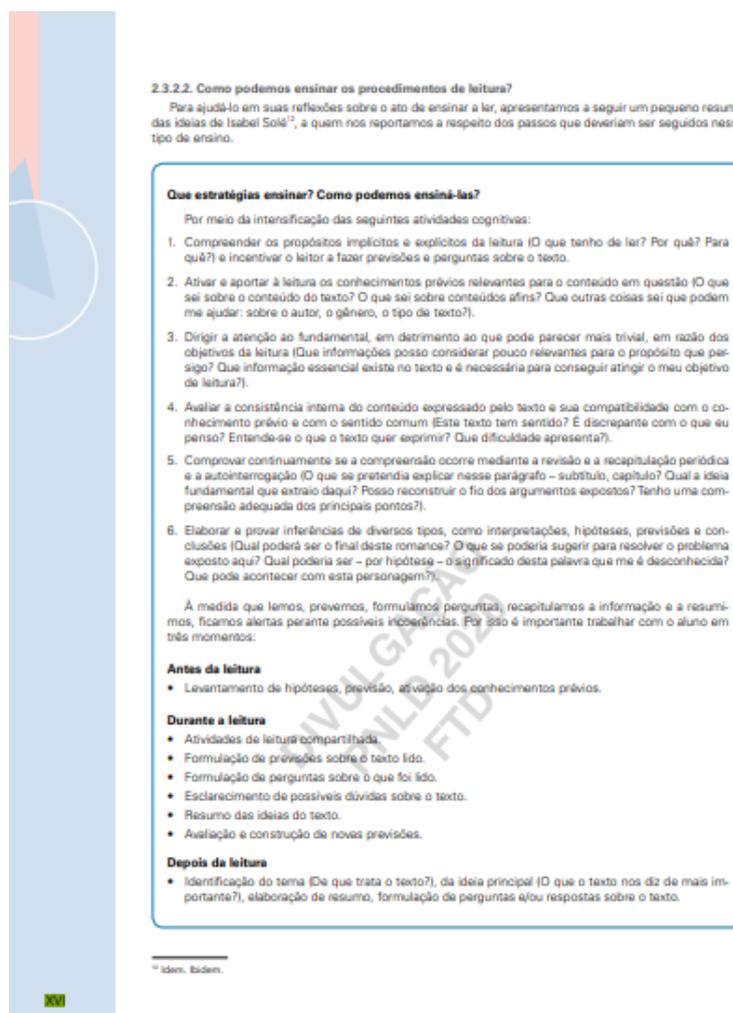
Para a coleção, os procedimentos apresentados buscam organizar didaticamente o processo de aprendizagem, visto que se tratando do aprendizado da língua, há fluidez e sobreposição entre os eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido,

uma atividade que se propõe trabalhar a leitura, por exemplo, não se restringe exclusivamente a explorar esse eixo, isso porque ler e interpretar textos verbais e orais “é uma atividade realizada nas mais diferentes circunstâncias e que, por isso, estabelecer um caminho único de procedimentos seria insuficiente” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XIV).

Diante do exposto, a coleção se propõe a explorar variadas modalidades didáticas de leitura em sala de aula, não se restringindo a leitura silenciosa e em voz alta, mas também a dramatizada, dirigida e interrompida. Ademais, a coleção entende que os alunos precisam de bons modelos de leitores, o que reforça a necessidade do engajamento por parte dos professores nas situações de leitura. Desse modo, percebemos que a obra instiga as atividades de leitura dispostas em cada capítulo dos livros a serem previamente organizadas e selecionada a modalidade de leitura conforme as intencionalidades, considerando sempre a leitura como uma prática social, como um meio, jamais um fim (Solé, 2014).

Com a finalidade de despertar mais a curiosidade do professor acerca de como ensinar as estratégias de leitura, a coleção apresenta uma síntese das ideias de Isabel Solé (2003). De acordo com a obra, as estratégias indicadas, pela referida autora, deveriam ser seguidas para um ensino significativo de leitura. A síntese de suas ideias é apresentada na Figura 6- Que estratégias ensinar? Como podemos ensiná-las?

**Figura 6- Que estratégias ensinar? Como podemos ensiná-las?**



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. XVI).

Entendemos que a apresentação de uma síntese das ideias de Isabel Solé objetiva instigar os professores a tomar conhecimento de sua obra completa ou se não conseguir isso, busca possibilitar a reflexão sobre a necessidade da compreensão de textos ser desenvolvida como um processo, não como algo espontâneo, mas sim, como algo que se inicia antes mesmo da leitura começar, se estende durante o processo e não finda ao término dele.

Isabel Solé não é a única autora sugerida para leitura, Angela Kleiman também é. A coleção, desta última pesquisadora, explora suas ideias acerca do trabalho com a leitura e o enriquecimento do vocabulário. Nessa direção, a coleção faz uma série de citações diretas de Kleiman, de seu livro *Oficina de leitura*. Dentre os fragmentos destacados está o seguinte: “o ensino [de leitura] deveria estar ligado ao enriquecimento do vocabulário do aluno e não a uma tarefa burocrática de procura de palavras num dicionário, como costumeiramente é feita em seu contexto escolar” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XVII).

A partir de Kleiman, a coleção defende que o trabalho com o vocabulário não deve ser confundido com o ensino de leitura, mas deve ocorrer mediante ele. É necessário destacar que a compreensão de um bom vocabulário não garante o desenvolvimento da compreensão, embora o auxilie. Respaldo nessa autora, a obra defende que o professor deve oferecer suporte lexical, se essa ação for utilizada com cautela, pode ser uma excelente prática para aperfeiçoar a compreensão textual. Quanto ao professor, ainda tomando como referência Kleiman, a coleção afirma ser papel dele: fazer uma seleção cuidadosa do léxico do texto, buscando compreender as palavras que são inferíveis e as que não são; auxiliar os alunos a atentar para o contexto no qual as palavras estão inseridas, de modo a que os estudantes percebam que a leitura não é algo linear; demonstrar que, às vezes, um significado aproximado de uma palavra é suficiente; desenvolver a habilidade de inferência lexical.

Por fim, no que se refere às orientações em relação à compreensão /interpretação e à extrapolação, a coleção espera que os alunos possam demonstrar:

- O avanço do aluno no seu contato espontâneo com a leitura de texto, ou seja, o interesse pelo contato com textos variados dentro e fora da escola;
- A capacidade de reconhecer, à primeira vista, um conjunto de palavras-chave dentro do texto;
- A capacidade de prever o conteúdo das leituras, baseando-se nos próprios conhecimentos ou em esquemas cognitivos, isto é, a capacidade de formular, confirmar ou rejeitar hipóteses referentes às leituras;
- A consciência que o aluno tem dos fins de sua leitura: informar, divertir, convencer, emocionar etc.;
- A capacidade de perceber as ideias mais importantes de um texto;
- A capacidade de sintetizar, parafrasear, pôr os fatos ou eventos em sequência, observar as relações entre eles (Oliveira; Araújo, 2018, p. XVII).

A partir das considerações expostas, entendemos que a coleção defende que o ensino de compreensão de textos deve ocorrer por meio de um processo contínuo, planejado e variado, no qual os estudantes possam perceber as diferentes finalidades que a leitura pode ter no cotidiano. Um trabalho desta natureza precisa de uma variedade de textos e situações comunicativas para que os estudantes possam desenvolver e ampliar as suas diferentes capacidades linguísticas.

Para a coleção, o processo de desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos deve ocorrer por meio dos campos de atuação propostos para o ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, que são quatro (04): campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e

pesquisa e campo artístico-literário, orientações constantes na BNCC e apresentadas nas orientações dispostas no Manual do Professor.

As orientações dispostas no Manual do Professor também discutem acerca de conceitos importantes para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção a seguir, discutimos acerca dos pressupostos teóricos-metodológicos da Coleção Tecendo Linguagens.

### **5.1.2 Pressupostos Teórico-Metodológicos Da Coleção Tecendo Linguagens**

A definição de conceitos é um aspecto importante em qualquer campo do conhecimento. Se tratando do ensino de Língua Portuguesa, os conceitos trazem impactos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Desse modo, a Coleção Tecendo Linguagens define: conceito de língua e linguagem, conceito de letramento, conceito de texto e conceito de gêneros. O entendimento desses conceitos nos auxiliou a respeito do modo como as atividades de compreensão de textos estão organizadas na coleção.

Se tratando do conceito de língua e de linguagem, a coleção, a partir de Bakhtin, define que a língua “é muito mais que um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXIX). Tal entendimento deverá implicar em atividades que não privilegiem uma única variante da língua e as atividades propostas devem buscar promover interação, visto que é constituída pelos sujeitos que atuam por meio dela.

Já a linguagem é defendida como discurso, como produção social, “que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo e de seus produtores” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXIX). Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa têm de ser praticadas no contexto real de seu propósito comunicativo.

Nesse processo de produção de sentidos, os sujeitos não são passivos, eles interferem na constituição do significado do ato comunicativo, isto é, existe uma relação inerente entre o linguístico e o social, “que precisa ser considerada no estudo da língua. Daí o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno ser o discurso, que se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXIX).

Sendo os sujeitos produtores de sentidos, as informações apresentadas nos livros didáticos não podem ser engessadas, muito menos compreendidas como verdades absolutas que não podem ser questionadas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Ademais, quanto maior a quantidade de gêneros explorados a partir de contextos significativos, maior será a possibilidade dos sujeitos ampliarem suas habilidades comunicativas nas diferentes práticas sociais.

As práticas sociais demandam o conceito de letramento. Para o definir, a coleção utiliza as autoras Mary Kato, Angela Kleiman e Magda Soares. A partir delas, a obra defende que existe diferença entre o ser “alfabetizado” e “letrado”. Alfabetizado é aquele que consegue aprender a ler e escrever, letrado é aquele que se apropriou da leitura e da escrita e consegue as incorporar nas práticas sociais. Para Magda Soares, “a leitura, na perspectiva do letramento individual, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, incluindo desde a capacidade de decodificar palavras até a compreensão de textos” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXIX). Nesse sentido, as atividades de compreensão de textos devem proporcionar a exploração de diferentes habilidades por meio de diferentes gêneros, de acordo com as especificidades dos diferentes gêneros.

O conceito de gênero, demanda o de texto, a coleção toma como referência Bakhtin (2003), Kleiman, Moraes e Rojo. A partir de Kleiman e Moraes, a coleção define texto como “toda construção cultural que tenha um significado constituído a partir de um sistema de códigos e convenções” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXX). A coleção afirma selecionar como objeto de análise textos como foto-denúncia, telas, infográficos, charges, tiras, entre outros.

Referenciada em Bakhtin, a coleção defende que “um texto vive unicamente se está em contato com outros textos”. Nesse sentido, a obra destaca a importância de explorar no cotidiano das aulas práticas intertextuais e dialógicas. Para a coleção, é necessário que os professores sempre explicitem a relação dos textos uns com os outros, e durante a análise textual levem os estudantes a tal percepção (Oliveira; Araújo, 2018).

Ainda no que se refere aos textos, a coleção compreende que todo texto é organizado a partir de um determinado gênero. A obra em consonância com o pensamento bakhtiniano compreende que os gêneros existem em uma quantidade quase ilimitada e que é possível os definir como tipos relativamente estáveis de enunciados, que estão disponíveis na cultura, e possuem três (3) características centrais: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Feitas essas considerações, a obra afirma, acerca de sua organização, que o modo como os textos são denominados em cada capítulo deixa explicitado a adoção dos conceitos bakhtinianos, pois os alunos ora são convidados a identificar a qual gênero pertence cada

texto explorado nos capítulos da coleção, ora são solicitados a justificar o porquê da categorização escolhida (Oliveira; Araújo, 2018).

A coleção também afirma que em alguns momentos, considera pertinente se referir aos textos considerando não o gênero, “mas o tipo textual predominante ou o suporte do texto, por exemplo, a depender dos objetivos pretendidos” (Oliveira; Araújo, 2018, XXXI). Todavia, respaldada em Marcuschi, a obra compreende a distinção entre gênero e tipo textual. “Como assevera Marcuschi, [...] em geral, a expressão ‘tipo de texto’, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto” (Oliveira; Araújo, 2018, XXXI).

Assim, os tipos textuais na coleção são considerados como: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. E os gêneros, orais ou escritos, são: carta, jornal, e-mail, conto de fadas, fábula, lista de compras, entre muitos outros. Assim, a obra considera o texto como ponto de partida e como ponto de chegada na maior parte dos trabalhos propostos na coleção. A unidade básica de ensino é o texto, mas “isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam” (Oliveira; Araújo, 2018, XXXI).

Além dos conceitos apresentados, a coleção entende ser pertinente a reflexão acerca do trabalho com os gêneros. A obra considera que os alunos já possuem capacidade de lidar com os gêneros, visto ser por meio deles que se comunicam no dia a dia, mas o desafio posto é aprimorar a capacidade comunicativa dos estudantes por intermédio dos elementos que os caracterizam. Para isso, eles são estudados por meio de seus aspectos sociocomunicativos e funcionais (Oliveira; Araújo, 2018).

Referenciada em Bakhtin, a obra compreende que cada esfera do conhecimento produz tipos relativamente estáveis de enunciados: gêneros. Assim, por meio desta certa estabilidade, a coleção entende ser possível ofertar aos alunos alguns padrões aos quais é possível que os estudantes possam se voltar.

Para a coleção,

O trabalho com o desenvolvimento de capacidades de leitura é, nesta obra, um dos passos importantes para o estudo dos gêneros, visto que o aluno lê por fruição do prazer e entretenimento, para pesquisar e conhecer informações novas, para participar de um ato comunicativo entre interlocutores, para compreender e estabelecer relações, entre outras possibilidades (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXII).

Diante do exposto, a obra afirma buscar explorar diferentes textos escritos e orais de diversos gêneros para ampliação e desenvolvimento das capacidades linguísticas dos

estudantes. Nesse sentido, afirma buscar: explorar a relevância dos textos selecionados conforme a literatura nacional ou estrangeira; destacar a relevância e o uso social de textos falados ou escritos, formais e informais; explorar os novos gêneros criados em função das necessidades das novas tecnologias; contemplar o interesse da faixa etária que utilizará a obra; apresentar progressão da proposta da obra e progressão dos níveis de complexidade dos textos e gêneros explorados e apresentar sistematização de determinado gênero para propostas de produção de textos de autoria (Oliveira; Araújo, 2018).

Acerca deste último aspecto, a coleção defende a proposta de progressão dos gêneros ao longo dos anos. Os autores que são referência para a coleção são Bakhtin, Dolz e Schneuwly. Considerando a proposta destes dois últimos pesquisadores, a obra propõe a organização dela por meio do agrupamento dos gêneros, “em consonância com a temática do capítulo, com o contexto de cada situação de aprendizagem e com alguns aspectos tipológicos (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXII).

Sendo assim, a coleção reconhece a importância de explorar os gêneros conforme a complexidade dos conteúdos tratados e, assim, os apresenta em espiral. Isso não significa que a obra faça uma organização linear deles. O desafio é uma organização que considere o conflito cognitivo mobilizador de novas aprendizagens, os conhecimentos prévios, o contexto de aprendizagem, a temática de cada capítulo, as condições que facilitam o trabalho em sala de aula e a preocupação com o desenvolvimento da autonomia. Ainda, é destacado que o trabalho com os gêneros busca atingir as diferentes habilidades propostas na BNCC. Por fim, a coleção apresenta que a aprendizagem dos gêneros não é enfoque dela, mas que sua finalidade é o alcance dos objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa.

A coleção também preza pela metodologia desenvolvida para apresentação dos conteúdos nas seguintes bases: “pensar, sentir, trocar e fazer, de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXVII). Assim, espera-se que as ações pedagógicas pautem a construção do conhecimento de modo crítico, contextualizado com a realidade, privilegiando a relação teoria-prática na busca das diferentes nuances do saber.

A coleção intenta promover espaços de aprendizagem de parceria entre o professor e o aluno, com a finalidade de relacionar teoria e prática, ciência e cotidiano. Uma outra estratégia desenvolvida são as práticas interdisciplinares, “uma vez que o conhecimento produzido em qualquer área, por mais amplo que seja, representa apenas um modo parcial e limitado de ver a realidade. As diversas ciências se prendem umas às outras por vínculos de profunda afinidade” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVII).

Outra metodologia explorada é a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. A obra afirma resgatar e estimular os estudantes a explorarem seus saberes prévios por meio de atividades de antecipação nas unidades em estudo. Combinado a isso, incentiva-se a “pedagogia do por que”, com o propósito de incentivá-los a uma postura de questionamento.

A coleção não valoriza apenas os conhecimentos acadêmicos dos estudantes, são reconhecidos também aqueles pertencentes ao campo das “emoções, das habilidades artísticas, das relações inter e intrapessoais, desenvolvendo, assim, sua criatividade, suas formas de expressão, e sua capacidade de interagir positivamente com o outro, considerando seus valores éticos e suas outras inteligências” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVII).

Com a finalidade de alcançar os conhecimentos como um todo, a coleção se embasa em autores como Lev Vigotsky e Mikhail Bakhtin. De acordo com Vigotsky, a coleção parte do entendimento de que o ser humano se constitui como tal pela interação social. Ademais, a coleção considera de Vigotsky, a compreensão de que: a cultura é parte constitutiva da natureza humana; o desenvolvimento mental das pessoas é afetado pela inserção em um determinado contexto cultural e pela sua interação com os membros de seu grupo e práticas sociais (Oliveira; Araújo, 2018).

Um outro ponto defendido por Vigotsky é concernente à diversidade de apropriação do mundo simbólico, esse é um conceito basilar no processo metodológico, visto que os estudos começam a deslocar-se dos indivíduos para os grupos sociais nos quais estão inseridos. Nesse sentido,

os olhares voltam-se para as mediações, entendidas como conjunto de influências que estruturam o processo de aprendizagem e seus resultados, provenientes tanto da mente do sujeito como de seu contexto social, econômico, cultural- de sua procedência geográfica, de seu bairro, de seu trabalho, de acontecimentos que se dão no próprio lar do sujeito (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVIII).

Tal compreensão requer atividades que busquem contextualizar o universo do aluno com os saberes culturalmente valorizados. Nesse sentido, para Vigotsky, a cultura é definida como uma espécie de palco de negociações. Assim, cada sujeito desempenha um papel ativo “e no qual acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVIII).

A compreensão de interação também é partilhada por Bakhtin, para ele, o indivíduo aprende e compõe a realidade, “dá sentido ao seu viver por meio da relação social com o outro, e isso vem permeado pela linguagem. Portanto, o social é responsável pela construção

da linguagem- elemento essencial na construção do conhecimento” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXVIII).

Diante dessas considerações, a coleção defende que a relação professor e aluno, aluno e professor é de importância fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os professores devem cada vez mais ocupar a posição de mediadores do conhecimento. Logo, o papel do professor como mediador entre o conhecimento prévio do estudante e o saber científico é essencial para que ele tenha a condição de construir e reconstruir saberes significativos para a sua vivência e ação sobre a realidade (Oliveira; Araújo, 2018).

Explanadas as disposições presentes no Manual do Professor a respeito dos aspectos teórico-metodológicos da Coleção Tecendo Linguagens, torna-se relevante conhecer como a obra está estruturada, focando os aspectos que se relacionam ao ensino de leitura, que possam de algum modo interferir na construção das atividades de compreensão de textos, como apresentado na seção seguinte.

### 5.1.3 Estrutura Da Obra

A coleção Tecendo Linguagens é composta por quatro (04) volumes, correspondentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada volume possui quatro (04) unidades, que são desenvolvidas em torno de uma temática central que se desdobra na composição entre capítulos e seções.

Os quatro volumes da coleção se dividem em seções e subseções, que são apresentados em uma sequência que, de modo geral, se repetem em todos os volumes, mas que pode apresentar variação conforme os objetivos de cada sequência.

A obra constitui-se de acordo com as seguintes seções, subseções e boxes. Vejamos o Quadro 8 abaixo:

**Quadro 8- Organização da coleção Tecendo Linguagens**

| SEÇÕES                         | SUBSEÇÕES                                 | BOXES                           |
|--------------------------------|---|---------------------------------|
| Para começo de conversa        |   |                                 |
| Prática de leitura             | Por dentro do texto<br>Linguagem do texto | Glossário<br>Conhecendo o autor |
| Trocando ideias                |   |                                 |
| Conversa entre textos          |   |                                 |
| Momento de ouvir               |   |                                 |
| Reflexão sobre o uso da língua | Aplicando conhecimentos                   |                                 |
| De olho na escrita             |   |                                 |
| Hora da pesquisa               |   |                                 |
| Produção de texto              |   |                                 |
| Na trilha da oralidade         |   |                                 |

|                                       |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Ampliando horizontes                  |                         |
| Preparando-se para o próximo capítulo |                         |
|                                       | Para você que é curioso |

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. XXXIII).

Embora toda a organização acima seja importante, destacaremos apenas aquelas que de algum modo estão relacionadas ao nosso objeto de pesquisa que é a leitura. Sendo assim, iniciamos pela seção “Para começo de conversa” que tem a função de propor para cada capítulo uma discussão prévia acerca do tema que será estudado, bem como levantar os conhecimentos dos estudantes. O objetivo é que possam fazer inferências, deduções, levantar hipóteses e desenvolver procedimentos de leitura antecipatória.

A seção “Prática de leitura” é dedicada a leitura de textos verbais e não verbais. Assim como na seção anterior, são propostas perguntas antecipatórias aos estudantes, com o objetivo de levantar hipóteses e fazer inferências a respeito do tema abordado na leitura. Os capítulos exploram várias seções de Prática de leitura, os textos são enumerados como Texto 1, Texto 2, Texto 3 etc.

O “Glossário” busca esclarecer o significado de algumas palavras do texto lido. Costuma estar associado a seção “Prática de linguagem”.

O “Conhecendo o autor” é combinado ao texto da Prática de leitura que apresenta uma breve biografia do escritor.

A subseção denominada “Por dentro do texto” propõe questões de compreensão e interpretação do texto estudado na Prática de leitura. Essa parte dirige e retoma hipóteses e inferências construídas antes da leitura e, quando necessário, se verifica o dicionário.

A subseção “Linguagem do texto” está relacionada com a seção Prática de leitura que estuda aspectos da linguagem do texto estudado, sua construção e forma.

A penúltima seção que gostaríamos de destacar é a “Conversa entre textos” sugere uma comparação entre os textos lidos do capítulo, no que se refere à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.

Por fim, destacamos a seção “Momento de ouvir” tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção de textos.

Entendemos que essas seções e subseções buscam facilitar o trabalho dos professores e ampliar as capacidades linguísticas dos estudantes. Ressaltamos que essas categorias serão analisadas à medida que nos atemos aos aspectos relativos à compreensão de leitura nas atividades apresentadas no livro didático.

#### 5.1.4 Aspectos Relativos À Avaliação Na Coleção

A avaliação faz parte de qualquer processo formativo. A avaliação realizada pelo professor e pela escola cumpre a função de redimensionar a ação pedagógica e, assim, deve revelar um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e também diagnóstica (Oliveira; Araújo, 2018).

Desse modo, a coleção Tecendo Linguagens afirma que seu objetivo não se limita a verificar e desenvolver a compreensão de textos explícitos dos estudantes, mas também promover a construção de habilidades e capacidades diversas. Segundo ela, a avaliação não deve ser entendida exclusivamente como um conjunto de instrumentos a medir o conhecimento dos estudantes, mas sim, como um processo no qual o professor e o aluno atuam juntos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Com essa finalidade, a obra sugere aos professores que antes de iniciarem um capítulo do livro didático realizem uma avaliação diagnóstica. Ademais argui que os professores anunciem aos estudantes quais “conhecimentos serão construídos no capítulo, para que eles possam expor o que sabem e o que gostariam de saber sobre os temas, os objetos de conhecimento e o conteúdo. Esses dados serão importantes para o planejamento da prática pedagógica” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXVIII).

A coleção defende que a avaliação seja diagnóstica e formativa. Para tanto, seguem algumas sugestões de estratégias:

- As atividades de interpretação e compreensão do texto podem ser discutidas e respondidas pelos alunos em duplas ou em pequenos grupos. Atende-se para que alunos com maior dificuldade de aprendizagem não sejam excluídos. Verifique a possibilidade de inseri-los em grupos que demonstrem menor dificuldade para a realização das tarefas apresentadas.
- É necessário ter conhecimento das competências e habilidades iniciais dos alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem a fim de compreender seus avanços. Acompanhe-os mais de perto para que possam, dentro de suas possibilidades, participar ativamente das discussões de seu grupo e na realização de tarefas com vistas a desenvolverem, para além de suas competências e habilidades iniciais, as habilidades e competências propostas para esse capítulo.
- Possibilite a participação de alunos com maior dificuldade em interações orais e de compreensão leitora, por meio de perguntas direcionadas a eles, considerando suas capacidades iniciais, mas buscando promover avanços. Procure validar as contribuições que fizerem e, quando não estabelecerem relação direta com as discussões, direcione a participação com outra pergunta ou ofereça exemplos de situações cotidianas correlatas, próprias do contexto deles (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXIX).

Como exposto na primeira estratégia, a coleção defende que a compreensão de textos é algo que não necessariamente se constitui uma atividade individual. Infere-se que a coleção defende o ensino assistido de compreensão de textos, a ponto de abarcar todos os estudantes. Dentro da inclusão, a coleção sugere que os próprios estudantes sejam participantes no desenvolvimento das habilidades uns dos outros. Esse movimento pode dar pistas aos estudantes acerca do modo como os leitores resolvem suas dificuldades ao longo do processo da compreensão de textos.

Esses se constituem aspectos importantes no processo de formação de leitores, isso porque leitores para se tornam proficientes, além de serem ensinados, eles precisam de bons modelos para que possam se inspirar. A pesquisa, de Braz e Guimarães (2021), por exemplo, buscou analisar os resultados de uma intervenção pedagógica que focalizou o ensino explícito da compreensão de textos entre os estudantes de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Curitiba- PR. Os estudantes foram submetidos a um Pré-teste, no qual, foi aplicado uma prova de compreensão de textos, sem intervenção, a qual foi repetida no Pós-teste, depois, dos estudantes participarem de uma atividade de intervenção. Os resultados da pesquisa apontaram que, após a intervenção, os estudantes apresentaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho da compreensão de textos. Embora, o nosso interesse de pesquisa não seja analisar o modo com as atividades de compreensão de textos são aplicadas aos estudantes, acreditamos que um trabalho planejado e interventivo no desenvolvimento das atividades de compreensão de textos ofertadas aos estudantes, possa contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Se tratando da contribuição da compreensão leitora, é preciso ter conhecimento das competências e habilidades iniciais dos estudantes para que o professor possa dar suporte as dificuldades enfrentadas e as acompanhar. Nesse sentido, a segunda sugestão de acompanhamento avaliativo enfoca o desenvolvimento de competências e habilidades, o que está em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ademais, seguindo essa lógica, espera-se que à proporção que as dificuldades iniciais sejam sanadas, o grau de complexidade delas aumente.

A última sugestão avaliativa da coleção é acerca do desenvolvimento de atividades variadas, sobretudo, para os estudantes com maior dificuldade, para que possam promover avanços. Uma estratégia é buscar aproveitar as respostas dos estudantes, mesmo aquelas aparentemente desconexas, para que possam ser direcionadas para que façam sentido para o

contexto deles. Espera-se que assim possam se manter motivados na participação das atividades.

Assim, entendemos que para os estudantes obterem o sucesso relacionado às atividades de avaliação, a motivação para ler e o envolvimento na realização de variados tipos de tarefas são considerados fundamentais (Suehiro, Boruchovitch, 2019; Gomes, Boruchovitch, 2014). A motivação para a leitura envolve desde as habilidades relacionadas às necessidades, aos interesses e às preferências individuais perpassando questões contextuais e também sociais que envolvam os estudantes na aprendizagem da leitura (Suehiro, Boruchovitch, 2019; Gomes, Boruchovitch, 2014; Mihandoost, 2012).

Tendo apresentadas as considerações da coleção acerca da avaliação, importa-nos analisar como as atividades de compreensão de textos foram organizadas na obra, foi o que fizemos na seção seguinte.

## 5.2 ANÁLISE DO TRATAMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NAS ATIVIDADES DE LEITURA NA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (6º AO 9º ANO)

Nesta seção, analisamos as atividades de compreensão de textos propostas na Coleção Tecendo Linguagens (PNLD 2020). Para tanto, primeiramente, discutimos, brevemente, as considerações iniciais do livro do aluno. Em seguida, apresentamos os gêneros textuais explorados em cada unidade, bem como a tipologia predominante.

Num segundo momento, analisamos o levantamento das questões de compreensão de textos exploradas, bem como a maior incidência delas, fazendo considerações relativas ao tratamento da compreensão de textos na coleção.

Explicado o percurso de nossa análise, passamos, na sequência a apresentar os principais resultados.

### 5.2.1 Aspectos Gerais Do Livro Do Aluno Da Coleção Tecendo Linguagens (6º, 7º, 8º, 9º anos)

#### 5.2. 1. 1 Considerações Gerais Da Coleção A Respeito Do Trabalho Com A Leitura E Incidência Das Tipologias Textuais

A obra Tecendo Linguagens (Oliveira, Araújo, 2018) foi a coleção didática mais adotada nas escolas públicas do Brasil no triênio 2020-2023. Conforme levantamento que

realizamos no SIMAD, a coleção ocupa o 1º lugar entre as três (03) mais requisitadas pelas escolas, por esse motivo a selecionamos para constituir nosso *corpus* de pesquisa.

Se tratando dos aspectos gerais da coleção em relação ao livro do aluno (6º ao 9º ano), a apresentação da obra afirma ofertar atividades que permitam aos estudantes expor suas opiniões, impressões pessoais, “de ler, de criar, de escrever” (Oliveira, Araújo, 2018, p. 3). Para tanto, a proposta é movimentar as aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a coleção declara que os alunos dispõem de oportunidade “de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais” (Oliveira, Araújo, 2018, p. 3).

Ademais, a apresentação do livro do aluno informa aos estudantes que a obra não explorará apenas os textos escritos, visto vivermos em uma sociedade permeada pela “mídia digital, a imagem, o som, os gestos, a palavra falada ou escrita ora se juntam para construir os atos comunicativos, ora se ampliam dando acesso a múltiplos caminhos que facilitam a comunicação” (Oliveira, Araújo, 2018, p. 03). Nesse sentido, a coleção afirma a necessidade, então, de explorar as mais diferentes linguagens para os alunos poderem ser inseridos plenamente nas mais diferentes práticas comunicativas da vida em sociedade.

Contemplar diferentes linguagens é uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com a leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que é alcançado pela Coleção Tecendo Linguagens ao não restringir o texto a uma unidade de extensão escrita. Além dos textos convencionalmente explorados no cotidiano escolar, a obra contempla gêneros multissemióticos como foto-denúncia, telas, infográficos, charges, tiras, entre outros.

A coleção também preza pelo trabalho com estratégias e procedimentos de leitura, conforme prescrito pela BNCC. Isso é posto no Manual do Professor, também nas orientações presentes nas unidades e nos exercícios apresentados nos livros didáticos. Uma outra preocupação da base é o trabalho com fatores semânticos e pragmáticos. Entendemos que ela se manifesta no momento que as atividades de compreensão de textos, mesmo estando separadas exclusivamente para tal finalidade, exploram questões referentes à análise linguística.

Outro aspecto destacado pela Base e atingido pela coleção é a diversidade textual. A coleção apresenta ao todo o total de 216 textos. Entendemos ser esse um aspecto positivo,

todavia, a variedade não significa que os gêneros são explorados satisfatoriamente. A pluralidade de gêneros, muitas vezes, não permite um trabalho mais sistemático com eles.

As observações apresentadas são padrão para todos os anos da coleção (6º ao 9º ano). Feitas essas considerações gerais acerca da leitura, dirigimos o olhar para os aspectos estruturais da obra. Os livros são compostos por quatro (04) unidades- correspondendo aos quatro (04) bimestres que habitualmente formam o ano letivo. Cada unidade possui dois (02) capítulos. As unidades são temáticas, todas iniciam com a seção “Para começo de conversa”- que propõe uma discussão prévia acerca do tema que será estudado- e terminam com o “Preparando-se para o próximo capítulo”- que apresenta atividades que desvendam o capítulo seguinte.

As unidades costumam ser estruturadas por meio de três (03) a quatro (04) gêneros centrais. Dentro das unidades, o número de gêneros explorados é expandido, a estratégia é promover uma conversa entre textos diversos e preparar os estudantes para a unidade seguinte, tanto é que em cada uma delas existe uma seção denominada “Conversa entre textos”. O padrão descrito é seguido nos quatro (04) livros que compõem a coleção.

Para nossa análise, consideramos os exercícios de compreensão de textos explorados nas seções:

- a) **Prática de leitura**, parte que apresenta textos de diferentes gêneros, temáticas e extensões, correlacionados ao dia a dia dos alunos e suas vivências;
- b) **Por dentro do texto**, seção na qual é proposta uma discussão prévia acerca do tema que será explorado na unidade;
- c) **Trocando ideias**<sup>16</sup>, parte em que se promove uma discussão oral a respeito de algum assunto relacionado ao texto trabalhado na **Prática de leitura**- essa seção busca desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes;
- d) **Conversa entre textos**, nesse segmento, a coleção propõe a comparação entre textos do capítulo no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem etc.

Para além das seções destacadas, existem outras, as quais não exploramos nos livros, por não estarem diretamente vinculadas ao nosso objetivo de pesquisa. Todavia, reconhecemos sua relevância no processo de formação de leitores. Nesse sentido, destacamos a seção “**Ampliando horizontes**” que contém sugestão de livros, filmes e *sites*, sobretudo, de

---

<sup>16</sup> Embora essa parte promova uma discussão oral com os estudantes, as atividades propostas nessa parte do livro as consideramos importantes por fomentar as atividades de leitura.

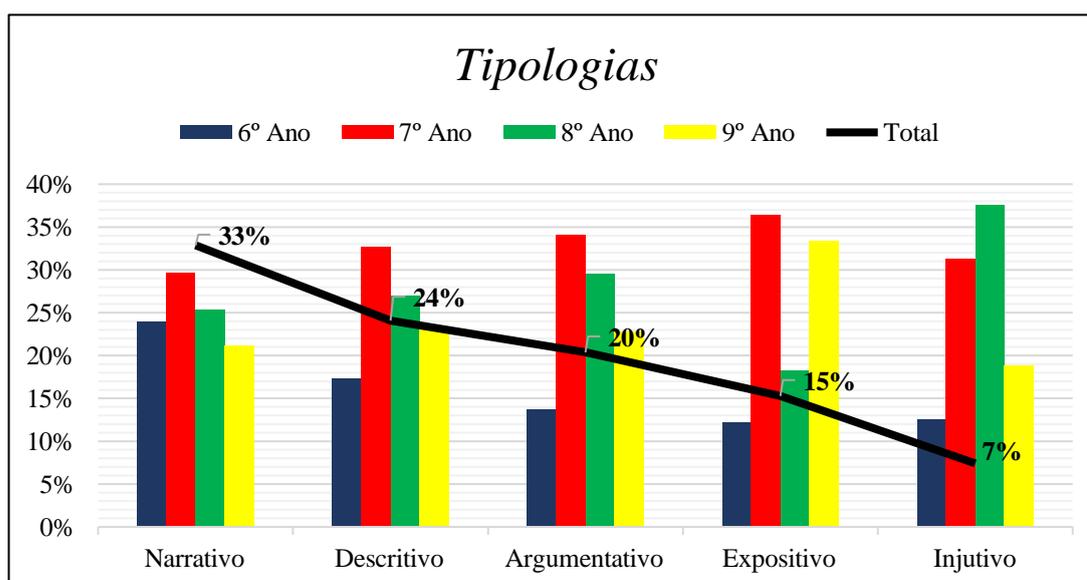
livros que se relacionam com o tema da unidade em estudo. Entendemos ser esse mais um incentivo para que os estudantes possam despertar o gosto pela leitura.

Quando refletimos a respeito das categorias contempladas pela coleção didática para o ensino ou estímulo à leitura, percebemos que a obra se apresenta coerente quanto ao fomento e à importância desse eixo de ensino. Isso está em consonância com o Manual do Professor da coleção ao afirmar a necessidade de investimento com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa pelo fato dela ser um objeto historicamente assentido para a construção da aprendizagem, mas também, por ser central no estudo dessa matéria (Oliveira, Araújo, 2018).

Explicitadas as seções que foram utilizadas para composição de nossa análise, realizamos um levantamento das tipologias textuais na coleção. Para Travaglia (2018, p. 1339), uma tipologia corresponde a uma determinada classe de textos que possui uma caracterização comum em relação a “conteúdo, estrutura composicional, estilo (características linguísticas), funções/objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las”. A escolha por tipologias textuais é justificada pelo fato de constituírem habilidades linguístico-discursivas básicas, essenciais, que todos necessitam dominar para produzir textos. Nesse sentido, devem ter especial atenção os exercícios de ensino/aprendizagem também de compreensão de textos (Travaglia, 2018).

A seguir, apresentamos no Figura 7, as tipologias que abarcaram os textos explorados na coleção, referentes aos anos analisados assim como o total delas.

**Figura 7- Tipologias Textuais na Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º anos)**



Fonte: A autora (2024).

Para identificação das tipologias, analisamos as unidades presentes na coleção, compostas pelo total de 216 textos, divididos entre as 05 (cinco) tipologias: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva. Conforme o Figura 7, a tipologia textual que mais se destacou na Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), de modo geral, foi a narrativa, que corresponde a 33% (71) dos textos explorados na obra. As narrativas estão presentes no cotidiano das pessoas, são responsáveis por despertar o imaginário delas e ainda podem ser úteis na formação dos sujeitos em todo o processo de aprendizagem (Santos; Barrera, 2015). Essa tipologia é caracterizada por gêneros textuais que possuem personagens e apresentam acontecimentos que podem ou não seguir uma linha temporal.

Corroborando com esse achado, identificamos que a tipologia narrativa é a mais consumida no Brasil. O Painel do Varejo de Livros no Brasil, divulgado pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), revelou que, entre janeiro e setembro de 2020, foram vendidos 36,1 milhões de exemplares de livros de ficção no país, sendo essa categoria a preferida dos brasileiros. O autor que mais vendeu durante a pandemia foi George Orwell, com “A Revolução dos Bichos”, segundo o presidente do Snel (Agência Brasil, 2023). No ano de 2022, outra pesquisa realizada pelo mesmo órgão apontou que a não-ficção para adultos é o gênero mais popular, com 56,4%, seguido por ficção adulta (38,2%) e científico, técnico e profissional (17,3%) (Agência Brasil, 2023). A preferência dos leitores pela tipologia narrativa também se manteve em 2023, segundo dados da Associação Nacional de Editoras (2023), os livros de ficção foram os mais vendidos no país.

Considerando esses achados, inferimos que a predominância da tipologia narrativa nos livros didáticos de Língua Portuguesa possa ocorrer em função do entendimento que os gêneros narrativos (o romance, o conto, a crônica, a história em quadrinhos, a fábula, a parábola, entre tantos outros) talvez possuam uma capacidade maior de estímulo a formação de leitores, por trabalhar com o imaginário deles. A preferência pelos gêneros narrativos também pode levar os autores a pensar que textos desta natureza possuam uma maior aceitação por parte dos leitores, facilitando a aprendizagem dos estudantes.

Ainda comentando acerca dos achados da tipologia narrativa na Coleção Tecendo Linguagens, destacamos que a tirinha (15 ocorrências) ocupou o 1º lugar de textos explorados na categoria e na obra como um todo. Essa informação é interessante, pois por meio das tirinhas é possível trabalhar a leitura em seus aspectos verbais e visuais, uma vez que esse gênero é constituído de elementos semióticos, que necessitam ser entendidos para que o seu conteúdo possa ser interpretado (Ragi; Souza; Souza, 2021).

Sendo a tirinha, um gênero multimodal, é possível promover um ensino e aprendizado fundamentados nos multiletramentos, dado que elas possibilitam o domínio de formas de linguagens atuais (Ragi; Souza; Souza, 2021). Ademais, o trabalho com as tirinhas atende as orientações da BNCC, pelo fato da leitura ser concebida em um contexto mais amplo, não se restringindo exclusivamente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, diagrama etc.) ou em movimento (filmes, vídeos, jogos etc.) e ao som (música) (Brasil, 2017).

Supomos que a preferência pelas tirinhas na coleção possa ser justificada pela capacidade que possuem de articular a linguagem verbal a um contexto situacional do texto, com o propósito de relacionar o seu significado lexical, ao entendimento da metáfora visual, “realizar a operação mental cognitiva com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelos autores no momento da interpretação, fazer uso do seu conhecimento de mundo em paralelo com a leitura para compreender os elementos metacognitivos que há na tirinha” (Ragi; Souza; Souza, 2021, p. 235). As tirinhas também buscam explorar o humor e a ironia. Esses recursos estão presente em várias situações do nosso dia a dia e os leitores precisam dominá-las. Nesse sentido, os textos multissemióticos se apresentam como recursos privilegiados, além de permitirem a aproximação dos alunos com uma sociedade tecnológica.

Por fim, entendemos que a tirinha é um gênero em potencial para despertar o interesse de estudantes de todas as idades e etapas do ensino, ela também tem a capacidade de abarcar temas sociais diversos e pode estimular a formação do pensamento crítico por parte dos estudantes.

A predominância por textos narrativos não se restringe a coleção em análise, também supomos não ser isso algo atual, visto que em 2001, a pesquisa de Bezerra (2001), por exemplo, que buscou analisar a tendência dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 1ª a 8ª série quanto à seleção de textos principais e complementares, apontou em seus resultados que as obras investigadas eram compostas predominantemente por gêneros do tipo narrativo. Quanto aos gêneros mais frequentes nas coleções de 1ª a 4ª estão os contos infantis, na 5ª a 8ª séries estão as crônicas e os contos. Nossos achados diferem um pouco quanto à natureza dos gêneros, na nossa pesquisa, os principais, do 6º ano 9º ano, são as tirinhas, os contos e os romances.

Dando sequência a apresentação dos nossos achados relativos às tipologias textuais na coleção, difundimos que a categoria descritiva, com percentual de 24% (52) dos textos no total, ocupa a segunda posição da tipologia mais explorada na coleção. Os textos descritivos, predominantemente, buscam expor um perfil, uma classificação, uma qualificação de algo ou

alguém. A descrição não está limitada aos textos que compõem essa segmentação. Na verdade, as tipologias não estão restritas a uma determinada classificação, elas se mesclam com predominância de uma em relação a outra.

Se tratando da categoria dos textos descritivos, o gênero mais explorado na coleção foi a notícia (13). Assim como a tirinha, a notícia é multimodal, o que permite a obra atender aos critérios da BNCC quanto ao trabalho com os textos multissemióticos. A notícia é um gênero jornalístico, por ser um tipo de mídia, pode ser utilizada como um meio de incentivo à leitura, escrita e construção do pensamento crítico e social dos leitores pela capacidade de por meio dela os sujeitos se manterem informados acerca de assuntos tanto de sua comunidade local quanto mundial.

A notícia é um gênero que pode circular em meios impressos e midiáticos (*sites*, páginas das redes sociais, rádio etc.). Nesse sentido, o trabalho com notícias na coleção atende outra exigência da Base, uma vez que os estudantes devem ler e compreender “fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas (..), dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (Brasil, 2017, p. 107).

O estudo das notícias deve prezar pelo desenvolvimento da compreensão de textos, por meio delas, é possível explorar a linguagem utilizada, as intencionalidades comunicativas, a seleção vocabular, a localização de informações explícitas (considerando aspectos de sua estrutura que geralmente se apresentam como padrão), a produção de inferências, as comparações de como diferentes locais de publicação veiculam um mesmo acontecimento, as intencionalidades comunicativas, entre outros aspectos.

Além disso, o estudo do gênero notícia deve levar os estudantes a refletir acerca do *design* dela. Uma pesquisa realizada por Ribeiro (2021) sobre o nível de compreensão de leitura de notícias revelou que embora as pessoas entrevistadas em seu estudo conseguissem compreender aquilo que liam nelas, a falta de entendimento ou atenção aos aspectos visuais desse gênero, em muitas situações, geravam “leituras frágeis”, erradas acerca da hierarquização das informações. Sendo assim, a pesquisadora alerta que o estudo das notícias deve considerar também o *design* delas, pois ele também é responsável pela composição do gênero, organização, “dotando a leitura de um sentido, um ritmo e uma cadência. Títulos, intertítulos (subdivisões do texto) e outros tipos de fragmentações são parte de uma proposta de leitura” (Ribeiro, 2021, p. 71). Nossa compreensão leitora depende da observação desses detalhes, que não são aprendidos de modo espontâneo, mas sim, por meio da “interação social, incluindo-se nosso diálogo com a escola” (Ribeiro, 2021, p. 71).

As notícias não são publicadas apenas nos jornais físicos. Na atualidade, eles quase já não existem mais, visto a substituição pelos canais digitais. São nesses espaços que as notícias mais têm sido publicadas, isso pode ser comprovado segundo os dados do *site* Poder360, que conforme pesquisa realizada constatou que os canais que as pessoas mais se informam no Brasil são a TV e o *WhatsApp*. Na TV, um dos principais meios de informação dos brasileiros são os telejornais e alguns programas, nos quais as notícias são transmitidas. Já o *WhatsApp* é o segundo mais acessado para busca de notícias, pois, atualmente, dispõe, em suas atualizações, de canais para diferentes gostos, inclusive de notícias.

Ao considerarmos essas informações, inferimos que esse seja um dos motivos pelos quais seja o gênero notícia o segundo mais explorado na coleção. Ademais, entendemos que uma sociedade permeada de notícias falsas ou *fake news* como a nossa, refletir acerca do gênero notícia é algo essencial para vida em sociedade. Sobretudo, se considerarmos o cenário político atual mundial, como exemplo, é possível destacar a veiculação de notícias falsas em campanhas eleitorais, como a dos Estados Unidos, em 2016, no Brasil, em 2022 (Santos; Bordini, 2023). Acontecimentos como esses ocasionam uma série de desafios para os eleitores conscientes, que se deparam com processos eleitorais que carecem de transparência e integridade (Santos; Bordini, 2023).

Ensinar os estudantes a checar a veracidade de notícias, os efeitos e as consequências da viralização de conteúdos e publicações é atender às exigências da BNCC em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para que “ os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades [...]” (Brasil, 2017, p. 488).

Dando sequência a nossa discussão a respeito das tipologias textuais, destacamos que em nosso levantamento, a terceira categoria mais explorada foi a expositiva, com percentual de 20% (44) textos no total. O gênero textual mais estudado foi a reportagem (08 ocorrências), ela é pertencente ao campo jornalístico. Comumente a reportagem é confundida com a notícia (Xavier, 2010). Embora a reportagem tenha características similares com as da notícia, a reportagem é um texto mais amplo e apresenta uma estrutura menos rígida. Ela em seu *corpus* pode conter opiniões, interpretações do autor, entrevistas, declarações, divulgação de dados de pesquisas etc. Ainda temos de considerar que a sequência de uma reportagem não é pensada de modo aleatório, sempre existirão intencionalidades comunicativas que devem ser refletidas.

Nesse sentido, o trabalho com reportagens no livro didático deve conscientizar os estudantes a atentar para todos os lados e as diversas versões de um mesmo fato ou acontecimento. Sobre esse texto Almeida, Bezerra e Xavier (2017, p. 06) afirmam:

O gênero reportagem pode ser televisionado, radiofonizado ou impresso, ambos com características diferentes. Quando televisionada, a reportagem deve ser transmitida por um repórter que utilize uma linguagem clara, direta, precisa e sem incoerências. E também deve saber utilizar a entonação que dá vida às palavras, uma vez que o repórter representa na fala os sinais de pontuação. Quando a reportagem é impressa, o repórter que a edita deve demonstrar capacidade intelectual, criatividade, sensibilidade quanto aos fatos e uma escrita coerente, que dinamiza a leitura e a torna fluente. Desta forma, a subjetividade está mais presente nesse tipo de reportagem impressa do que na TV.

Ao refletirmos acerca da profundidade do trabalho com a reportagem, entendemos que por meio dela é possível trabalhar com aspectos diversos do discurso, desde aqueles que estão explícitos, até os mais sofisticados, dispostos nas entrelinhas ou no tom de voz dos indivíduos. Costa e Moura (2020, p. 14) afirmam que o desenvolvimento da habilidade de ler e interpretar uma reportagem pode “despertar no estudante o interesse por desvendar o imaginário de quem escreveu tal texto, instigando-o a perceber o momento e as condições de produção do gênero em questão”. Além disso, a reportagem é um gênero que pertence ao dia a dia dos discentes.

Inferimos que a preferência do gênero reportagem na categoria expositiva ocorra devido à necessidade de os estudantes refletirem com mais profundidade acerca dos fatos e situações veiculadas nas mídias, visto elas assumiram controle sobre a sociedade e o pensamento das pessoas, como diz Bauman:

O que está acontecendo hoje é paradoxal, porque até mesmo a grande mídia de massa que para Bordieu era um instrumento de imposição a você, agora é muito usada por usuários de computadores, membros do *facebook* e outros, não existem forças externas. Existem instrumentos para reproduzir o mundo de acordo com imagens e preferências que nós compartilhamos (Bauman, 2012, 8:49/9:32).

Ao refletirmos a respeito do controle exercido pela grande mídia, inferimos que a preferência pelo gênero reportagem na categoria expositiva seja um incentivo à formação do pensamento crítico dos estudantes e uma censura à sociedade moderna, marcada pela superficialidade e pela manipulação da rede. Ademais, o gênero reportagem é muito produtivo quanto ao desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de gêneros textuais na escola, por discutir temas atuais e dispor de linguagem acessível a um público leitor não especializado (Santos; Ramos, 2021).

Entendemos que o enfoque dado pela categoria expositiva ao gênero reportagem também possa ocorrer pela sua capacidade de apresentar mais detalhes acerca de um fato do que a notícia (primeiro gênero mais explorado na categoria descritiva), isso permite que a reportagem aprofunde as informações transmitidas. Santos e Ramos (2021) destacam que as reportagens conseguem atingir um grande público independentemente da classe social, idade, posicionamentos políticos, dentre outros aspectos, pois discorrem acerca de temas variados como saúde, lazer, segurança, beleza, moda, política, empreendedorismo etc.

Outrossim, a Coleção Tecendo Linguagens ao contemplar o estudo da reportagem reitera a importância dos gêneros discursivos dispostos na cibercultura. Nesse sentido, a obra atende às prescrições da Base no que se refere ao ensino de linguagens, pela busca de um trabalho enunciativo-discursivo que mobiliza diferentes gêneros discursivos (também os digitais) com o objetivo de desenvolver nos estudantes um senso crítico diante dos fatos apresentados. A reportagem se bem explorada tem a capacidade de despertar letramentos críticos, estéticos e digitais e fortalecer a interpretação e produção de textos (Aksenen; Remenche, 2021).

A penúltima tipologia levantada em nossa pesquisa é a argumentativa com 33(15%) textos explorados. Sendo a charge (14 ocorrências), o segundo gênero textual mais analisado na obra como um todo e primeira da tipologia argumentativa. As charges embora pequenas são textos densos. Elas não se limitam a combinar palavras e ilustrações, mas reúnem uma série de mobilizações “ligadas a outros textos, de variadas composições, além de discursos que circulam de diversas formas na sociedade. A combinação de elementos tais como escrita e imagem forma, em muitíssimos casos, ‘uma entidade textual coerente’” (Ribeiro, 2021, p. 91). Essa combinação de elementos precisa ser considerada no momento da compreensão de textos. Nesse sentido, Ribeiro afirma que

gênero e discurso são elementos inescapáveis do estudo do texto, já que a palavra, isoladamente, fornecerá uma teoria ou uma explicação apenas parcial do processo de produção de sentidos[...] hoje é absolutamente necessário considerar aspectos como a tela, a aparência ou os modos de circulação de um texto para compreendê-lo (Ribeiro, 2021, p. 91-92).

Nesse sentido, os leitores precisam ser capazes de mobilizar saberes ligados às linguagens e às modulações selecionadas pelo escritor, para que assim possam compreender o texto lido, nesse caso, referimo-nos à charge, mas esse cuidado não se restringe a esse gênero, visto que cada vez mais em nossa sociedade nos deparamos com textos multimodais. Se tratando dela, as modulações podem ser os traços, as cores utilizadas para construção do texto,

o *layout*, as linhas, a separação entre as imagens, entre outros elementos que podem ser explorados.

Ademais, as charges são textos ricos para a formação de um leitor crítico, pois sempre trazem informações do cotidiano, geralmente, os fatos apresentados interferem na vida de todos e podem ser captados se os estudantes estiverem cientes da realidade que os cerca (Ribeiro, 2021). Os acontecimentos políticos são comumente retratados nas charges, assim, podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, político e social dos estudantes. Entendemos que as charges são textos em potencial para os professores explorarem as diferentes atividades de compreensão de textos, sejam de perguntas de ativação prévia, literais ou objetivas, inferências, subjetivas, extrapolação do texto, localização de informações e análise linguística.

O trabalho com o gênero charge atende a formação de leitores para as exigências tecnológicas que exigem novas formas de interação entre as pessoas, que combinam imagens e palavras, sendo impossível as dissolver no processo de compreensão de textos (Dionísio, 2013). Trabalhar com as diferentes linguagens, explorar a multimodalidade são exigências da BNCC. Também o estudo da charge contempla as exigências propostas para o campo da leitura no que diz respeito ao trabalho com textos jornalísticos/midiáticos, pois são necessários para “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (Brasil, 2017, p. 138). Assim, os textos do campo jornalístico/midiático devem fazer parte das aulas, pela capacidade que possuem de reflexão e formação de opinião fundamentada.

Nosso último questionamento quanto à prevalência das charges na categoria argumentativa é referente ao critério utilizado para eleição desse gênero como o mais recorrente na referida tipologia presente na coleção em análise. Assim, interrogamo-nos se a opção pelas charges é uma estratégia para formação da consciência críticas nos leitores ou é uma estratégia para moldar a sociedade?

Por fim, destacamos que a tipologia injuntiva foi a menos explorada na coleção com percentual de 7% (16) dos textos. Para Travaglia (2018, p. 1347), seu objetivo é explicitar uma ação requerida, desejada, “dizer o que e/ou como fazer; incitando a realização de uma situação. Assim sendo, instaura-se o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se requer, que se determina ou que se deseja que seja feito ou aconteça”. Os gêneros que compõem a categoria injuntiva têm a propriedade de além de instruir, regular os comportamentos dos indivíduos (Dolz; Schneuwly, 2010).

Para regular comportamentos, dar comandos e proibir ações, os enunciadores dos gêneros instrucionais, precisam dispor de autoridade e legitimidade para que aquilo que é requerido possa ser executado. Os leitores, por sua vez, precisam compreender as sutilezas dos discursos, atentando desde os aspectos estruturais até os mecanismos linguísticos e extralinguísticos utilizados pelos escritores para convencer o outro a aderir ao seu comando. Analisar textos injuntivos sob esse viés é estudar a língua de modo funcional. Ademais, é possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico, visto o exercício de instigá-los a refletir acerca da veracidade dos discursos. Isso é especialmente necessário em uma sociedade como a nossa, que, cada vez mais, produz conhecimentos e dissemina discursos que, muitas vezes, não sabemos se são verdadeiros ou não.

O desenvolvimento de uma capacidade aguçada de reflexão de textos ocorre também por meio de variedade textual. Embora, os textos injuntivos tenham pouca ocorrência na Coleção Tecendo Linguagens, às vezes, que foram explorados, a obra optou por praticamente não os repetir (receita 01, anúncio 01, pôster de campanha 01, netiqueta 01, frases de protesto 02, peça publicitária 01, propaganda 01, peça publicitária 01 e propaganda 01), a exceção foi o gênero cartaz de campanha com 08 (oito) ocorrências.

As campanhas publicitárias são textos multimodais, ricos em recursos semióticos. O estudo das campanhas publicitárias é ainda mais necessário se considerarmos que o consumo cada dia mais assume uma posição central na vida moderna. Han (2018, p. 119) afirma, referindo-se à sociedade atual, que “aqui não somos mais agentes ativos, não somos cidadãos, mas sim consumidores passivos”. Nesse sentido, entendemos que a reflexão acerca dos elementos multissemióticos nos textos injuntivos, pode ser um caminho útil para compreensão da complexa urdidura da realidade corrente, que é formada pela crescente amálgama de múltiplas linguagens. Considerando tudo isso, concluímos que a coleção ao explorar esses aspectos está em consonância com as orientações dispostas na BNCC.

Por fim, ao refletirmos a respeito das tipologias textuais na coleção, indagamo-nos acerca de quais critérios são utilizadas pelos livros didáticos para incidência de uma categoria em detrimento de outra? Por que alguns gêneros são mais explorados que outros? Como as escolhas textuais interferem na formação de leitores críticos? Interpelamo-nos, pois se tratando da educação, nenhuma escolha é aleatória, tudo tem por traz um objetivo, uma finalidade. Isso porque os livros didáticos refletem uma imagem da sociedade que “corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local” (Choppin, 2004, p. 557).

Concluída nossas considerações acerca das tipologias textuais e o levantamento dos gêneros contemplados nos sumários e nas unidades da Coleção Tecendo Linguagens, daremos sequência a apresentação de nossos achados. Assim, na subseção seguinte, apresentamos a classificação das questões de compreensão de textos exploradas nas seções já explicitadas (Prática de leitura; Por dentro do texto; Trocando ideias; Prática de leitura e Conversa entre textos) do livro do aluno.

### 5.2. 1. 2 Catalogação Das Questões De Compreensão De Textos Da Coleção

As questões da Coleção Tecendo Linguagens foram catalogadas tomando como referência as categorias propostas por Brandão e Rosa (2010), já explicitadas. Destacamos que fizemos alguns ajustes nas categorizações propostas pelas pesquisadoras, como apresentado na metodologia. Assim obtivemos, o seguinte agrupamento, conforme apresentado no Quadro 9:

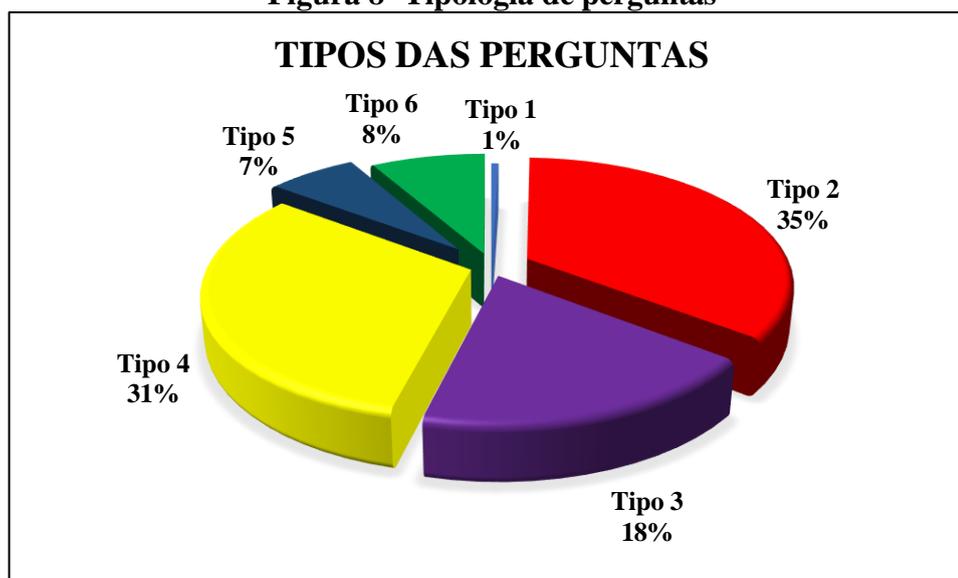
**Quadro 9- Catalogação das Questões**

|   | <b>TIPO DE PERGUNTA</b>                        | <b>SENTIDO</b>  |
|---|--|---|
| 1 | Ativação prévia                                | Explora os conhecimentos dos estudantes acerca do assunto estudado.   |
| 2 | Pergunta literal ou localização de informações | Explora as respostas a partir do texto ou por meio de cópia de partes dele.   |
| 3 | Inferencial                                    | Explora as informações do texto para que o leitor deduza algo autorizado, por meio de pistas, dados e ideias que fazem parte da construção da interpretação do texto. |
| 4 | Subjetiva                                      | Explora a interpretação pessoal do indivíduo.   |
| 5 | Extrapolação do texto                          | Explora associações que ultrapassam os limites do texto.  |
| 6 | Análise linguística                            | Explora elementos gramaticais, recursos linguísticos e refletem acerca de estratégias discursivas.  |

Fonte: A autora (2024).

A partir das categorias apresentadas, catalogamos todas as questões presentes nas 04 (quatro) seções (Prática de leitura, Por dentro do texto, Trocando ideias e Conversa entre textos) em um total de 3.319 atividades de compreensão de textos presentes na coleção (6º ano 9º ano). O percentual de cada uma delas está disponível no Figura 8, a seguir:

Figura 8- Tipologia de perguntas



Fonte: A Autora (2024).

Conforme nosso levantamento, as perguntas do tipo literais e de localização foram agrupadas em uma única categoria, respectivamente com 747 e 415 atividades, elas apresentaram o maior quantitativo com percentual de 35% (1.162). Essa junção ocorreu devido às similaridades que possuem, pois buscam informações explícitas que não ultrapassam a superfície textual. Elas limitam os leitores a procurar (ou pescar) respostas no texto lido, o que é considerado um comando desencadeador de um baixo nível de compreensão (Dell'Isola, 2004). Para Kleiman (2009), esse comando de leitura não amplia a visão de mundo do leitor, pois não considera o caráter dinâmica da leitura.

A seguir, extraímos um exemplo para ilustrar. Vejamos:



O texto acima é explorado na seção **Por dentro do texto**, parte na qual é proposta uma discussão prévia acerca do tema que será explorado na unidade. A segmentação não se limita a explorar os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa é uma proposta da obra que afirma trabalhar em suas atividades com diferentes estratégias de leitura, o que requer diferentes tipos de perguntas de compreensão de textos. Destacamos que as atividades de leitura em si que foram exploradas a partir do texto intitulado “*Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana*” não exploram os conhecimentos prévios dos alunos, mas a nota destinada ao professor o instiga a perguntar a respeito do nível de compreensão do texto, como pode ser comprovado pelo fragmento a seguir: “As informações são compreensíveis para vocês?”; “Há palavras cujo significado vocês não compreenderam nesse contexto?”; “Essa notícia tem público específico ou geral?”; “Qualquer pessoa poderia ler e compreender a notícia?”. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 142-143). Achamos positiva essa preocupação da coleção em incentivar os professores a mediar a leitura, pois é uma das estratégias para formação de leitores.

Um outro aspecto no processo de mediação da leitura recomendado pela coleção é a realização de pausas por parte do professor para identificação de possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Essa técnica é denominada por Presley (2002) como uma prática guiada, que consiste em orientar os estudantes com estratégias de leitura e, depois, o professor progressivamente diminui o suporte oferecido. Ainda, orienta-se a validação das respostas dadas, mesmo que possam ser sem sentido, isso não significa considerar o erro, mas o propósito é redirecionar aquilo que os estudantes falarem para conduzir para a compreensão do texto, como apresentado a seguir:

Para os alunos com mais dificuldade de identificação dos elementos citados, mostre onde eles se localizam no texto, de modo que possam estabelecer relações pelo *design* do gênero. Valide as contribuições que fizerem, mesmo que não estabeleçam relação direta com as discussões, redirecionando a participação com outras perguntas ou oferecendo exemplos relacionados a situações cotidianas, próprias do contexto deles (Oliveira; Araújo, 2018, p. 142-143).

Ademais, a coleção também se preocupa com a relação do conteúdo do gênero, com o *design* dele. Isso é positivo visto que na atualidade utilizamos cada vez mais textos que não se limitam a explorar a escrita, mas combinam diferentes linguagens. Logo, a multimodalidade é frequente nas nossas interações sociais, a escola não pode se privar de trabalhar com elas. Note que o gênero notícia explorado, na Figura 5, foi retirado de uma página da *internet*. Considerando essa informação, a obra aproveita para que seja chamada a atenção dos estudantes para a diferença entre uma notícia publicada na *internet* e em outro suporte. O que

atende a uma das exigências da BNCC que se configura com o trabalho com textos que contemplem em sua composição diferentes semioses (Brasil, 2017). O Manual do Professor, por sua vez, afirma esse comprometimento e busca o cumprir em suas atividades (Oliveira; Araújo, 2018).

Um outro cuidado do Manual do Professor é com o léxico dos estudantes, pois um baixo vocabulário pode comprometer a compreensão do texto, isso pode ser observado nos comandos dados pelo livro para estudo da notícia, a saber: “As informações são compreensíveis para vocês?”; “Há palavras cujo significado vocês não compreenderam nesse contexto (Oliveira; Araújo, 2018, p. 142-143). Para respaldar esse cuidado, o Manual em suas orientações referentes à leitura e ao trabalho com o vocabulário utiliza uma citação de Ângela Kleiman que defende que o ensino de leitura deve “estar ligado ao enriquecimento do vocabulário do aluno e não a uma mera tarefa burocrática de procura de palavras num dicionário, como costumeiramente é feita em um contexto escolar” (Oliveira; Araújo, 2018, p. XVII).

Feitas essas orientações para o professor, a coleção, então, apresenta as assertivas para exploração da notícia. Assim, a questão de número 1 (Figura 9), apresenta o seguinte questionamento: “*Qual é o fato central da notícia?*”. Embora pela construção do enunciado possamos classificar essa pergunta como de natureza global, na verdade, ela explora a localização de uma informação explícita que pode ser encontrada no título da própria notícia, sem a necessidade da leitura do texto na íntegra, o que não requer esforço. Além do exemplo exibido na Figura 9, outros são encontrados nas seguintes páginas: 6º ano- páginas 42-43, 44, 73, 139; 7º ano- páginas 122, 144, 165; 8º ano- 28, 35, 136; 9º ano- 53, 191.

Já a questão de número 3- (Figura 9) - “*Leia o quadro a seguir sobre o gênero textual notícia [...]. Releia-o e responda: a) O que ocorreu? b) Quando começou e terminou a operação dos garis? [...]*”, o enunciado e a resposta para a atividade se encaixam na localização de informações que estão dispostas na superfície textual.

Corroboramos que a busca por informações explícitas no texto é uma habilidade que precisa ser construída na formação dos leitores, mas entendemos que a coleção dedicar mais de um terço de suas questões para tal finalidade é um valor alto. Entendemos que as atividades de leitura as quais os livros didáticos deveriam mais dedicar atenção sejam aquelas que buscam potencializar a capacidade cognitiva dos estudantes e que promovem oportunidade de reflexão e, conseqüentemente, desenvolvimento do senso crítico deles.

As atividades de localização têm sua importância, mas não podem ser as que têm um impacto maior nos livros didáticos. Mesmo as perguntas literais e de localização de

informações sendo uma habilidade básica, sem complexidade para realização, ainda assim, nossos estudantes apresentam dificuldade (PISA, 2022). Os dados do Pisa 2022 nos apontam que metade de nossos estudantes não possuem nível básico em leitura, o que é considerado requisito mínimo para o exercício pleno da cidadania. Apenas 2% dos estudantes obtiveram uma pontuação em nível 5 em leitura. 50% dos estudantes não possuem habilidades de identificar a ideia principal de um texto ou localizar informações explícitas, que dirá realizar inferências satisfatórias, visto essa ser uma competência complexa. Acreditamos que os estudantes precisam conseguir localizar informações nos textos. Todavia, as atividades de localização exploram a língua e o texto de modo muito restrito (Marcushi, 2008).

A última consideração que gostaríamos de fazer acerca das perguntas literais ou de localização de informações é que, em grande parte, elas foram exploradas na tipologia descritiva, sobretudo, no gênero notícia (2º gênero mais estudado na coleção; 1º gênero mais explorado na tipologia descritiva), conforme exemplos encontrados (6º- 139-140,167-169, 228-230- páginas; 7º- 60-61, 71-73,75, 105-107, 262- 263; 8º- 195-197; 225-228; 9º- 187-192). Essa mesma tendência da coleção é replicada para outros gêneros midiáticos (6º ano- 152-156, 179-183, 232-235 páginas; 7º ano- 36-37, 55-57, 62-65 páginas; 8º ano- 49-55, 217-220, 249-250 páginas; 9º ano- 126-128, 199-201, 213-217).

Ao considerarmos a importância dos gêneros midiáticos para informação, a incidência do trabalho com questões literais ou de localização de informações sobre eles coloca em xeque o que está posto na BNCC e no próprio Manual do Professor quanto ao combate às *fake news*, pois sem confronto de informações, produção de inferências e reflexão sobre a linguagem, as informações ofertadas facilmente são aceitas como verdadeiras.

Ainda quando refletimos a respeito da incidência de perguntas literais ou de localização de informações sobre os gêneros midiáticos e consideramos o contexto político no qual a BNCC foi escrita e o modo como foi imposta aos currículos e as escolas brasileiras, bem como a força de lei que exerce sobre os livros didáticos, questionamo-nos se a intencionalidade comunicativa do próprio documento e da coleção é realmente promover o senso crítico dos estudantes.

Seguindo a apresentação do nosso levantamento das questões de compreensão de textos trabalhadas na Coleção Tecendo Linguagens, destacamos que as de natureza subjetiva alcançaram o 2º lugar no geral com percentual de 31% (1.043). As perguntas subjetivas tratam da opinião do leitor, não exigem que sua validade seja testada. Assim, não carecem de justificativa ou relação com o texto. Entendemos que elas são necessárias no ensino de

compreensão, por extrapolar as finalidades escolares e permitir ao leitor expressar suas ideias acerca da leitura com colegas e professores.

A seguir apresentaremos um exemplo de como as questões subjetivas são exploradas na coleção.

Figura 10- Perguntas do tipo subjetivas (7º ano)

13. Espere-se que o aluno reconheça que, pelo fato de não ter sido solicitado, a personagem parece estar indo ao trabalho de acordo com o pronunciado com o qual provavelmente chegou ao trabalho.

a) Qual é a palavra empregada com duplo sentido na charge? A palavra é: **gato**.

b) Observe o personagem que olha o relógio e responde:

- Qual é a intenção desse personagem ao empregar a palavra **gato**? De que jeito que o gato **gato** em relação ao relógio, o gato **gato** em relação ao relógio.
- Que podemos deduzir ao observarmos sua fala e sua atitude?

c) Em que sentido essa fala foi interpretada pelo outro personagem?

d) Que elemento não verbal contribui para a interpretação de palavra em sentido literal?

e) Por que os personagens compreendem a situação de forma diferente?

f) Levante uma hipótese: Qual pode ter sido o conteúdo da publicação dessa charge?

**Resposta possível:**

**HORA DA PESQUISA**

1. Pesquisar na seguinte pergunta:

- Que outras combinações de cores podem ser encontradas em nosso dia a dia?

Para responder a essa questão, realize a tarefa apresentada a seguir.

1. Faça, assim como em outros dias, você vai de casa para ir à escola, provavelmente pelo caminho que já conhece bem. Durante a viagem, você fará essas mesmas perguntas, mas com uma missão especial: observar todos os sinais que incluem, para você, uma tentativa de comunicação – desde aquelas que se utilizam de signos verbais (palavras) até, por exemplo, os movimentos dos braços de um guarda de trânsito.
2. Ao observar uma ação, pergunte a si mesmo: Essa ação é um ato de comunicação? Tem a intenção de comunicar algo a alguém? Anote essas observações. Depois, descubra quais são outros sinais presentes na internet em sites na biblioteca da escola. Tome nota de todos as interpretações que atribuir que se relacionam com o que foi observado por você. Levante-se de andar de forma de referência das informações pesquisadas na internet em sites de livros de biblioteca.
3. Leve esse material para a escola. Em dia combinado com o professor, você e seus colegas terão um grande círculo para apresentar oralmente o material de pesquisas, comparando suas interpretações com aquelas coletadas pelos colegas.
4. Após a apresentação oral, façam um conjunto uma seleção de todos os sinais que identificaram e que, de fato, realizem um ato comunicativo e reproduzam-no no mural de sala de aula, com o auxílio do tutor.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 2 – Tela**

As cores podem representar sentimentos, bem como expressar cores vivas, como o uso de verde, do amarelo e do vermelho nas luzes do semáforo, para lembrar o trânsito de veículos.

- Que exemplos de representatividade das cores, você pode identificar? Justifique, cite exemplos, represente algo a cores? **Resposta possível:**

**Atividade**

de: Informe aos alunos que a charge foi publicada em 2011, no período em que houve a tentativa de homicídio, por criminosos, de pelo menos seis crianças em Natal e Pernambuco, no Rio Grande do Norte, como informa o site ao qual a charge foi extraída.

**HORA DA PESQUISA**

**Competência geral**  
2 e 4

**Habilidades**  
(EF67LP08), (EF67LP09), (EF67LP10) e (EF67LP11)

Esta seção propõe questões para pesquisa relacionadas ao texto ou aos textos estudados no capítulo. Seu principal objetivo é propiciar aos alunos possibilidades para desenvolver sua autonomia por meio de pesquisas orientadas.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência geral**  
2

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
3

Leia a apresentação da proposta dessa seção e realize a pergunta introdutória, além de outras que possam surgir durante a discussão, a fim de realizar levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, seus valores sociais, culturais e humanos, assim como as opiniões divergentes.

Peça aos alunos que façam uma primeira leitura, autônoma e silenciosa, da tela, analisando a sobreposição de imagens, a definição de figura em primeiro plano e no fundo, profundidade e foco, cores e tonalidades e traços das pinceladas, a fim de identificar os efeitos de sentido que podem ser produzidos ao analisá-la. Em seguida, organize um momento de discussão oral com os alunos, podendo ser uma roda de conversa, no qual eles possam apresentar suas impressões, apreciar e realizar réplica sobre a tela de Munch (EF67LP08) e (EF69LP46).

**Por dentro do texto**

Sugerimos que as atividades de interpretação e compreensão da tela sejam discutidas e respondidas pelos alunos em duplas ou em pequenos grupos. Fique atento para que alunos com mais dificuldade de aprendizagem não sejam excluídos. Por isso, insira-os em grupos que demonstrem menos dificuldade na realização das tarefas apresentadas. Acompanhe-os de perto, de modo que possam, dentro de suas possibilidades, participar de maneira ativa nas discussões do grupo e na realização das tarefas.

**Atividades**

4. Espere-se que o aluno compreenda que o recurso parece acentuar o sofrimento da pessoa retratada.

7 e 8. Oriente os alunos a estabelecer relação entre a tela *O grito* e outros quadros impressionistas e expressionistas, buscando referências explícitas ou implícitas. Se possível, apresente imagens dessas obras para que possam analisar a intertextualidade. Em relação à atividade 8, se os alunos não fizerem referência ao *emoticon* e ao filme, apresente a imagem para que possam identificar (EF67LP27).

Você e seus colegas vão ler a tela *O grito*, de Edvard Munch.



O grito (1893), de Edvard Munch. Óleo e pastel sobre cartão, 91 cm x 73,5 cm.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Quais cores predominam na tela de Munch? **As cores vermelha e amarela.**
2. Que efeitos de sentido as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem produzir no leitor da obra? Espere-se que os alunos reconheçam que na tela eles representam inquietação, angústia, aflição, certo desespero.
3. Que sentimento a pessoa representada em primeiro plano parece estar expressando? Explique. **Resposta possível: Medo, angústia e tristeza.**
4. A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique. **Resposta possível:**
5. Na representação da paisagem, há a preocupação com detalhes? Explique o que você observou. **Resposta possível: O fundo não foi pintado com detalhes; o que mais chama a atenção são as cores.**
6. A paisagem, os objetos e as pessoas estão nitidamente separados ou são elementos que se misturam? Explique. **São elementos que se misturam e se diluem nas cores e tons da tela.**
7. Leia algumas informações sobre o contexto de produção dessa obra de arte.

**Edvard Munch** nasceu em Oslo, na Noruega, em 1863. Foi um dos maiores artistas do Expressionismo, fenômeno cultural que surgiu na Alemanha, presente nas artes gráficas, na pintura, na escultura, no teatro, na música, na dança e no cinema, caracterizado pela apresentação exagerada de formas, paisagens e objetos.

(Oliveira; Araújo, 2018, p. 27-28).

Iniciando nossa discussão, chamou-nos atenção a pergunta introdutória da seção “Prática de leitura”, na página 27- “*Que exemplos de representatividade das cores você poderia dar? Alguma cor, em especial, representa algo a você?*”. A resposta sugerida pelo livro é pessoal. Assim, dá-se a liberdade que os estudantes explorem o “eu”. Entretanto, para nós, ela não explora a subjetividade, mas sim, os conhecimentos prévios deles acerca do assunto abordado. Às vezes, pode parecer simplória a diferença entre perguntas que exploram os conhecimentos prévios e as subjetivas, mas nem sempre é assim.

Interessante é que a pergunta feita na seção “Prática de leitura” tem a finalidade de preparar o leitor para leitura da tela “O grito”, de Edvard Munch, presente na página 28. A coleção afirma a preocupação em explorar a **Competência Geral 4** da BNCC: “Utilizar diferentes linguagens– verbal [...], corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática [...], para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...]” (Brasil, 2017, p. 9), juntamente com a **Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 3**: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos [...] e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar [...], partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]” (Brasil, 2017, p. 87).

A leitura da referida *Tela* atende às competências prescritas pela BNCC, pois explora uma linguagem artística e busca por meio do estudo do gênero em questão, estimular os estudantes a partilhar seus sentimentos e experiências, buscando valorá-los. Ademais, foi possível notar que uma seção está articulada com a outra, visto que a pergunta inicial para estudo da tela foi feita na segmentação “Prática de leitura” e a tela foi explorada no “Por dentro do texto”.

Na seção “Por dentro do texto”, novamente a coleção específica para o professor como a atividade atende as prescrições da BNCC. Assim, além dela contemplar a Competência Geral 4 e a Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 3 explorar as seguintes habilidades:

EF67LP08- Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na *internet* etc (Brasil, 2017, p. 165).

EF69LP46- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, *comentários de ordem estética e afetiva* e justificando suas apreciações [...] (Brasil, 2017, p. 157, ênfase acrescentada).

A opção pelo gênero tela atende as especificações feitas pelas habilidades expostas, pois conduzir o leitor a refletir sobre como as cores exploradas, as sobreposições dos traços utilizados podem provocar a construção do sentido do texto e despertar emoções. Em conformidade com esses aspectos, a obra explora as questões de ordem subjetivas, de número 2 a 5, na página 28: “2. *Que efeitos de sentido as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem reproduzir no leitor da obra?* 3. *Que sentimento a pessoa representada em primeiro plano parece estar expressando? Explique;* 4. *A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique.* 5. *Na representação da paisagem, há a preocupação com detalhes? Explique o que você observou.*”

As questões em análise buscam despertar a subjetividade dos leitores. Espera-se que seja possível perceber o sofrimento expresso pela personagem de Edwar Munch, bem como, as cores exploradas e o modo como a tela foi pintada. É verdade que as perguntas de natureza subjetiva têm uma estimativa, veja, por exemplo, a assertiva “4. *A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique*”, observe a sugestão do livro: “espera-se que o aluno compreenda que o recurso parece acentuar o sofrimento da pessoa retratada” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 28). Embora exista uma orientação, uma estimativa para as perguntas de natureza subjetiva, se as respostas se desviarem daquilo que a obra espera, ainda assim, não podem ser consideradas como erradas. Se tratando da assertiva 04, por exemplo, embora a deformação de uma imagem tenha uma significação no campo da compreensão, para o leitor, o sentido dela pode ser completamente extrapolado.

Estimular a leitura subjetiva é algo essencial para formação do leitor, visto que a leitura é uma “a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor” (Marcuschi, 1996, p. 72), sendo que a compreensão ocorre pela mobilização de variados “conhecimentos pessoais” (Marcuschi, 1996, p. 73), constituídos de ordem moral, emocional, científica, religiosa, entre outros.

Todavia, a formação de leitores críticos e autônomos exige que tenham contato com atividades que além de explorar a subjetividade deles, requeiram respostas autorizadas que emanam de posicionamentos advindos do texto. Isso significa que as leituras analíticas não podem ser renunciadas. Logo, as leituras subjetivas e pragmáticas devem ser equalizadas (Sá, 2023).

Saindo da esfera das perguntas de ordem subjetiva, damos sequência as de natureza inferencial, que alcançaram 3º lugar, com o percentual total de 18% (610). O objetivo das questões de inferência é explorar as informações dispostas no texto para que o leitor conclua algo autorizado. Para Marcuschi (2008, p. 249), as inferências têm um papel essencial no processo de compreensão de textos, por “funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”. Durante o processo de construção da compreensão textual, o leitor o tempo todo está realizando inferências. Elas são capazes de tornar o entendimento do texto mais rico e elaborado do que o próprio texto pode permitir por meio das informações expostas (Pinto; Ferreira, 2021).

A seguir, apresentaremos um exemplo de como as perguntas inferenciais são exploradas na coleção.

Figura 11- Perguntas do tipo inferenciais (8º ano)

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 3 – Lenda

Você já leu ou ouviu alguma explicação científica sobre a origem do mundo ou dos seres que o habitam? Em caso afirmativo, conte-a aos colegas. Resposta pessoal. Agora, leia o texto a seguir, que também conta a origem de um ser, mas de uma forma diferente.

**Irapuru: o canto que encanta**



Certo jovem, não muito belo, era admirado e desejado por todas as moças de sua tribo por tocar flauta maravilhosamente bem. Deram-lhe então o nome de Catuborê, flauta encantada. Entre as moças, a bela Mainá conseguiu o seu amor; casar-se-iam durante a primavera. Certo dia, já próximo do grande dia, Catuborê foi à pesca e de lá não mais voltou.

Saindo a tribo inteira à sua procura, encontraram-no sem vida, à sombra de uma árvore, mordido por uma cobra venenosa. Sepultaram-no no próprio local. Mainá, desconsolada, passava várias horas a chorar sua grande perda. A alma de Catuborê, sentindo o sofrimento de sua noiva, lamentava-se profundamente pelo seu infortúnio. Não podendo encontrar a paz, pediu ajuda ao deus Tupã. Este, então, transformou a alma do jovem no pássaro irapuru, que, mesmo com escassa beleza, possui um canto maravilhoso, semelhante ao som da flauta para alegrar a alma de Mainá.

O cantar do irapuru ainda hoje contagia com seu amor os outros pássaros e todos os seres da natureza.

SILVA, Waldemar de Andrade e. *Lendas e mitos dos índios brasileiros*. São Paulo: FTD, 1999.

CONHECENDO O AUTOR

**Waldemar de Andrade e Silva**  
Nasceu em Timburi (SP) em 1933 e faleceu em 2015. Era ator, artista plástico, escritor e pesquisador brasileiro e, desde muito cedo, interessou-se pela cultura indígena, fazendo deste o tema principal de suas pinturas. Entre as suas obras, destaca-se o livro *Lendas e mitos dos índios brasileiros* (escrito em 1999 e ilustrado por ele). Em 2005, fundou o Centro de Informação da Cultura Indígena e criou o Museu do Índio em Embu (SP).



**PRÁTICA DE LEITURA**

Competência geral  
3

Competência específica de Língua Portuguesa  
3

Habilidades  
(EF89LP33), (EF89LP32)

As lendas indígenas são histórias fantásticas cheias de mistério. Muitas delas referem-se à flora e à fauna da região, pois segundo suas crenças, tanto as plantas como os animais, os rios, os igarapés, os lagos, as cachoeiras e o mar possuem seus protetores que exigem respeito e inspiram temor. Dentre as lendas indígenas mais conhecidas estão: *A vitória-régia*, *O uirapuru*, *A mandioca, lara ou Uiara*, *Curupira* ou *Caipora*, entre outras.

**PARA SABER MAIS**

- AS COMUNIDADES indígenas de Pernambuco. Recife: Condepe, 1981.
- BEZERRA, Ararê Marrocos; PAULA, Ana Maria T. de. *Lendas e mitos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Demec, 1985.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1984.
- MACHADO, Regina Coeli Vieira. *Lendas Indígenas*. Pesquisa Escolar On-line. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<https://bit.ly/2zXKvqj>>. Acesso em: 29 set. 2018.

**Por dentro do texto**

Organize a sala em duplas ou pequenos grupos para discutir e responder às questões. Acompanhe os alunos bem de perto para que possa promover a participação ativa de todos nas reflexões e na realização das tarefas, respeitando as dificuldades e o ritmo de cada um.

**POR DENTRO DO TEXTO**

- Proponha dizer que o objetivo dessa história é explicar a origem de algo. Justifique essa afirmativa. Analise de a narrativa contar uma história de amor, o objetivo da narrativa é explicar a origem do pássaro irapuru.
- O texto é uma história supondo o leitor com um desfecho trágico. Porém o personagem principal e a noiva e pediu ajuda ao deus Tupã, que o transformou no pássaro irapuru, cujo canto é semelhante ao som de uma flauta.
- Compare as línguas que você usou para escrever a resposta e a língua que o autor usou para escrever a história.
  - Qual das duas é mais poética? Resposta: a língua do autor é mais poética.
  - Qual delas provocou mais emoção no leitor? Resposta: a língua do autor provocou mais emoção no leitor.
- Como você escreveu uma lenda, qual das duas línguas usaria? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a língua mais adequada para escrever a lenda é a língua poética.
- Leia este trecho de uma canção bem antiga, que fala sobre o canto do irapuru.
 

**Uirapuru**

Composição de Jacobina Maria Leite

Uirapuru, uirapuru  
Sensateiro cantador do meu sertão;  
Uirapuru, uirapuru  
Tere no canto as religiões do meu coração!

**A mata inteira fica muda ao teu cantar**

**Tudo se cala para ouvir sua canção**

Disponível em: <<http://bit.ly/2zXKvqj>>. Acesso em: 29 set. 2018.

  - Frases da lenda e frase que compara a mesma lenda expressas nos versos destacadas na canção: "O canto do irapuru ainda hoje contagia com seu amor os outros pássaros e todos os seres da natureza."

As lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas para explicar acontecimentos geralmente misteriosos ou extraordinários, relacionando a natureza e o humano. São histórias presentes nos mitos de diversos culturas e suas, ao longo do tempo, se modificam através da imaginação. Assim como os mitos, as lendas possuem explicações a fatos que não são explicáveis pela ciência da época.

**COMPARA ENTRE SI TUDO**

Leia o texto a seguir:

<http://www.culturaindigena.gov.br/2014/07/03/uirapuru-veio-da-terra/>

Uirapuru/verdadeiro  
Nome comum: Uirapuru-verdadeiro  
Outros nomes: Uirapuru ou Uirapuru

Nome em inglês: Uirapuru-Wren  
Nome científico: Cyphorhinus alcyon

**ANOTAÇÕES**

(Oliveira; Araújo, 2018, p. 99-100).

Na seção denominada “Prática de leitura” (página 99) há um *box* do lado direito com as competências da BNCC que foram exploradas. A proposta é trabalhar a **Competência Geral 3-** “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). Assim, por meio do estudo da lenda, é apresentado aos estudantes como a cultura indígena conta a origem do pássaro irapuru. Também é trabalhada a **Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 3-** “Utilizar diferentes linguagens [...], para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...]” A lenda está relacionada com a competência específica 03 por expressar e partilhar informações de diferentes contextos, nesse caso, o indígena, explicando como um determinado ser surgiu.

Além do cuidado em apresentar e contextualizar o estudo das competências e habilidades da BNCC, antes de apresentar as atividades, o livro tem o cuidado de apresentar a biografia do escritor do texto (prática que se aplica a outras seções e atividades). Ademais são indicadas sugestões de leituras para que o professor possa aprofundar os saberes a respeito dos indígenas e suas lendas.

Feitas todas essas considerações, o livro apresenta o “Por dentro do texto” (página 100). No fragmento escolhido para análise, as assertivas contempladas exploram basicamente questões inferenciais. Observe as questões de 1 e 3: “1. *Podemos dizer que o objetivo dessa história é explicar a origem de algo. Justifique essa afirmativa;* 3. *Compare a linguagem que você usou para escrever a resposta anterior com a linguagem da lenda. a) Qual das duas é mais poética? b) Qual delas provocaria mais emoção ao leitor?*”. As respostas para essas perguntas não estão explícitas no texto, para a primeira delas, por exemplo, é preciso que o leitor tenha uma compreensão global da história para que possa realizar a inferência. Acreditamos que ela possa ser encaixada tanto como uma pergunta global quanto inferencial. Também é possível perceber que a resposta de uma pergunta é dependente da anterior, como ocorre na pergunta de número 03. Para que o leitor seja capaz de estabelecer uma comparação, ele precisa considerar sua resposta para a *questão 2-* “*O final da história surpreende o leitor com um desfecho trágico. Releia o penúltimo parágrafo e relate o que aconteceu, mencionando os fatos principais*”. Só assim é possível inferir que a linguagem empregada no texto é mais poética do que a posta no exercício e qual a que desperta maior emoção no leitor.

Para a realização das inferências, o leitor precisará saber quais são as características da linguagem poética. Assim para realização da atividade, o leitor precisará interagir com o

texto. É por isso que Marcuschi (2008) afirma que as inferências são construídas de modo processual e interativo. Sendo a compreensão um processo, o texto é uma realidade processual não concluída, que está associada a “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, texto sobre textos” (Bakhtin, 2011, p. 307). Isso se aplica a interação que o leitor precisa realizar para responder a questão 03. A capacidade para inferir que a linguagem da lenda é mais poética do que a apresentada na resposta para o exercício, só é possível se ele já teve contato com textos que utilizaram a linguagem poética. Nesse sentido, a compreensão é uma resposta que aproxima um determinado signo com outros já dados, em uma rede significativa construída a partir do dialogismo (Bakhtin, 2006).

As respostas provocadas pelas interações verbais são o resultado de qualquer signo ideológico, de qualquer objeto material dotado de valor social. Assim, quando um objeto material se torna um signo, recebe uma dimensão duplamente responsiva: o signo ideológico é uma resposta a outro signo na mesma proporção para outras respostas (Carvalhoes, 2016). Nesse sentido, sendo as inferências uma atitude responsiva diante do discurso do outro, quando o leitor as realiza, participa de uma situação social, que, de algum modo, está historicamente marcada.

Assim, as inferências são construídas por aspectos linguísticos, metalinguístico e dialógicos nas palavras de Bakhtin (2011). O entendimento desses aspectos é essencial para que pensemos que o sentido de um texto corresponde a uma atividade dialógica, não algo mecânico, superficial. As questões do tipo inferencial buscam promover o dialogismo no texto e estimulam o leitor a perceber a produção de sentido como uma atitude discursiva.

Ao consideramos a importância das inferências nos processos de compreensão, chama-nos atenção que questões desse tipo representem apenas 18% do total geral das perguntas exploradas na coleção, o que não corresponde a um quinto do total geral das 3.319 questões de compreensão da obra. Apreendemos que questões desse tipo deveriam representar o maior número de atividades de compreensão na coleção, visto o Manual do Professor afirmar que os exercícios se fundamentam na perspectiva de língua como interação social. Nessa perspectiva, o leitor desempenha um papel ativo no processo de compreensão de textos, portanto, as inferências adquirem suma importância.

Aspectos diversos podem auxiliar os estudantes durante o processo de compreensão na produção de inferências, sejam eles internos, oriundos do próprio texto, ou externos, advindos do conhecimento de mundo dos estudantes. Se tratando de características internas, entendemos que os elementos gramaticais, recursos linguísticos e estratégias discursivas podem auxiliar os estudantes na realização de inferências pertinentes. Questões dessa

natureza, ou seja, de análise linguística ocupam a 4ª posição—geral nas atividades de compreensão exploradas na coleção com 8% (273) das perguntas.

Ressaltamos que embora as atividades catalogadas estivessem destinadas ao ensino de leitura (com exceção da seção “Trocando ideias”, que já explicitamos os motivos de termos a considerado), ainda assim, elas exploraram habilidades voltadas ao trabalho com análise linguística. Explorar a análise linguística nas atividades de compreensão de textos é uma prática coerente, pois, na atualidade, a Língua Portuguesa deve ser desenvolvida por meio da integração dos quatro (04) eixos de ensino: a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Também para a Linguística Textual, a compreensão de textos deve ser entendida como um processo comunicativo no qual “operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Antunes, 2010, p. 31).

Sendo assim, as atividades integradas a essa tipologia necessitam levar os estudantes a pensar no texto como um todo,

[...]seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (Antunes, 2010, p. 49).

A finalidade é que por meio dos conhecimentos linguísticos, os estudantes possam pensar a respeito do modo como o texto foi organizado, as finalidades comunicativas, as escolhas linguísticas realizadas com o propósito de construir o sentido do texto. Na verdade, o que é proposto por Antunes (2010) é a análise do texto. Atividades de análise linguística que buscam desenvolver a capacidade comunicativa/ interativa e de compreensão, contribuem para o desenvolvimento da compreensão e produção de textos. Ainda, estão em harmonia com a perspectiva bakhtiniana, também defendida pela BNCC e pelo Manual do Professor.

Vejamos um exemplo de perguntas de compreensão de textos na coleção que trata da análise linguística:



**FOR DENTRO DO TEXTO**

3. (3) O tempo presente, perfeito, gerou um efeito ao contrário do passado, no qual, foi o passado que gerou o presente, o tempo presente acabou, a notícia aconteceu nos dias apresentados pela reportagem.

1. Qual fato chamou a reportagem?  
O aumento no número de pessoas refugiadas e deslocadas no mundo em 2016.

2. Releia o título da reportagem:

**Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório**

a) O que mais chama atenção no título da reportagem? (En 2016, o número de refugiados e deslocados é o maior já registrado.)  
b) Em que tempo encontram-se os verbos presentes no título?  
c) Por que o autor do texto escolheu esse tempo verbal para o título da reportagem?  
d) A reportagem trata de dados de 2016. Faça suas conexões. Como seria o título se a reportagem fosse publicada hoje? Você acha que houve mudanças? Explique.

4. (4) Pesquise os significados de refugiado e deslocado.

3. Agora releia o subtítulo final da reportagem:

65,6 milhões de pessoas passaram por deslocamento devido a conflitos, guerra e/ou fome, segundo Acnur. Países em desenvolvimento acolhem 84% dos refugiados e deslocados, e metade é criança.

a) O que o subtítulo apresenta em relação ao título?  
b) Quais informações chamam mais a atenção das pessoas e mostram a grande dimensão do problema? O grande número de pessoas que se passaram por isso sendo metade crianças.  
c) Em quais tempos estão os verbos do subtítulo?  
d) Por que o autor do texto utiliza esses tempos verbais?

4. O primeiro parágrafo da reportagem pode ser o lide, que consiste no resumo das informações essenciais. Releia o primeiro parágrafo e identifique:

|   |  |                    |   |
|---|--|--------------------|---|
| 1. Aumento no número de refugiados e deslocados no mundo. | 2. Em países em conflito, guerra e/ou fome, segundo Acnur. | 3. Em 2016.        | 4. Por isso, o número de refugiados e deslocados é o maior já registrado. |
| 1. Qual foi o acontecimento?                              | 2. Onde ocorreu?   | 3. Quando ocorreu? | 4. Por que aconteceu?   |

5. Leia as informações do quadro a seguir sobre o gênero reportagem:

A **reportagem** é o resultado de uma atividade jornalística que consiste em fazer a coleta de fatos, pesquisas e selecionar dados e tratar a informação para o leitor com o objetivo de gerar sua opinião sobre um tema de atualidade. Dessa forma, a reportagem sempre é baseada original por fatos e acontecimentos relatados em fontes previamente publicadas.

**Por dentro do texto**

**Competências gerais**  
7 e 9

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
3 e 6

**Atividades**

2d. Oriente os alunos a pesquisar se a onda migratória aumentou, diminuiu ou estagnou no momento que forem responder a essa questão. Proporcione, também, que pesquisem se houve algum acontecimento que pode ter gerado isso.

3 e 4. Ajude os alunos a identificar o fato central e as informações importantes decorrentes, por meio da análise de elementos de composição da notícia, como título, subtítulo e lide. Também leve-os a compreender que as escolhas do tempo verbal ou de palavras de destaque não são aleatórias, mas sim objetivos de produzir determinados efeitos de sentido. Na atividade 4, oriente os alunos a analisar o primeiro parágrafo da reportagem e não o transcreverem diretamente, mas fazer uma paráfrase das informações relatadas (1567,706) e (1760,670).

(Oliveira; Araújo, 2018, p. 55-57).

A atividade exibida é trabalhada na seção “Prática de leitura”, o texto em análise é uma reportagem, antes de sua apresentação são feitas perguntas (subjetivas) ao leitor. Tanto as perguntas, quanto o texto atendem às competências prescritas pela BNCC. O objetivo é trabalhar as Competências Gerais 7 e 9 e as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 3 e 6. A Competência Geral 7 objetiva que os estudantes possam argumentar com base em “fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2017, p. 09) e a 09- “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais [...]” (Brasil, 2017, p. 10).

Para as contemplar, o texto explora a reportagem “*Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório*”. O propósito é que os estudantes reflitam sobre o número de refugiados e deslocados no mundo em 2016. O texto busca sensibilizar os alunos em relação aos acontecimentos que afetam a vida das pessoas em sua sociedade e no mundo, as orientações dispostas para o professor esperam que a leitura do gênero textual reportagem possa construir habilidades de leitura, escuta e produção (Oliveira;

Araújo, 2018) para que, desse modo, possam “noticiar e opinar de forma ética, respeitosa e responsável” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 55).

As informações constantes no Manual do Professor também objetivam que durante a realização da leitura, os professores possam auxiliar os estudantes por meio checagem de seus conhecimentos prévios e realização de perguntas para ampliação de seus saberes. Assim, o livro incentiva que as respostas possam ser dadas livremente, desde que respeitem o outro, a diversidade cultural e as opiniões divergentes. Na orientação em específico, temos a abordagem de *Ensino Recíproco*, que consiste em uma atividade instrucional de leitura na qual o professor e os alunos estabelecem um diálogo para promoção da compreensão.

Feitas essas considerações iniciais, então, o livro apresenta a seção “Por dentro do texto”, parte na qual são explorados variados tipos de questões de compreensão de textos. Todavia, detivemo-nos às de análise linguística. É possível perceber que a seção referida é dependente da anterior (Prática de leitura). Como é de costume na coleção, a segmentação apresenta para o professor quais serão as competências e as habilidades que a atividade contemplará. No exercício (página 57) exibido na referida seção, as Competências Gerais 07 e 09 e as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 03 e 06 são mais uma vez exploradas. As assertivas buscam ainda explorar as habilidades EF67LP06 “Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.” (Brasil, 2017, p. 161) e a EF67LP03 “comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade” (Brasil, 2017, p. 161).

As orientações apresentadas na página 56 do livro para o professor estão em harmonia com o desenvolvimento das habilidades citadas, pois pedem que os estudantes possam refletir durante a leitura guiada para os elementos que constituem a reportagem: “título, linha fina, lide [...], fatos, depoimentos dos entrevistados, dados provindos de pesquisas e autoria” (Brasil, 2017, p. 56). Atentar para aspectos estruturais de um texto, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, as relações advindas das escolhas lexicais e dos recursos sintáticos, entre outros aspectos, constituem-se práticas de análise linguística (Antunes, 2010). Nesse sentido, embora a seção “Por dentro do texto” não objetive propriamente explorar os eixos de leitura e de análise linguística, a segmentação os aborda combinados.

Sendo assim, observemos a questão 02: “2. *Releia o título da reportagem. ‘Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório’ [...] b) Em que tempo verbal encontram-se os verbos presentes no título? c) Por que a autora do texto escolheu esse tempo verbal para o título da reportagem? [...].* Ao refletirmos acerca dessas

assertivas, para nós, a 2- b é de extrapolação do texto, pois perguntar ao leitor em qual tempo verbal está o título do texto não é levá-lo a refletir acerca da língua. Todavia, a 2-c ao indagar a respeito da finalidade do tempo verbal (presente do indicativo) escolhido para construção do título da reportagem, ela se enquadra em uma perspectiva de reflexão sobre a língua. O propósito não finda em identificar o tempo verbal, mas em compreender a intenção comunicativa do entrevistador que é conduzir o leitor a pensar sobre como os fatos e temas abordados são atuais.

Nesse sentido, entendemos que a questão 2-c cumpre o propósito das orientações atuais para o ensino de gramática que é estudá-la a partir de uma perspectiva de reflexão, não exclusivamente de classificação. Embora a questão 2b não seja de compreensão, mas sim, de classificação, essa dimensão de estudo da língua também é necessária, pois espera-se que os alunos também desenvolvam a capacidade de nomear, classificar ocorrências da língua, com o cuidado que as aulas de Língua Portuguesa não percam sua finalidade maior que é de instigar os alunos a analisar textos, não se perder em classificá-los. O mesmo movimento identificado na assertiva 2- b-c é seguido na 3- b-c.

Ainda comentando a reportagem “*Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório*”, destacamos que embora as questões 2 e 3 não promovam a habilidade EF67LP03 “comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade” (Brasil, 2017, p. 161) por meio da prática de análise linguística, ainda assim o livro a contempla por meio de outras questões contidas na página (página 58).

Figura 13- Questões de análise linguística (7º ano)

**Atividades**

5. Enfatize que a composição da reportagem é muito parecida com a da notícia, com a presença de título, de verbo no presente e em terceira pessoa, linha fina/ subtítulo (não obrigatório) e lide. No entanto, a reportagem não tem o compromisso de relatar a notícia de forma tão atualizada, mas de aprofundar temas e fatos relatados em notícias, com a apresentação de dados e o discurso de autoridade de algum especialista (EF69LP3) e (EF69LP4).

5a. Espera-se que os alunos respondam que a jornalista se valeu de notícias publicadas, pesquisou em fontes confiáveis e selecionou informações para ampliar a discussão sobre os refugiados no mundo.

5c. Espera-se que os alunos respondam que a reportagem, por aprofundar o tema tratado, pode levar os leitores a construir novos sentidos e opiniões sobre o assunto.

6. Auxilie os alunos a compreender que fato é uma informação objetiva, quase incontestável, e opinião é a interpretação desse fato. Além disso, oriente-os a manifestar-se sobre as opiniões, de forma que possam aprender a argumentar sobre os posicionamentos informados em reportagens e outros textos (EF67LP4) e (EF67LP5).

7b. Espera-se que os alunos apontem o título "Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório", que remete a dados de pesquisa, não se configurando como uma fala do senso comum ou um discurso de ódio (EF67LP3).

7c. Espera-se que os alunos se choquem mais com o título da reportagem da revista Veja, em decorrência do discurso de ódio expresso nela (EF07LP1).

a) Qual é, atualmente, a causa de maior fluxo de refugiados no mundo? Como a jornalista aferiu essa informação? *A guerra na Síria, em decorrência da crise humanitária criada pelo conflito e pelos ataques entre grupos inimigos.*

b) Quais países acolhem mais refugiados e deslocados, de acordo com os dados da reportagem? Qual é a fonte dessa informação? É confiável? *Turquia: 2,9 milhões; Países: 1,4 milhões; Líbano: 1 milhão; Jâ: 979,4 mil; Uganda: 940,8 mil; Etiópia: 791,6 mil; Jordânia: 685,2 mil. Essa informação é do Acnur.*

c) O que esses dados possibilitam informar às pessoas sobre o acolhimento aos refugiados e deslocados? Podem construir novas opiniões? *Esses dados desmitem a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados.*

d) Quais informações a reportagem apresenta sobre os deslocamentos internos? Por que eles ocorrem? *A reportagem apresenta o elevado número de deslocamentos internos, segundo o relatório do Acnur, cita os três países com maior número de refugiados internos: Síria, Iraque e Colômbia e comenta:*

e) Toça suas considerações: Por que o tratamento dos dados na reportagem é relevante para a cobertura de um tema? *que, de acordo com o porta-voz do Acnur no Brasil, esses dados podem indicar aumento no número de refugiados no futuro. De acordo com a reportagem, os deslocamentos internos ocorrem por causa de conflitos, guerras e fome.*

6. Leia o trecho a seguir:

"O número mostra falta de consenso internacional quando se trata de acolhimento, segundo o relatório do Acnur, e desmitem a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados", afirma o porta-voz do Acnur no Brasil, Luiz Fernando Godinho. "Isso mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional."



Refugiados sírios, vindos da cidade de Kobani, Síria, vivem em barracas na cidade de Suruç, Turquia, 2015.

Foto: "O número [...] desmitem a ideia de que são os países mais desenvolvidos que mais prestam assistência aos refugiados. Opinião: 'Isso fazes dados' mostra a necessidade de que esses países de renda média ou baixa sejam melhor assistidos pela comunidade internacional."

a) Faça a distinção nos segmentos do trecho acima entre fato e opinião.

b) De quem é o depoimento no trecho? Qual cargo ocupa? *De Luiz Fernando Godinho, porta-voz do Acnur no Brasil.*

c) Qual é a opinião expressa por ele? De que os países menos desenvolvidos que recebem esses refugiados precisam ser melhor assistidos pela comunidade internacional.

d) Você concorda com ele? Explique, procurem ser melhor assistidos pela comunidade internacional.

7. Leia no quadro a seguir o título de uma reportagem sobre refugiados venezuelanos:

**Refugiados venezuelanos: "já não bastam nossos bandidos?"**

GRYZINSKI, Wilma. Refugiados venezuelanos: "já não bastam nossos bandidos?". *Veja*, São Paulo, 20 ago. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2q4D5BQ>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

a) Quais são as convergências e as divergências entre a reportagem "Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório", do G1, e o título da reportagem da revista Veja?

b) Ao ler os dois títulos das reportagens, qual dos dois parece mais confiável para você? Explique.

c) Em sua opinião, qual dos dois títulos das reportagens choca mais o leitor? Explique.

58

**ANOTAÇÕES**

---



---



---



---



---

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 58).

As atividades de compreensão de textos exploradas na Coleção Tecendo Linguagens nas seções analisadas não findam com a categoria de análise linguística. Assim, a última categoria é composta por questões denominadas como “Extrapolação do Texto”, que agrupam no geral um percentual de 7% (214) das questões. Perguntas dessa natureza buscam explorar associações que ultrapassam os limites do texto.

Perguntas de extrapolção podem estimular a produção de inferências na compreensão de textos, o que é um aspecto positivo, desde que a conclusão retirada faça sentido, isso porque há respostas geradas que podem destoar completamente dos sentidos autorizados pelo texto. Se as perguntas são de extrapolção, os estudantes podem ou não reagir aquilo que lhes é proposto, visto que as possíveis respostas não estão no texto.

Vejamos um exemplo de como são exploradas na coleção:

Figura 14- Perguntas de extrapolação (9º ano)

2. De fora a seguir podem ou não se referir à obra O dia, de Kluge. Transcreva apenas aquelas pertinentes ao texto lido. (10pts)

- a) Tema da violência.
- b) Tema do amor romântico.
- c) Tema da zona urbana.
- d) Presença de forte marca social representando a elite.
- e) Elementos visuais que remetem à atmosfera de um sonho.
- f) Elemento visual que remetem à realidade urbana.
- g) Representação de elementos do universo mitológico ao humano.
- h) Presença de forte discurso e ambientação.
- i) Presença de forte discurso e ambientação.

3. Você gostou da obra? Com que aspectos você caracterizaria essa obra de Kluge?  
*Resposta livre.*

**PARA VOCÊ QUE É LINGÜISTA**

O diretor austriaco Gunter Kluge destacou-se na arte documental e no cinema de figura literária moderna [...]. No início do século XX, para o XX, associou-se ao ambientalismo, tornando-se então um dos expoentes do estilo em movimento. Kluge também foi responsável por fazer o cinema da Nova Alemanha.

O estilo do diretor surgiu na França e suas maiores influências são gregas, romãs e chinas de sua. O artista pratica diversos ritmos literários, mas sua maior preferência era o romance Erzählung. Era uma de suas obras mais conhecidas. O filme O dia representa a sua maneira de fazer cinema. Depois de anos de vida, apoiou em projetos com paisagens e outras imagens. Gunter Kluge morreu em 1982, vítima de um ataque de apoplexia.

Acesso: <https://www.gutenberg.org/files/52401/52401-h/52401-h.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência geral**

4. **Competências específicas de Língua Portuguesa**

3 e 9

**Habilidade**

(EF69LP4) (EF69LP4) (EF69LP5) + (EF69LP3)

Permanentemente, proponha aos alunos que façam a leitura individual do poema e busquem compreender o texto, validando por eles mesmos a estratégia mais adequada a sua leitura (EF69LP3). Em seguida, corra alguns alunos a fazer a leitura em voz alta do poema a fim de que percebam a sonoridade dos versos.

Caso eles desejem elaborar alguma interpretação, deve-se que se expresse e justifique seus pontos de vista. Comente que, na rubrica **Por dentro do texto**, eles poderão verificar como um poema tão curto traz consigo tanto significado e, dessa forma, confirmar ou rever determinadas ideias iniciais.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 1 – Poema**

Ler o poema a seguir.

**Órion**

A primeira namorada, de alto que o beijo não alcançava, o perfume não alcançava, nem mesmo a voz a alcançava. Estes quilômetros da violência.

Lida na Jarda da escravidão.

ANDRÉ DE CARVALHO Drummond de Andrade. In: *Antologia da poesia brasileira*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

**73**

**Acesso ao Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.**

**Sequência Didática 4**

**Leitura e produção de poemas concretos**

**Objetivo de aprendizagem:**

Apresentar um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para o desenvolvimento das habilidades (EF69LP4) e (EF69LP5).

**73**

---

**Conhecendo o autor**

É importante incentivar os alunos a ler as informações sobre Carlos Drummond de Andrade, pois esse conhecimento contribui para a formação do repertório literário dos alunos e tem o potencial de despertar o interesse pela leitura das obras citadas.

**Por dentro do texto**

**Habilidade**

(EF69LP4)

O objetivo das questões apresentadas é favorecer a compreensão do poema lido e interpretar os efeitos produzidos pela organização em versos e estrofes e pelo uso de linguagem concreta.

**Atividade**

2b. Refere-se com os alunos a ideia de que o termo **poema** diz respeito à composição poética escrita em versos, não devendo ser confundido com o termo **poesia**, que pode ser uma característica tanto de textos em versos como de textos em prosa, desde que utilizem linguagem subjetiva, provocando a emoção do leitor e tenham como elemento mediador. A expressão do mundo interior, trabalhada muitas vezes por meio de linguagem figurada (concreta), pode apresentar-se também sob a forma de prosa.

**74**

**CONHECENDO O AUTOR**

**Carlos Drummond de Andrade**

Considerado um dos maiores poetas brasileiros do século XX, nasceu em 31 de outubro de 1896 no estado da Bahia de João Dantas, Maria Cecília, e morreu em 17 de agosto de 1987 no Rio de Janeiro. Poeta, contista e cronista brasileiro, seu estilo poético ficou caracterizado por suas observações da vida cotidiana, de quais mudanças sociais, psicológicas e humanas. Diversas de suas obras foram traduzidas para outras línguas e, além de poemas, escreveu contos e crônicas. Algumas de suas obras são: *As mãos do camelo* (1928). Alguns poemas (1930), *Poesias de Carlos Drummond de Andrade* (1931), *A cidade e a sede* (1952). As experiências do livro *1913*, *Obscuro da primavera* e outras histórias (1974). O livro *1944*, *Antes de aprender a morrer* (1982).

**Por dentro do texto**

1. De quantos versos e de quantas estrofes se compõe o poema lido?  
De seis versos e duas estrofes.

2. Considerando a estrutura do poema no espaço de linha, responda:  
a) De que modo ele se difere de um texto em prosa?  
Este poema apresenta uma organização gráfica específica, com versos e estrofes que não seguem uma distribuição linear.  
b) Essa organização gráfica ressaltará alguma característica específica do poema ou se refere ao poema como um todo?  
Essa organização se refere ao poema como um todo.

3. Onde é uma construção de imagens brilhantes e visuais. Com base nessa definição, responda:  
a) O poema faz uma comparação no poema. Qual comparação é essa? Em que ponto do poema ela ocorre e a primeira referência é a cidade que se vive na terra e a referência é a cidade de Órion.  
b) O termo "luz" pode ser interpretado de duas maneiras diferentes no poema. Como são essas? Identifique a imagem gráfica e a que esta palavra pertence em cada um dos sentidos.  
No poema, "luz" pode ser o nome da cidade de Órion, ou a luz que ilumina o poema. A palavra "luz" também pode ser o nome da cidade de Órion, ou a luz que ilumina o poema.

4. O que você compreendeu do verso: "Estes quilômetros da violência"?  
O verso indica a distância entre a primeira e a segunda estrofe, sugerindo a ideia de violência.

5. Que recurso usado no versificação do poema refere à ideia de violência?  
A construção do verso e a organização do poema em versos e estrofes, sugerindo a ideia de violência.

6. Há texto poético, é bem conhecido, que de linguagem concreta figurada, cujo sentido é diferente do literal, que se traduzem em significados novos para expressar as ideias da linguagem subjetiva.

Assim, a linguagem concreta figurada para escrever um poema, o escritor emprega maneiras diferentes de construir frases, chamadas de **figuras de linguagem** ou **figuras de estilo**.

As figuras de linguagem dizem-se **semânticas** do ponto de vista do significado, **fonéticas** quando se referem à forma das palavras ou **ortográficas** do ponto de vista da construção da frase.

7. Há poemas, poemas que são a primeira referência do seu político em linguagem. Como esta ideia é construída no texto? Há alguma referência ao político e a afirmação de que não é o político e "luz" não é a primeira referência do político. Após isso, é referida a uma construção de linguagem figurada e a primeira referência.

**74**

**Acesso ao Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.**

Proposta de Atividade Instrumental de Aprendizagem com objetivo de instrumentalizar a verificação sobre a conexão das habilidades previstas no bimestre, você encontrará uma avaliação composta por 10 questões. O gabarito de correção apresenta detalhadamente das habilidades avaliadas e orientações ao professor.

**74**

(Oliveira; Araújo, 2018, p. 73-74).

A atividade em análise está inserida na seção “Prática de leitura”, assim como nas outras segmentações, a coleção explana para o professor qual aspecto da BNCC será contemplado. Nessa situação será a habilidade EF69LP48 “interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros [...], semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua

relação com o texto verbal” (Brasil, 2017, p. 157). A habilidade pode ser inserida para contemplação da prática de análise linguística. O seu objetivo é chamar a atenção do leitor para a linguagem conotativa. Com o objetivo de ampliar o estudo do texto, o livro pede para que os professores incentivem os estudantes lerem as informações dispostas no *box* da página 74 sobre Carlos Drummond de Andrade. A finalidade é que possam ampliar o repertório literário e despertar a curiosidade para outras produções do poeta.

Se tratando da análise das questões de extrapolação, chamamos a atenção do leitor para a assertiva 2, presente na página 74- “2. *Considerando a escrita do poema no espaço da folha, responda: a) De que modo ele se difere de um texto em prosa? b) Essa organização gráfico-espacial é uma característica apenas desse poema ou se estende aos outros poema como um todo?*” Classificamos a questão como de extrapolação, pois para que o estudante consiga expressar a diferença entre um poema e um texto em prosa, ele precisará ter informações prévias acerca disso. Ademais, terá de ter algum conhecimento sobre como os poemas são estruturalmente organizados. No texto, não há nenhuma explicação referente à linguagem poética. Logo, para que o leitor consiga responder a atividade, precisará ter conhecimentos prévios sobre o assunto.

As perguntas de extrapolação são positivas quando instigam os estudantes a ampliar o conhecimento de mundo deles a partir de outros textos ou conhecimentos. Todavia, entendemos que se isso não for possível, corre-se o risco de as respostas prestadas serem do tipo de “vale-tudo”, como denomina Marcuschi (2008). Se “tudo pode”, qualquer reação ao texto deve ser aceita por mais absurda que possa parecer.

O último e menor tipo de perguntas de compreensão em relação ao quantitativo são as de ativação prévia com 1% (34). Elas apesar de serem aquelas com menor incidência na coleção, não deixam de ser pontuadas no Manual do Professor com comandos que incentivam os professores a valorizar dos conhecimentos prévios dos estudantes. Sendo assim, trouxemos exemplos de como os comandos aparecem na coleção. Vejamos alguns deles:

Antes da leitura do fragmento, converse com os alunos sobre a personagem do texto. Verifique os conhecimentos prévios deles e proponha que levantem hipóteses: Quem é Malala? Por que ela é importante? Por que ela escreveu uma autobiografia? Quantos anos tinha quando a escreveu? (Oliveira; Araújo, 2018, p. 25).

Organize um momento para conversar com os alunos antes da leitura. Leia a introdução e apresente as perguntas iniciais para suscitar discussão e levantar os conhecimentos prévios da turma em relação ao que vai ser discutido no texto. Sugerimos que escolha um aluno para anotar os sentidos levantados pela turma, como hipóteses e opiniões polêmicas e divergentes, e cotejá-los após a leitura do texto (Oliveira; Araújo, 2018, p. 92).

A coleção tem o cuidado de estimular os professores a verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema abordado nos capítulos dos livros. A orientação é que os conhecimentos prévios sejam combinados com a construção de hipóteses e inferências. Acreditamos que pelo fato da coleção explorar a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes no Manual do Professor, ela não tenha investido significativamente nessa tipologia nas questões propriamente.

Ao considerarmos a incidência das perguntas de compreensão de textos, questionamos acerca de qual critério é utilizado para a preferência de um tipo de questão de compreensão em detrimento de outra? Isso porque 66% do total das questões exploradas na coleção são do tipo literais/localização de informações e subjetivas. O tipo de perguntas de compreensão de textos oferecidas aos estudantes nos livros didáticos precisa ser pensado, visto que podem influenciar qualitativamente na compreensão deles. As perguntas objetivas/localização costumam provocar uma leitura superficial do texto, por não gerar nenhum tipo de reflexão, diferentemente das inferenciais que requerem raciocínio e, conseqüentemente, maior compreensão textual (Dell'Isola, 2004).

Embora não tenhamos a resposta para o fato da coleção privilegiar um tipo de questão em detrimento de outra, de uma coisa temos certeza: os livros didáticos não são neutros, eles buscam construir uma imagem da sociedade, segundo os interesses da época na qual são produzidos (Choppin, 2004). Nesse sentido, entendemos que é válido questionarmos o modo como são organizados e os conteúdos que privilegiam em detrimento de outros.

Por fim, apresentadas as considerações iniciais do livro do aluno da Coleção Tecendo Linguagens, a incidência das tipologias textuais, bem como o levantamento das questões de compreensão de textos exploradas na obra, na próxima seção apresentaremos esses mesmos aspectos por série, com o objetivo de tornar mais didática a exposição de nossa análise. A seguir, discutimos a respeito dos principais resultados encontrados.

### 5.3 ASPECTOS GERAIS EXPLORADOS NOS LIVROS DO 6º AO ANO 9º ANO DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS

Ao analisarmos as unidades de modo geral da Coleção Tecendo Linguagens, notamos uma preocupação com a variedade textual. Isso pode ser comprovado na quantidade de textos explorados nas unidades dos livros. Todavia, devido às nuances relacionadas aos anos, torna-se pertinente uma análise individual ou mais específica relacionada a cada ano (6º ao 9º),

assim como a comparação entre eles. Para tornarmos mais didática nossa apresentação, fizemos a separação das análises em 2 (dois) tópicos: incidência das tipologias textuais exploradas e tipologia de perguntas.

### 5.3.1 Incidência Das Tipologias Textuais Exploradas (6º AO 9º ano)

Como na seção anterior, apresentamos, de forma geral, as cinco (5) tipologias mais utilizadas na coleção, neste momento, discutimos a tipologia mais impactante e a com menor frequência por ano, buscando, assim, compreender os motivos que levaram as autoras da coleção a escolher esse formato. Antes de mostrar a incidência das tipologias textuais na coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), destacamos que os livros possuem quatro (4) unidades, cada uma delas contendo dois (02) capítulos, que não costumam acoplar um número fixo de gêneros textuais.

Iniciando a análise pelo livro do 6º ano, identificamos um total de 38 textos explorados ao longo das unidades, destrinchados em 27 gêneros. Ademais, observou-se que esse ano apresentou o menor quantitativo de textos, pois todos os demais anos contiveram no mínimo 50.

Os textos explorados, nesse ano, na coleção estão agrupados nas seguintes tipologias: narrativos (17), descritivos (09), argumentativos (04), expositivos (06) e injuntivos (02), conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1- Tipologia 6º ano**

| Tipologias 6º |         |             |        |               |          |            |        |           |         |
|---------------|---------|-------------|--------|---------------|----------|------------|--------|-----------|---------|
| Narrativas    |         | Descritivas |        | Argumentativo |          | Expositivo |        | Injuntivo |         |
| Histórias     | 8 (47%) | Subj.       | 5(56%) | Críticos      | 4 (100%) | Ilust.     | 3(50%) | Instr.    | 2(100%) |
| Poético       | 5 (29%) | Obj.        | 4(44%) |               |          | Infor.     | 3(50%) |           |         |
| Relato        | 4 (24%) |             |        |               |          | Total      | 100%   |           |         |
| Total         | 100%    | Total       | 100%   | Total         | 100%     | Total      | 100%   | Total     | 100%    |

Fonte: A Autora (2024).

Conforme exposto, a tipologia com maior incidência é a narrativa com 44,8% dos textos trabalhados nesse ano. Sendo também essa segmentação a com maior ocorrência na coleção, como já mencionado, representando pouco mais de um terço. Se tratando dos gêneros narrativos, a obra procura os apresentar de modo variado, poucos textos se repetem mais de uma vez, pois nessa tipologia, temos 13 tipos diferentes de gêneros.

De modo a ficar mais didática a apresentação, agrupamos os textos que correspondem a tipologia narrativa em três categorias: histórias, poéticos e relatos, conforme Tabela 2. O

grupo das histórias compreende: Histórias em quadrinhos (02), Romance (02), Conto (01), Crônica (01), *Graphic novel* (01) e Causo (01). Esse grupo correspondeu a 47% dos gêneros que formaram a tipologia narrativa. Ademais, o segundo grupo compreende os poéticos com 29% do total, contemplando os seguintes gêneros: Poema (03), Classificado Poético (01) e Cordel (1). Por fim, o segmento dos relatos com 24% agrupa: Autobiografia (01), Biografia (01), Relato de memória (01) e Diário íntimo (01).

A predominância da coleção por textos narrativos nos remete a pesquisa de Gaignoux (2018) que teve como objetivo evidenciar como a produção de narrativas é trabalhada no ensino Fundamental II, por meio da análise das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, abrangência até 2019, bem como comprovar a importância desse tipo de texto no amadurecimento da formação do sujeito escritor. Sabemos que a leitura e a escrita possuem suas particularidades, que “ser um bom leitor não significa ser igualmente um bom produtor de textos. Embora interligadas, leitura e escrita são práticas diferentes, que demandam o desenvolvimento de diferentes habilidades” (Cavalcanti, 2010, p. 09). Todavia, os achados da pesquisa de Gaignoux (2018) apontam que a tipologia narrativa pode ser um meio para o amadurecimento da escrita, além de oportunizar momentos de leitura do texto literário, como protagonista das aulas, representando, assim, um estímulo para o desenvolvimento do gosto e, se possível, o prazer pela leitura.

Diante disso, corroborando com o achado da pesquisadora de que a tipologia narrativa pode ser um meio para formação e amadurecimento do leitor, esse fato seria uma explicação para o motivo de quase 50% dos textos utilizados no livro do 6º ano corresponderem a essa segmentação. Inferimos também que uma das causas pelas quais a tipologia narrativa seja predominante no 6º ano possa ser pelo fato de que essa série seja a que inicia os anos finais do Ensino Fundamental, período no qual os estudantes, que não estão fora de faixa, deixam a infância e entram na pré-adolescência. Nesse sentido, talvez se alimente a crença de que os gêneros que compõem a tipologia narrativa possam ser mais atrativos para os estudantes que integram a faixa etária do 6º ano.

A seguir, apresentaremos exemplos de como os três (3) principais gêneros narrativos são explorados na coleção.



O romance exibido, na Figura 15, categorizado no grupo dos textos narrativos históricos, pertence ao livro “O menino do espelho”, de Fernando Sabino (2004). Antes de explorar o texto, o livro didático analisa uma história em quadrinhos do Menino Maluquinho, de Ziraldo, e uma tela intitulada de “Velázquez 2000”, de Rodrigo Cunha. A história em quadrinhos, a tela e o fragmento do romance tratam de um assunto em comum: questões relacionadas à identidade. Esse aspecto está em harmonia com o Capítulo 1 do livro intitulado “Quem é você”. Chamou-nos atenção a autoria dos textos, pois corresponde a autores consagrados na nossa literatura nacional. Ademais, o Manual do professor se preocupa em informar as habilidades da BNCC que são exploradas na seção:

EF67LP28- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 167).

EF69LP47- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 157).

As habilidades além de serem exploradas na seção “Prática de leitura”, elas estão em harmonia com os textos anteriormente explorados (a história em quadrinhos e a tela). O que está em consonância com o objetivo da habilidade EF67LP28- “Ler, de forma autônoma, e compreender- selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...]”. Destacamos que o enfoque dessa habilidade está para os textos narrativos. Quanto à seleção dos procedimentos didáticos de leitura, o livro, na página 18, apresenta o “Aprender brincando” que orienta o professor a explorar a leitura do texto “O menino do espelho”, de Fernando Sabino (2004), de

modo dramatizado. O propósito é possibilitar o encontro entre a linguagem verbal e a não verbal para a construção do sentido do texto. O livro, então, espera contribuir para a “desinibição do aluno, para a expressão de seus sentimentos e para o desenvolvimento da inteligência corporal” (Oliveira, Araújo, 2018, p.18).

O comando para orientação da leitura dos estudantes apresentado na página 18 está em conformidade com as orientações dispostas no Manual do Professor acerca das modalidades didáticas exploradas para o ensino de leitura, pois além da leitura silenciosa e em voz alta é sugerida a dramatizada que corresponde ao “encontro entre a expressão verbal e a não verbal na constituição do sentido de um texto. Contribui para a desinibição do aluno, para a expressão de seus sentimentos, para o desenvolvimento da inteligência corporal” (Oliveira, Araújo, 2018, p.XV).

Ainda analisando os gêneros trabalhados na tipologia narrativa, achamos importante trazer um exemplo daquele que teve mais ocorrências dentre todos os textos da categoria narrativa que é o poema, com três (03) aparições, pertencente ao segundo grupo que mais se destaca na referida categoria, os poéticos. Inferimos que uma das causas por sua preferência seja por sua potencialidade de exploração do imaginário dos estudantes, seguida da capacidade de despertar a sensibilidade, conseqüentemente, o gosto pela leitura, bem como sua extensão; visto que, muitas vezes, estudantes da faixa etária regular do 6º ano não costumam ler textos muito longos. Nesse sentido, entendemos que mesmo os poemas em sua grande maioria não sendo textos alongados, eles permitem ao professor explorar diferentes estratégias de leitura e discursivas.

A potencialidade do gênero poema sobre a formação de leitores pode ser demonstrada na pesquisa de Deniza et.al (2017) que teve como objetivo refletir sobre o trabalho com o poema em sala de aula, como formador de leitores críticos e criativos. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participativa em uma turma do 6º, duas do 7º e do 8º ano da Escola Estadual Professora Jada Torres, atendidas pelo PIBID de Língua Portuguesa. Sendo assim, dois (02) graduando desenvolviam a função de monitores das turmas e ofertavam acompanhamento especializado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem com o auxílio da professora regente, lotada na escola citada.

Os pibidianos e a professora regente da turma, cientes das dificuldades de leitura dos estudantes, realizaram um planejamento de intervenção de leitura por meio de poemas. Assim, eles criaram momentos de declamação e análise de poemas, após realizarem explicação quanto à forma, à estrutura, à versificação, às rimas, à sonoridade, à exploração do tema, à intertextualidade, entre vários outros aspectos que surgiram durante a execução das aulas. Em

seguida, estrategicamente, espalharam livros com poemas nas salas de aula. E orientaram os estudantes para realização da leitura em grupo, pois, assim, a leitura seria mais proveitosa. Estimularam, então, a leitura silenciosa e partilhada. Os resultados apontaram que o trabalho com poemas instigou os estudantes a lerem mais e com maior criticidade.

Depois de apresentarmos a tipologia mais frequente no 6º ano, nossa discussão é direcionada para aquela com menor quantidade que é a injuntiva com percentual de apenas 5,4% do total de gêneros para esta série. Esse cenário se expande para os demais anos, sendo a tipologia menos frequente observada. Destacamos que no 6º ano, tivemos apenas 02 (dois) textos que pertencem a tipologia injuntiva e cumprem a função comunicativa de instruir, eles são: Receita (01) e Folder de Campanha (01). Vejamos um exemplo:

**Figura 16- Conversa entre textos- Texto: Receita (6º ano)**

a) A repórter apresenta um fato ou uma opinião para a resolução da "tira" sobre a receita da variedade moqueca? Explique com elementos do texto.

b) Segundo a repórter, o que tem de semelhante nas duas moquecas? *Leitura: Moqueca de peixe (texto) moqueca em panela de barro e Moqueca de carne.*

c) Em qual critério as moquecas são diferentes, de acordo com ela? *De acordo com a origem e o tipo de carne usada na preparação das moquecas.*

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

**Moqueca capixaba**

Alguns você vai conferir os ingredientes e os procedimentos para cozinhar uma moqueca capixaba, por meio da leitura de receita culinária.

1. Será que, pela receita culinária, é possível confirmar as diferenças das moquecas apresentadas na reportagem? O que você acha?

2. Em sua opinião, a diferença de sabores pode ou não revelar a diversidade cultural entre bairros e regiões? Explique.

**Moqueca capixaba**

por Alexandre Beneditelli | J

Tempo de preparo: 40 minutos      Rendimento: 4 pessoas

**Ingredientes**

- 1 xícara de óleo de milho
- 3 colheres de sopa de sementes de amaran
- 1 kg de robalo (ou tilápia ou posta de badejo)
- 2 unidades de cebola bem picada
- 6 unidades de tomates bem maduros sem pele e sementes cortados em cubinhos
- 2 dentes de alho picados
- 1 xícara de caldo de peixe
- 2 colheres de sopa de coentro picado
- 2 colheres de coentro verde picado
- 1 unidade de limão
- sal a gosto

**Modo de preparo**

Tempere o peixe com limão e sal e deixe descansar por uma hora na geladeira. Prepare o óleo de amaran aquecendo as sementes no óleo de milho por cinco minutos em fogo médio. Desligue o fogo, deixe esfriar, coze e descaite as sementes.

Em vidro fechado, o óleo dura cerca de uma semana.

225

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

Esta seção tem como objetivo promover a comparação de informação e de abordagem do assunto em gêneros textuais diferentes. Antes da leitura, realizar as perguntas introdutórias e outras que possam surgir durante a discussão a fim de levantar os conhecimentos prévios sobre o tema abordado.

Anote ou peça a um aluno que anote as hipóteses produzidas pela turma para serem comparadas depois da leitura.

A sugestão é que os alunos possam realizar a leitura autônoma em duplas. Oriente-os a retomar as hipóteses produzidas nas questões introdutórias, de modo a relacionar e comparar as informações da reportagem e da receita culinária.

**ANOTAÇÕES:**

---



---



---



da culinária. Ademais, as orientações versam para que os professores levantem os conhecimentos prévios dos estudantes, construam hipóteses acerca da leitura para que possam ser confirmadas ou refutadas, essas orientações seguem aquilo que está prescrito no Manual do Professor. Vale ressaltar que o gênero receita faz parte do cotidiano dos estudantes, isso é importante, pois de algum modo pode os aproximar da leitura do texto.

Finalizando as análises concernentes às tipologias textuais do 6º ano em que identificamos uma preferência pelos gêneros narrativos, seguimos para a análise das preferências tipológicas dos textos do 7º ano. Se tratando do 7º ano, identificamos um total de 70 textos explorados ao longo das quatro (04) unidades. Em relação aos anos estudados, observou-se que o 7º ano apresentou o maior quantitativo de textos, assim como de gêneros diferentes em um total de 38.

Quanto às tipologias textuais presentes no 7º ano, temos os gêneros: narrativos (21), descritivos (17), argumentativos (12), expositivos (15) e injuntivos (05). Na Tabela 2, é possível conferir as tipologias subdivididas em grupos.

**Tabela 2- Tipologia 7º ano**

| Tipologias 7º |          |             |         |               |         |            |         |           |         |
|---------------|----------|-------------|---------|---------------|---------|------------|---------|-----------|---------|
| Narrativas    |          | Descritivas |         | Argumentativo |         | Expositivo |         | Injuntivo |         |
| Histórias     | 15 (72%) | Obj         | 11(65%) | Críticos      | 11(92%) | Infor.     | 11(73%) | Instr.    | 5(100%) |
| Relato:       | 3 (14%)  |             |         |               |         |            |         |           |         |
| Poético       | 3 (14%)  | Sujb        | 6(35%)  | CR            | 1(8%)   | Ilust.     | 4(27%)  |           |         |
| Total         | 100%     | Total       | 100%    | Total         | 100%    | Total      | 100%    | Total     | 100%    |

Fonte: A Autora (2024).

Segundo a Tabela 2, a categoria com maior impacto é a narrativa com 30% dos textos trabalhados nesse ano. Se tratando dos gêneros narrativos, a obra procura os apresentar de modo variado, utilizando-se de 13 tipos diferentes de gêneros contemplados. O maior grupo contido na categoria narrativa é o das histórias (15): Tirinhas (04), Histórias em Quadrinhos (HQ) (03), Conto (02), Crônica (02), Dramático (1), Romance (01), Conto maravilhoso (01) e Lendas Africanas (01).

Assim como observado no 6º ano, o grupo das histórias dentro da categoria narrativa foi o que se sobressaiu, indicando, mais uma vez, a relevância dada pelas autoras para essa segmentação. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no 6º ano, no 7º ano, os gêneros que se destacam são as Tirinhas (04) e HQ (03), isso indica que embora a tipologia mais explorada tenha sido também a narrativa, os gêneros estudados são diferentes.

Como observado, a tirinha foi o gênero que se sobressaiu na categoria narrativa do 7º ano, assim como no 8º e 9º ano, consequentemente, na coleção como um todo com 15

ocorrências. Diante de tal fato, torna-se importante refletir como esse gênero foi tratado nos referidos anos. Nesse sentido, iniciamos com uma amostra do 7º ano. Vejamos:

**Figura 17- Trocando Ideias- Texto: Tirinha (7º ano)**

3. Agora releia este trecho. **3** [...] eu cimei um dia de alargar a troca: comecei a escrever livros pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e **levantar a casa onde ela vai morar.**

[...] eu cimei um dia de alargar a troca: comecei a **fabricar tijolo** pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e **levantar a casa onde ela vai morar.**

a) Fabricar tijolo: escrever livros. Levantar a casa: criar uma legião de leitores e possíveis escritores. Ela vai morar: produzir os próprios livros.

b) Rescreva esse trecho substituindo as expressões destacadas por outras em seu sentido próprio, mas mantendo o significado no contexto.

c) Compare as duas formas. Em sua opinião, houve mudança de sentido na reescrita? *Embora não haja mudança de significado, há perda de função poética da linguagem empregada.*

d) Em sua opinião, por que Lygia Bojunga resolveu **fabricar tijolos**? *Resposta pessoal.*

**TROCANDO IDEIAS**

1. Leia a tirinha do Menino Maluquinho e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões.



a) Que emoção expressa a fala da personagem do primeiro quadrinho? *Expressa surpresa, admiração.*

b) Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?

c) Em sua opinião, que preconceitos estão expressos na fala da segunda bibliotecária? *Resposta pessoal.*

2. Você acha que os alunos só leem por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Explique e dê exemplos. *Resposta pessoal.*

3. Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto "A troca". O que ela faria, em sua opinião, ao ver os garotos lendo em férias? *Resposta pessoal. Resposta possível: Provavelmente, ela abrigaria os livros e os inventores, porque dá muito importância à leitura.*

4. Em sua opinião, o que poderia ser feito em sua escola para incentivar o hábito (de leitura) de mais alunos? *Resposta pessoal.*

1. *3* A personagem acha que as crianças dão pouco valor à leitura, por isso fica surpresa ao ver os estudantes lendo férias. A bibliotecária diz que um garoto está na biblioteca porque é japonês, logo é alguém considerado estudioso, que leva os estudos a sério. Enquanto a bibliotecária pensa em uma atitude diferente de outros de sua idade, o garoto é "loco assim", e a personagem na biblioteca porque é maluco, fazendo referência ao personagem Menino Maluquinho.

No texto "A troca", a autora relata que o livro alimentava sua imaginação e que ela barfiava chela e levava para morar no mundo inteiro.

157

**ANOTAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

---

**TROCANDO IDEIAS**

**Competências gerais**  
7 e 9

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
6

**Habilidades**  
(EF67LP23), (EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15) e (EF69LP25)

O objetivo dessa seção é promover o posicionamento dos alunos sobre questões controversas relacionadas ao tema do capítulo, com respeito e em busca de soluções comuns ao problema apresentado. Desse modo, oriente-os a realizar a leitura autônoma e silenciosa da tirinha. Informe a eles que as questões vão ser discutidas oralmente e sistematizadas após o debate oral.

**Atividade**

1c. Popularmente se diz que todo japonês é bom aluno. Questione essa afirmação. Levante outros exemplos de visões estereotipadas. Outra fala preconceituosa é a referência de que o último menino está lá porque é "maluco, mesmo", como se crianças "normais" não fossem a uma biblioteca nas férias.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

**Competência geral**  
4

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
3

**Habilidades**  
(EF67LP08), (EF67LP20), (EF67LP21), (EF67LP27), (EF67LP38), (EF69LP30), (EF69LP32) e (EF69LP33)

O objetivo dessa seção é verificar diferentes modos de tratamento do tema da unidade pela leitura e comparação de textos. Desse modo, antes da leitura, converse com os alunos sobre as relações que podem ser estabelecidas entre os textos, a fim de compreender a intertextualidade. Realize, oralmente, discussão das perguntas, para realizar levantamento de hipóteses sobre a leitura.

157

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 157).

A tirinha, na Figura 17, é de autoria de Ziraldo, um escritor e cartunista consagrado na literatura nacional, essa característica se expande para a escolha de outros autores explorados na coleção. Assim, percebemos uma preocupação das autoras em abordar os clássicos de nossa literatura. Vale ressaltar que a tirinha está inserida na seção "Trocando ideias", cuja finalidade é desenvolver a habilidade de argumentação dos estudantes a respeito de algum tema tratado na categoria "Prática de leitura". Como nas outras segmentações da coleção são apresentados os elementos contemplados na BNCC, para análise da tirinha, o livro afirma trabalhar com as Competências Gerais 7 e 9, a Competência Específica de Língua Portuguesa

para o Ensino Fundamental 6 e as Habilidades EF67LP23, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15 e EF69LP25. Vejamos:

### **Competências Gerais**

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p.09).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

### **Competências específicas**

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 85).

### **Habilidades**

EF67LP23- Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (Brasil, 2017, p. 167).

EF69LP13- Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social (Brasil, 2017, p. 143).

EF69LP14- Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (Brasil, 2017, p. 143).

EF69LP15- Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (Brasil, 2017, p. 143).

EF69LP25- Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de associações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas (Brasil, 2017, p. 147)

Ao analisarmos a tirinha do Menino Maluquinho juntamente com as competências e as habilidades contempladas para essa seção, percebemos a preocupação do livro em discutir a respeito da construção de estereótipos, uma vez que a personagem do primeiro quadrinho

pensa que as crianças dão pouco valor a leitura, o que é reforçado, no segundo, pela outra interlocutora ao afirmar que os meninos apenas estão na biblioteca porque um é japonês, isto é, culturalmente considerado inteligente; o outro gosta de se comportar de modo diferente de sua idade, pois é do “contra”; e o último só está na biblioteca porque é “maluco”.

A tirinha discute acerca da criação de estereótipos e atende as competências que a atividade afirma contemplar, pois busca levar os estudantes a refletir acerca da criação de preconceitos. Ademais, as habilidades são atendidas à proporção que as perguntas questionam os estudantes sobre os preconceitos que estão presentes na tirinha e os estimulam a apresentar suas opiniões a respeito do que pensam sobre a leitura das crianças. Ressaltamos que, assim como, em outras atividades, um texto sempre está relacionado a outro, como aponta a questão 4- *“Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto “A troca”. O que ele falaria, em sua opinião, ao ver os garotos lendo em plenas férias?”* (Oliveira; Araújo, 2018, p. 157). O texto “A troca”, de Lygia Bojunga, é um depoimento e foi explorado na página 154 do livro. Nesse sentido, os textos são combinados de modo a integrar uma mesma temática.

A leitura da tirinha permite ao professor refletir os aspectos verbais e visuais deste gênero, visto ser constituído por elementos semióticos (Ragi; Souza; Souza, 2021). Explorar a compreensão da leitura da tirinha do Menino Maluquinho só é possível se o leitor tiver conhecimento acerca dos estereótipos criticados no texto. Nesse sentido, embora a tirinha seja um texto curtinho, há muitos aspectos podem estimular a construção da criticidade dos estudantes.

Seguindo ainda com nossa análise do 7º ano, destacamos que a tipologia com a menor incidência é a injuntiva com 05 (cinco) textos, alocados em um único grupo denominado instrucional, sendo composto pelos gêneros: Cartaz de campanha (02); Anúncio (01); Post de campanha (01) e Netiquetas (01). Observa-se um aumento em relação ao 6º ano. Vejamos um exemplo na Figura 18 de um cartaz de campanha.



1. Pesquise na internet marcas e instituições que receberam denúncias por exploração do trabalho infantil no mundo e compartilhe os dados com os colegas.  
Resposta pessoal

2. Em sua opinião, por que essa mesma realidade ainda está muito presente em nosso país? Explique.  
Resposta pessoal

3. Pelo título da notícia, quais informações devem ser trazidas?  
Resposta pessoal

Leia uma notícia da Prefeitura do município Paraisópolis do Tocantins:



261

Antes da leitura, leia a apresentação do tema para os alunos, explicando que essas convenções e tratados têm valor legal na Constituição brasileira. Realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão sobre o assunto, a fim de levantar os conhecimentos prévios acerca do tema que será abordado. Permita que os alunos se expressem à vontade, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, sua diversidade cultural e as opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão que será realizada durante a leitura da notícia.

Para o texto a seguir, a sugestão é que os alunos realizem a leitura individual e autônoma da notícia e do cartaz, em um primeiro momento, sendo orientados a relacionar todos os elementos verbais e não verbais do cartaz da campanha publicitária. Em seguida, realize a discussão oral, pedindo aos alunos a síntese do que foi lido na notícia e de todos os recursos linguísticos utilizados no cartaz como estratégias de persuasão do público-alvo.

261

Acesse o Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.  
Sequência Didática 12  
Campo jornalístico-crítico  
Produção de foto-denúncia sobre trabalho infantil  
Apresenta um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para o desenvolvimento da habilidade (EF06P06).

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 260-261).

No 7º ano, o gênero cartaz de campanha (02) foi o com maior ocorrência na tipologia injuntiva. A escolha atende a uma das exigências da BNCC que corresponde ao trabalho com os textos multimodais. O cartaz de campanha está inserido na seção “Prática de leitura” que, no Capítulo 8, discute sobre o combate ao trabalho infantil como um direito das crianças e adolescentes e educação para os direitos humanos. A discussão do cartaz de campanha é combinada com uma notícia, ambos têm o propósito de apresentar as ações promovidas pelo poder público e entidades da sociedade civil para combater esse problema. Além de atender as orientações da Base, o livro especifica as competências gerais e específicas de Língua Portuguesa, vejamos:

### Competências gerais

4. Utilizar diferentes linguagens— verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital—, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 09).

### **Competências específicas**

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 85).

Ao analisarmos a notícia juntamente com o cartaz de campanha na Figura 15, entendemos que eles atendem aquilo que propõem as competências acima exibidas, uma vez que combinam elementos verbais e visuais. Ademais buscam estimular a empatia e a solidariedade para resolução do conflito do combate ao trabalho infantil. Mais uma vez, a coleção demonstra a preocupação em atender às prescrições da Base, também requeridas no Edital do PNLD, como exibido no fragmento “apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 39), assim como o cuidado com condutas voltadas “para a cidadania e o respeito às diferenças [...]” (Brasil, 2018, p. 39)

O livro também apresenta o cuidado em orientar os professores como proceder a leitura do texto, assim propõe que antes da leitura possam ser levantados os conhecimentos prévios dos estudantes, explicando as convenções e tratados legais presentes na Constituição brasileira, respeitando as falas dos estudantes e a diversidade cultural. Ademais, o livro instiga o professor a dar suporte aos estudantes durante a leitura, “realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão que será realizada durante a leitura” (Oliveira, Araújo, 2018, p. 26). Desse modo, percebe-se a preocupação com as estratégias de leitura, algo defendido pela coleção nas orientações

presentes no Manual do Professor (Oliveira, Araújo, 2018). Também são oferecidas sugestões didáticas ao professor:

Para o texto a seguir, a sugestão é que os alunos realizem a leitura individual e autônoma da notícia e do cartaz, em um primeiro momento, sendo orientados a relacionar todos os elementos verbais do cartaz da campanha publicitária. Em seguida, realize a discussão oral, pedindo aos alunos a síntese do que foi lido na notícia e de todos os recursos linguísticos utilizados no cartaz como estratégias de persuasão do público-alvo (Oliveira, Araújo, 2018, p. 261).

Achamos válida a preocupação da coleção em relacionar o gênero campanha publicitária a outro, neste caso, a notícia, pois é uma oportunidade para que os estudantes possam refletir que diferentes textos podem tratar de um mesmo assunto. A combinação entre os dois (02) textos é uma estratégia argumentativa utilizada para reforçar a temática tratada, o trabalho infantil. Um tema dessa natureza, permite conscientizar os estudantes sobre algo que pode ocorrer na própria vida deles ou de alguém próximo.

Sem falar que a orientação é para que o professor não trabalhe exclusivamente com a leitura do texto, mas sim, busque refletir sobre suas características, relacionando os elementos verbais com o seu conteúdo. Para nós, é pertinente a reflexão do gênero cartaz de campanha por suas diferentes finalidades: estimular o consumo; tornar conhecidas informações públicas; orientar as pessoas; trazer informações didáticas e ilustrativas; formar opinião pública.

Ademais pela dinamicidade da constituição do gênero cartaz, torna-se essencial que possamos refletir a respeito das estratégias discursivas utilizadas para sua construção. Na Figura 15, ele foi utilizado com a função de orientar as pessoas, formar uma opinião, mas também pode ser empregado para outras finalidades que não conduzem o leitor à reflexão, mas busca moldar o seu comportamento, isso é visto de modo enfático em propagandas que incentivam ao consumo. Ainda mais se considerarmos que, cada vez mais, nossa sociedade é influenciada pelo consumismo e pelo bombardeio de informações de ordens diversas. Nesse sentido, Abreu (2011, p.01) acrescenta que o “consumidor é capaz de encantar-se com as imagens, com as cores, com os traços e/ou com o estilo mostrado no cartaz. Há um poder de magia, de encantamento”.

A “magia e o encantamento” destacados por Abreu (2011) acerca da construção dos cartazes torna ainda mais necessária nossa reflexão a respeito da influência dos gêneros que compõem a tipologia injuntiva em nossa vida. Ter contato com os gêneros injuntivos é de suma importância, pois possuem a propriedade de instruir e regular os comportamentos dos indivíduos (Dolz; Schneuwly, 2010).

Findando nossas reflexões acerca da tipologia com maior e menor quantidade de aparições no livro do 7º ano, dirigimos nossa análise para o 8º ano, tendo como propósito refletir sobre os mesmos aspectos. A seguir, a Tabela 3 expõe as segmentações exploradas.

**Tabela 3- Tipologia 8º ano**

| Tipologias 8º |          |             |        |               |          |            |          |           |         |
|---------------|----------|-------------|--------|---------------|----------|------------|----------|-----------|---------|
| Narrativas    |          | Descritivas |        | Argumentativo |          | Expositivo |          | Injuntivo |         |
| Histórias     | 14 (78%) | Obj         | 9(64%) | Críticos      | 6 (100%) | Infor.     | 13(100%) | Instr.    | 6(100%) |
| Poético       | 3 (16%)  |             |        |               |          |            |          |           |         |
| Relato        | 1 (6%)   | Sujb        | 5(36%) |               |          |            |          |           |         |
| Total         | 100%     | Total       | 100%   | Total         | 100%     | Total      | 100%     | Total     | 100%    |

Fonte: A Autora (2024).

Se tratando da análise do livro do 8º ano, identificamos um total de 57 textos. Os textos são compostos por 37 gêneros. Dentre eles, as tipologias textuais contempladas são narrativa (18), descritiva (14), argumentativa (06), expositiva (13) e injuntiva (06).

A tipologia com maior incidência é a narrativa com 31,6% (18) dos textos trabalhados, seguida da descritiva com percentual de 24,6% (14). Mais uma vez, a tipologia narrativa se destaca em relação as demais, ocupando um percentual de pouco menos de um terço de todos os textos abarcados no 8º ano, ao contemplar os seguintes gêneros: Histórias- Tirinhas (05), Crônica (01), Conto (02), Romance (03), Lenda (01), Mito (01) e HQ (01); Relato- Autobiografia (01); Poéticos- Poemas (02) e Cordel 01; Relato- Autobiografia (01); Poéticos- Poemas (02), Cordel (01).

Na tipologia narrativa do 8º ano, o gênero com maior destaque foi a tirinha, assim como no 7º e 9º ano, como já mencionamos. À vista disso, nossa discussão no 8º ano acerca da tirinha foi de modo a estabelecer uma comparação sobre como esse gênero foi tratado em séries distintas. A Figura 19 apresenta uma das tirinhas trabalhadas no livro do 8º ano.

Figura 19- Conversa entre textos- Texto: Tirinha (8º ano)

2 gramática unidade pertencente a uma das grandes classes gramaticais, como substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, numeral etc., não levando em conta as modificações que nela ocorrem nas línguas flexionais, e sim, somente, o significado, vocábulo.

3 gramática mesmo que **vocábulo** (no sentido de "unidade que se agrega")

HOLIAISS Corporativo: Grande Dicionário.  
Disponível em: <http://www.iah.com.br/sp/hcorporativo.php>. Acesso em: 29 set. 2018.

• Qual dessas definições corresponde ao primeiro trecho em destaque no texto? A definição 2.

8. Agora leia as definições que esse mesmo dicionário traz do verbo *palavra*, usado em sentido figurado:

**palavra**  
substantivo feminino

10 sentido figurado compromisso verbal < sua palavra é digna de crédito >

11 sentido figurado autorização ou direito de falar < o promotor deu a palavra à testemunha >

12 sentido figurado modo de falar < um locutor de palavra ágil >

HOLIAISS Corporativo: Grande Dicionário.  
Disponível em: <http://www.iah.com.br/sp/hcorporativo.php>. Acesso em: 29 set. 2018.

• Considerando que o texto "Palavra" se constitui de um verbete poético e que a autora o emprega várias vezes em linguagem figurada, qual das acepções acima corresponde a esse verbete quando usado em linguagem figurada, no texto?

1. O humor consiste na maneira como o fo de Calvin interpreta a fala do garoto (segundo quadrinho) e na justificativa apresentada por Calvin (último quadrinho). O fo achava que Calvin estava sendo legal ao expressar o desejo de que ele fo não fosse embora de sua casa. Na verdade, era apenas uma estratégia do menino para garantir a paciência do pai.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

1. Leia a tirinha abaixo, que traz o personagem Calvin, de Bill Watterson, da mãe durante a visita do fo.

WATTERSON, Bill. "Kalon Ho" São Paulo: Conrad Editora, 2010.

• Em que consiste o humor dessa tirinha?

**Atividade**

8. Leia com os alunos as acepções e os exemplos que o dicionário traz e estabeleça comparações entre elas e o emprego do verbo *palavra* no texto, em linguagem figurada.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

**Habilidade**  
(EF69LP05)

Esta seção propõe a comparação entre textos do capítulo no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Habilidade**  
(EF89LP33)

Esse é o momento de realizar antecipações e inferências antes da análise do texto. Para isso, promovam um intercâmbio oral por meio da questão apresentada antes do texto. Estabeleça o diálogo com os alunos a fim de levantar o máximo de inferências que fizerem sobre o significado da palavra "abscondito". Anote no quadro de giz as hipóteses que apresentarem, ou peça a um aluno que seja o escriba, para que sejam cotejadas após a leitura do texto.

2. Releia o trecho a seguir, retirado do texto "Palavra".

As palavras dizem o que querem, está dito e pronto. As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas.

• Que relação é possível estabelecer entre a tirinha da atividade 1 e o trecho reproduzido acima?  
Resposta possível: No segundo quadrinho, a fala do Calvin indica que ele não quer que o fo vá embora, mas o fo não percebeu isso e está expressando essa fala, o que leva o fo a dar outra interpretação ao que o garoto diz: "esse fato relaciona-se ao trecho "As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas".

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 2 – Crônica**

O que a palavra *abscondito* sugere? O que ela parece significar?  
Leia o texto a seguir.

**Trágico acidente de leitura**

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num ralo de lua, num tapete mágico, num tremo, num sonho. Nem lia: deslizava. Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou, plantada ali diante de mim, focando-me: **ABSCONDITO**. Que momento passei!... O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto, como um duplo monstro misterioso e corcunda... O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na pontaria e o capitão vai gritar: Fogo!

QUINTANA, Mario. *Novas antologias poéticas*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1995.

**CONHECENDO O AUTOR**

**Mario Quintana**  
Nasceu em Alegrete (RS) em 30 de julho de 1906 e, com 20 anos, foi morar em Porto Alegre (RS). Publicou mais de 20 livros de poemas, sem contar as antologias e os livros infantis.  
Além de escritor, ganhou mais conhecido como poeta, foi jornalista de *O Estado do Rio Grande* e *Correio do Povo*, jornais do Rio Grande do Sul. Também realizou traduções para a língua portuguesa de obras de autores europeus consagrados, como Proust, Voltaire e Virginia Woolf. Morreu em Porto Alegre, em 5 de maio de 1994.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. O que o narrador considerou um acidente de leitura?  
O fato de ele ter alcançado uma palavra desconhecida no livro que estava lendo.

2. Podemos afirmar que o fo de ler dá prazer ao narrador? Explique sua resposta.  
Sim, ele declara que lê comodamente como quem viaja, quem vive um sonho.

A tirinha selecionada foi abordada na seção “Conversa entre textos”, que tem como objetivo propor uma comparação entre os textos do Capítulo 1- Vem trocar comigo. Com exceção da temática tratada no 8º ano e da habilidade explorada, não percebemos diferenças a respeito do modo com a tirinha foi estudada no 7º ano. O livro prezou, mais uma vez, em destacar qual aspecto da BNCC estava sendo pontuado, neste caso, a habilidade foi a EF69LP05- “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (Brasil, 2017, p. 139).

O autor da tirinha aborda um dos episódios da vida de Calvin, personagem criado por Bill Watterson, conhecido cartunista. A opção por um escritor famoso também ocorreu no 7º ano, com a escolha da tira do Menino Maluquinho, de Ziraldo. Como em outras categorias, especialmente nessa, o gênero estabeleceu relação com outro texto anteriormente trabalhado. Na tirinha de Calvin, o texto é “Palavra”, de Adriana Falcão.

Em suma, o livro não traz orientações para que o professor explore as semioses presentes no gênero tirinha, nem atente para os elementos que o constituem. Não foram exploradas as estratégias de leitura, nem percebemos uma progressão para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos para esse gênero no 8º ano.

Tendo discutido a tipologia com maior quantidade de textos no 8º ano, dirigimos nossa atenção para a com menor incidência. Todavia, tivemos empate entre a argumentativa e a injuntiva ambas com percentual de 10,5% (06) de textos. Os textos argumentativos contemplados no livro do 8º ano estão agrupados no grupo dos críticos: Artigo de opinião (03), Charge (02) e Resenha (01). Já os injuntivos estão alocados na categoria dos instrucionais: Cartaz de campanha (03), Frases de protesto (01), Peça publicitária (01) e Propaganda (01). Selecionamos o gênero mais recorrente da categoria argumentativa e o da injuntiva para abordar como costumam ser apresentados no livro didático. Iniciamos pelo gênero argumentativo, artigo de opinião, vejamos na Figura 20.

Figura 20- Prática de leitura- Texto: Artigo de Opinião (8º ano)

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Habilidades**  
(EF69LP15), (EF69LP25) e (EF89LP27)

Essa seção convida os alunos a refletir sobre a educação para o futuro por meio da leitura e da análise da tese e dos argumentos apresentados em um artigo de opinião. Antes da leitura, levante os conhecimentos prévios dos alunos possibilitando antecipações e inferências. Promova um contexto de intercâmbio e discussão oral por meio da apresentação das questões propostas. Favoreça a participação de todos, inclusive daqueles com mais dificuldade em interações orais, por meio de perguntas direcionadas, validando as contribuições que fizerem. Caso não estabeleçam relação direta com as discussões, redirecione a participação com outra pergunta ou dê exemplos de situações próprias do contexto deles. Permita a livre expressão dos alunos sobre as questões propostas, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural. Escolha um aluno para anotar os sentidos levantados pela turma, como hipóteses e opiniões polêmicas e divergentes, para cotejá-los após a leitura do texto.

Promova a leitura compartilhada e colaborativa com os alunos, fazendo pausas para relacionar as informações lidas com os sentidos levantados antes da leitura e confirmar ou não as hipóteses produzidas por eles. Realize intervenções por meio de perguntas sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão. Recorra às anotações realizadas para que se contemplem todas as antecipações e hipóteses produzidas na predição de leitura. Oriente os alunos a identificar a tese do artigo de opinião, assim como a questão controversa, a contextualização, os argumentos e contra-argumentos que sustentam o ponto de vista do articulista.

152

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 1 – Artigo de opinião**

1. Que futuro para a educação brasileira você vislumbra?  
*Resposta pessoal.*
2. Em sua opinião, para que serve tudo o que você aprende na escola? Explique.  
*Resposta pessoal.*
3. O que você imagina que vai ser discutido no artigo de opinião a seguir?  
*Resposta pessoal.*

Você e seus colegas vão ler um artigo de opinião para refletir sobre o tema do capítulo. Nos artigos de opinião, o autor, além de apresentar os fatos, defende um ponto de vista. Dai o nome dado a esse gênero.

https://ndonline.com.br/florianopolis/opiniao/artigo-o-futuro-da-educacao-1

**O futuro da educação**

Emerson dos Santos  
Florianópolis - 03/07/2017 11:07

... Todos nós, ao lançar os olhos para o horizonte, questionamos qual o melhor caminho para o futuro. Uma coisa é certa: para chegar bem ao destino final é preciso enxergar a educação como uma das principais ferramentas de transformação do mundo. Aprender deve ser o ponto de partida de qualquer pessoa que busca realização e sucesso numa sociedade cada vez mais exigente e dinâmica. O desafio atual é garantir que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, afinal educar não significa apenas transmitir conhecimento. Escola e professores devem servir como um guia norteador que levam o aluno ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais, sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento humano.

E a evolução da educação deve seguir o princípio de que o aprendizado é construído a partir da realidade do aluno. O interacionismo valoriza a bagagem que cada indivíduo traz de seu cotidiano e, a partir da percepção da realidade que ele já possui, estimula a busca do conhecimento. O processo educacional torna-se assim mais adequado ao mundo atual. No conceito do interacionismo, não é possível oferecer ao aluno a aprendizagem de conteúdos conceituais sem considerar seus modos de agir e pensar, suas crenças e valores. O que nos leva a concluir que não há separação entre vida e educação. E, ainda, se enxergarmos para além da figura de cada aluno, a importância da formação do cidadão, vemos que é preciso prepará-lo para muito além do vestibular e ingresso em uma faculdade.

Vencida a etapa do Ensino Superior, existe uma vida inteira a ser vivida, e, quanto mais preparados estiverem, mais condições esses futuros cidadãos terão de corresponder às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, podendo contribuir significativamente para a transformação do mundo. Nossa sociedade exige mudanças que atendam às suas necessidades. O ser humano que se formava anos atrás certamente será muito diferente daquele que será da escola ou da universidade nas gerações futuras. Durante muito tempo, esperava-se do indivíduo que ele apenas reproduzisse aquilo que ouviu e aprendeu. Hoje, é necessário educar pessoas para que ele interaja em condições com senso crítico e capacidade de interagir com o cotidiano a sua volta. E por isso, é para isso, que especialistas na arte de ensinar avançam firmes e confiantes rumo ao futuro, formando profissionais para profissões que ainda não existem e cidadãos para um mundo melhor.

EMERSON DOS SANTOS  
Diretor geral de um grupo educacional.

SANTOS, Emerson dos. O futuro da educação. ND Online, Florianópolis, 3 jul. 2017.  
Disponível em: <https://bit.ly/2B7W02N>. Acesso em: 29 set. 2018.

152

**ANOTAÇÕES**

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 152).

O Artigo de opinião exibido pertence ao Capítulo 5- Educação é o caminho. O texto é explorado na segmentação “Prática de leitura”, que convida os estudantes a pensar sobre a educação para o futuro por intermédio “da leitura e da análise da tese e dos argumentos apresentados em um artigo de opinião” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 152). Outrossim, para além dos objetivos destacados, o livro estimula os professores a levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como incentivar a produção de inferências. Se tratando desse último aspecto, destacamos a importância do livro incentivar a produção de inferências, visto sua necessidade na “construção da base textual (nos níveis micro e macro)” e desempenharem “um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação” (Kintsch; Rawson, 2013, p.237).

Assim como nos outros anos, o livro do 8º ano apresenta orientações didáticas para o trabalho com os gêneros em sala de aula, não foi diferente com o artigo de opinião, como exibido no extrato a seguir:

Promova a leitura compartilhada e colaborativa com os alunos, fazendo pausas para relacionar as informações lidas com os sentidos levantados antes da leitura e confirmar ou não as hipóteses produzidas por eles. Realize intervenções por meio de perguntas sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão. Recorra às anotações realizadas para que se contemplem todas as antecipações e hipóteses produzidas na predição de leitura. Oriente os alunos a identificar a tese do artigo de opinião, assim como a questão controversa, a contextualização, os argumentos e contra-argumentos que sustentam o ponto de vista do articulista (Oliveira; Araújo, 2018, p. 152).

Concernente ao trecho acima mencionado, percebemos uma preocupação da coleção com a orientação didática das atividades de leitura, assim como o incentivo para que os professores deem oportunidade aos estudantes de expressar, desde que com respeito, livremente suas opiniões e, assim, construir o sentido do texto, sem esquecer de ofertar suporte e intervenção durante o processo de construção da compreensão. Para Presley (2002), a prática do professor oferecer auxílio durante a realização da leitura costuma ser positiva para o desenvolvimento da compreensão textual, o que permite aos estudantes terem um modelo para que possam imitar durante a leitura.

Outras dicas são dadas aos professores para explorarem o gênero em sala de aula, como a prática de anotações, levantamento de hipóteses e confirmação ou não delas. Ademais, são destacadas observações específicas para leitura de um artigo de opinião, como identificação da tese, questões controversas, contextualização do tema e exploração dos argumentos e contra-argumentos.

Para nós, a preocupação com o incentivo de uma leitura cuidadosa com o gênero artigo de opinião é muito válida, em consequência de seu “caráter argumentativo que é marcado pelo fato de se ter acesso a um conteúdo e a partir dele produzir o próprio discurso e ainda ser encontrado em contextos de circulação social” (Oliveira; Neves, 2021, p. 377). Mediante isso, o domínio desse gênero apresenta a possibilidade dos estudantes se posicionarem criticamente diante de um determinado assunto, bem como desenvolver a capacidade de persuasão e exercer seu direito de participação social.

Feitas as considerações relativas ao artigo de opinião, direcionamos nossa atenção para o gênero cartaz de campanha, pertencente a tipologia injuntiva. Destacamos que nossa análise buscou estabelecer uma comparação entre o modo como o gênero cartaz de campanha foi

abordado no 7º, 8º e no 9º ano, visto que já o discutimos no 7º ano. A seguir, exibimos sua ocorrência no 8º ano.

Figura 21- Prática de leitura- Texto: Cartaz de campanha (8º ano)

The image shows a page from a textbook with a central campaign poster. The poster has the title "Tem gente se conectando dentro de casa" and a cartoon illustration of a man and a child. Below the poster are several text boxes containing questions and activities. On the right side, there are sections for "Atividade" and "Linguagem do texto" with specific instructions and a box for "Habilidades". At the bottom left, there is a box labeled "ANOTAÇÕES" with a grid for taking notes. The page number "189" is visible in the bottom right corner.

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 189).

O cartaz da Campanha “Conecte-se ao que importa”, da Associação dos Amigos do Hospital das Clínicas do Paraná” está inserido na seção “Por dentro do texto” que, por sua vez, pertence ao Capítulo 6- Educação na era digital. Trata-se de uma temática relacionada à sociedade em geral, que é a necessidade dos pais darem exemplo para os filhos desconectarem um pouco das redes e conviver, dialogar sem a mediação dos aparelhos celulares.

Se tratando das similaridades a respeito do modo como o cartaz de campanha foi explorado no 7º e no 8º ano, destacamos a preocupação da coleção em apresentar qual aspecto da BNCC que está sendo trabalhado. No 8º ano, a habilidade explorada foi a EF69LP30- “comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, [...] de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão” (Brasil, 2017, p. 149).

A habilidade trabalhada requer que o professor ofereça suporte ao estudante durante a realização da leitura, algo que também ocorreu no 7º ano, embora a habilidade seja diferente. Ademais, a comparação de informações ocorre, pois o cartaz de Campanha “Conecte-se ao que importa”, da Associação dos Amigos do Hospital das Clínicas do Paraná” está inserido nas atividades propostas na seção “Por dentro do texto” que além do gênero em questão analisa o fragmento do artigo de divulgação científica “Saúde de crianças e adolescentes na era digital”, da Sociedade Brasileira de Pediatria. O fato de relacionar o cartaz de campanha a outro texto trabalho no capítulo também ocorreu no livro do 7º ano ao analisar o mesmo gênero textual.

Outra similaridade ocorrida foi que as orientações para o professor não discutem a necessidade de os estudantes observarem as particularidades que compõem o gênero multimodal cartaz de campanha. Não há menção para os traços, as cores exploradas, o modo como a linguagem verbal e nominal são combinadas, entre outros aspectos que o constituem.

Fechando a análise concernente ao 8º ano, um aspecto positivo que diferencia o modo como o cartaz de campanha foi explorado é o incentivo à produção de inferências e a pesquisa acerca dos motivos que inspiraram a construção do texto, como pode ser observado na orientação no Manual do Professor para ampliar a análise da pergunta do 7c (lado direito do Manual do Professor).

Apresentadas nossas considerações acerca do 8º ano, direcionamos nosso olhar para as tipologias textuais exploradas no 9º ano, última série dos anos finais do Ensino Fundamental. A ocorrência das tipologias pode ser conferida na Tabela 4.

**Tabela 4- Tipologia 9º ano**

| Tipologias 9º |          |             |          |               |           |            |        |           |         |
|---------------|----------|-------------|----------|---------------|-----------|------------|--------|-----------|---------|
| Narrativas    |          | Descritivas |          | Argumentativo |           | Expositivo |        | Injuntivo |         |
| Histórias     | 13 (87%) | Obj.        | 12(100%) | Críticos      | 11 (100%) | Ilust.     | 5(50%) | Instr.    | 3(100%) |
| Relato:       | -        |             |          |               |           | Infor.     | 5(50%) |           |         |
| Poético       | 2 (13%)  |             |          |               |           |            |        |           |         |
| Total         | 100%     | Total       | 100%     | Total         | 100%      | Total      | 100%   | Total     | 100%    |

Fonte: A Autora (2024).

Se tratando do livro do 9º ano, identificamos um total de 51 textos ao longo das quatro (4) unidades. Foram explorados 27 gêneros textuais diferentes. As tipologias textuais desse ano contemplaram textos narrativos (15), descritivos (12), argumentativos (11), expositivos (10) e injuntivos (03). A tipologia com maior incidência é a narrativa com 25,5% dos textos trabalhados. É importante salientar que embora a tipologia narrativa tenha sido a de maior incidência, observa-se um equilíbrio entre 04 (quatro) tipologias, exceto a injuntiva.

Como já observado, a tipologia narrativa teve a maior ocorrência com 15 textos, distribuídos em 2 (dois) grupos: Histórias- tirinhas (06), romance (02), letra de canção (02), conto (01), conto em quadrinhos (01), crônica lírica (01); e Poéticos- poemas (02). Neste ano, não foram contemplados os relatos. Sendo a tirinha, o gênero com maior ocorrência, buscamos, assim como nas outras séries, estabelecer uma análise comparativa referente ao seu estudo na coleção. A seguir, apresentamos uma de suas aparições no 9º ano, como exibido na Figura 22.

**Figura 22- Por dentro do texto- Texto: Tirinha (9º ano)**

The image shows a page from a textbook with the following components:

- Cartoon:** A two-panel cartoon by Beck. In the first panel, a character with a large stack of money labeled 'INIGUALDADE SOCIAL' (Social Inequality) looks at a character with a small stack labeled 'VIOLÊNCIA' (Violence). In the second panel, the character with the large stack looks at the character with the small stack, who now has a much larger stack of money.
- Text:** A short text by Beck, Alexandre Armandinho, titled 'Por dentro do texto'. It discusses social inequality and violence, and asks questions about the cartoon's message and the author's proposal.
- Questions:** A list of questions (a-f) related to the cartoon and text, such as 'O que você vê nas imagens?' and 'Qual é a proposta do personagem para diminuir a violência?'
- Linguagem do texto:** A table with 7 rows and 2 columns. The first column lists elements of the text (Título, Referências, Vocativo, Contextualização, Solução, Fórmula de finalização, Assinatura/Endereço). The second column is for analysis.
- Habilidades:** A box listing skills: (EF09LP7) (EF09LP6) (EF09LP2).
- Atividade:** A section titled 'Atividade' with a question: 'Oriente os alunos a realizarem paráfrases ou síntese da contextualização e da reivindicação. Informe a eles que essa carta aberta, assim como outros gêneros epistolares, tem elementos-padrão, por isso todas as informações têm que ser dadas, objetivos e precisas para que não haja dúvidas sobre o que, quem, para quem, como e por que se reivindica.'
- ANOTAÇÕES:** A large empty box for student notes.

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 145).

O personagem da tirinha é Armandinho, de Beck Alexandre, assim como nas outras tirinhas exploradas, o cartunista é famoso. A seção na qual o texto é explorado é a “Por dentro do texto”. Vale destacar que a tirinha esteve em uma segmentação diferente das já discutidas nas outras séries (7º e 8º ano). Um outro ponto observado é a preocupação do livro em informar quais são os aspectos da Base que o texto contempla. Se tratando da tirinha de Armandinho, segundo a obra, temos os seguintes: Competências Gerais 4 e 7; Competências

Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 3 e 6; e Habilidades EF89LP04, EF89LP19, EF89LP20 e EF89LP23. Observemo-los:

### **Competências gerais**

4. Utilizar diferentes linguagens– verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 09).

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 10).

### **Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 85).

### **Habilidades**

EF89LP04- Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada (Brasil, 2017, p. 175).

EF89LP19-Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (Brasil, 2017, p. 181).

EF89LP20- Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e

informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas (Brasil, 2017, p. 181).

EF89LP23- Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (Brasil, 2017, p. 183).

Ao analisarmos as competências gerais, específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e as habilidades descritas, percebemos que o 9º ano não aborda as mesmas (7º ano- Gerais 7 e 9, a Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 6 e as Habilidades EF67LP23, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15 e EF69LP25; 8º ano- EF69LP05). As competências gerais da BNCC para o 9º ano são alcançadas à proporção que a tirinha tece uma crítica acerca da desigualdade social e como ela contribui para o aumento da violência. Quanto às competências específicas de Língua Portuguesa, elas são atendidas por meio da escolha do gênero textual tirinha, pelo fato de ser um texto multimodal e circular em diferentes campos de atuação e mídias e pelo fato de provocar os estudantes a refletir criticamente sobre processos discriminatórios.

Quanto às habilidades, a estratégia do livro didático para o 9º ano é a mesma já utilizada em outras séries, que é um texto trabalhar uma temática que está relacionada a outra(s) já anteriormente estudada(s). Neste sentido, a tirinha de Armandinho está inserida na seção “Por dentro do texto”, que possui ligação com a segmentação “Prática de leitura”, que anteriormente na seção “Por dentro do texto”, explorou o gênero carta aberta, que discutiu a mesma temática da tirinha: como a falta de justiça social gera violência e, conseqüentemente, interfere na economia do país.

Ainda se tratando das habilidades, para nós, as EF89LP04, EF89LP19 e EF89LP20 são alcançadas quando a tirinha de Armandinho é combinada com as orientações ofertadas no Manual do Professor e por meio delas retomam textos trabalhados em seções anteriores que formam o Capítulo 5- As várias faces da violência. Todavia, o modo como foi explorado a tirinha atende parcialmente a habilidade EF89LP23- “analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (Brasil, 2017, p. 183). Entendemos que os movimentos argumentativos deveriam ter sido aprofundados, sobretudo, no que se refere à constituição dos textos multimodais.

Ao refletirmos, de modo geral, acerca do tratamento dado às tirinhas no 7º, 8º e 9º ano, percebemos um esforço da coleção por meio desse gênero em despertar o interesse dos estudantes para a leitura, por serem atrativos, curtinhos e estarem presentes no cotidiano.

Ademais, as tirinhas exploradas permitem aos estudantes perceber os jogos de linguagem utilizados por seus escritores para a produção de sentidos, embora, compreendemos que poderia acontecer um investimento maior por parte da coleção em fazer os estudantes refletirem sobre eles.

Para nós, a coleção poderia ter explorado mais as semioses presentes no gênero tirinha. Não basta trabalhar com textos multissemióticos, é preciso refletir sobre as nuances que os envolvem. Por fim, concordamos com Mendonça (2010, p. 207) ao afirmar a importância desse gênero como ferramenta pedagógica, especialmente, por vivermos em uma “época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, se associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos”.

Feitas nossas considerações a respeito da tipologia com maior incidência de textos no 9º ano, direcionamos nossas reflexões para a com a menor incidência que foi a injuntiva com 03 (três) textos, alocados em um único grupo denominado instrucional, composto exclusivamente pelo gênero cartaz de campanha (03).

Figura 23- Prática de leitura- Texto: Cartaz de campanha (9º ano)

**Avaliação**

Avale a atividade com os colegas e o professor. Procurem responder às seguintes questões:

1. Que ideias foram predominantes nos argumentos de defesa? E nos de acusação?
2. Houve organização nas falas de cada participante?
3. Houve respeito à opinião do outro?
4. As ideias expostas foram claras e objetivas ou houve falas desnecessárias, distantes do assunto tratado?
5. A linguagem empregada foi adequada?
6. A respeito do planejamento de sua fala para a apresentação, responda: O que você planejou e conseguiu dizer? O que não conseguiu expor oralmente, apesar de ter planejado?
7. O juiz assumiu o papel de mediador? Como foi a situação dele ao organizar a ordem das falas e ao consultar o jur?
8. O jur demonstrou ter compreendido os argumentos? Teve elementos suficientes para julgar e se posicionar a respeito do assunto?
9. A atividade atingiu plenamente seus objetivos?
10. O que você achou de ter participado de um jur simulado?

**MOMENTO DE OUVIR**

Antes de prosseguir a leitura, ouça a história “Na cor da pele”, que o professor vai contar, e converse com os colegas de turma sobre os temas apresentados.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 3 – Cartaz de campanha**

Nos últimos anos, vêm crescendo as denúncias de racismo no futebol. De acordo com o Relatório do Observatório da Discriminação Racial no Futebol, divulgado em novembro de 2016, houve quase o dobro de denúncias em 2017 em comparação ao ano anterior, também com registro de casos de LGBTfobia, machismo e xenofobia.

1. Em sua opinião, as notícias revelam que o racismo aumentou ou tem havido mais denúncias por parte das vítimas? Comente.
2. Além do futebol, em quais setores você acha que deveriam ter denúncias sobre preconceito e discriminação? Explique.
3. Pesquise o significado das expressões: LGBTfobia, machismo e xenofobia. Por que esses conceitos podem ser relacionados ao racismo?

Agora, você e seus colegas vão ler o cartaz de campanha contra o preconceito no futebol.

169

**ANOTAÇÕES**

---



---



---



---



---

**MOMENTO DE OUVIR**

**Habilidade**  
**(EF06LP4)**

Leia para os alunos o texto “Na cor da pele”, que se encontra no item **Textos complementares** deste Manual, página LXVII uma roda de conversa relacionando a leitura desse texto com as discussões realizadas no capítulo.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competências gerais**  
**4 e 7**

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
**1 e 9**

Antes da leitura, leia a introdução, realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão sobre o tema, a fim de realizar levantamento de conhecimento prévio sobre o que será abordado. Permita que os alunos se expressem à vontade, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, a diversidade cultural e as opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão que será realizada durante a leitura do cartaz de campanha.

**Atividades**

1. Espera-se que os alunos possam responder que as campanhas de conscientização têm mobilizado as pessoas a denunciarem mais casos de preconceito e discriminação, não só nos esportes.
2. Espera-se que os alunos possam responder que em todos os setores, com destaque para os setores judiciais, penitenciário, de segurança pública, escolas, mídias publicitárias etc.
3. Caso os alunos não consigam essa informação, informe a eles que LGBTfobia é todo preconceito e discriminação com pessoas com suas orientações sexuais e identidades de gênero; machismo é o preconceito contra a mulher; e xenofobia é o preconceito ao estrangeiro.

169

**PRÁTICA DE LEITURA**

Solicite aos alunos que realizem a leitura individual e autônoma do cartaz, num primeiro momento. Oriente-os a tomar nota de informações que possam se relacionar com as discussões apresentadas no capítulo. Depois, promova a leitura compartilhada e colaborativa, fazendo pausas para retomar as antecipações e confirmar ou não as hipóteses produzidas antes da leitura, assim como discutir algum ponto relevante anotado pelos alunos durante a leitura individual.

**Por dentro do texto**

**Competências gerais**  
4 e 9

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
3 e 9

**Habilidades**  
(EF6LP1), (EF6LP2), (EF6LP3), (EF6LP4), (EF6LP5), (EF6LP6), (EF6LP7), (EF6LP8), (EF6LP9), (EF6LP10), (EF6LP11), (EF6LP12), (EF6LP13), (EF6LP14), (EF6LP15), (EF6LP16), (EF6LP17), (EF6LP18), (EF6LP19), (EF6LP20), (EF6LP21), (EF6LP22), (EF6LP23), (EF6LP24), (EF6LP25), (EF6LP26), (EF6LP27), (EF6LP28), (EF6LP29), (EF6LP30)

Para discutir as atividades de interpretação e compreensão de texto e responder a elas, organize a classe em duplas ou em pequenos grupos. Acompanhe os alunos mais de perto nas discussões dos grupos, bem como a realização das tarefas, para ajudá-los a compreender as perguntas e a se organizarem para produzir as respostas.

**Atividades:**

1. Oriente os alunos a identificarem todos os detalhes desse cartaz: as cores e seus contrastes, os elementos em primeiro e segundo planos.
- 2b. Oriente os alunos a observarem as palavras usadas na criação do slogan, a quantidade e se é de fácil ou difícil memorização.

**A maior conquista do futebol é derrotar o preconceito.**  
O futebol é um jogo mágico que une diferentes raças, cores, culturas e países. A torcida apoia o esporte para promover a cidadania, a integração dos jovens e o uso de todos. Não é maior de todas as coisas. Construa um mundo sem preconceito.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Observe a imagem.
  - a) O que você vê nela? **Um futebol amarelo e laranja, com uma de suas jogadoras em ação.**
  - b) Que relação existe entre a imagem, as cores e o nome dos jogadores? **As cores do futebol amarelo e laranja são as cores das jogadoras.**
2. Leia o slogan do cartaz.
  - a) Por que o slogan contra o esporte foi criado em torno da ideia de conquistar? **Explicar.**
  - b) Esse slogan é de fácil memorização e visualização? **Explicar.**
  - c) Você se identifica com essa ideia apresentada no slogan da campanha? **Explicar.**

**ANOTAÇÕES**

170

Fonte: Oliveira, Araújo (2018, p. 169-170).

O cartaz de campanha escolhido para análise do 9º ano está inserido na seção “Prática de leitura”. Vale ressaltar que o mesmo gênero foi o mais explorado também no 7º e 8º ano. Nesse sentido, buscamos estabelecer comparações e perceber as diferenças, caso existentes, entre as séries. Dentre as paridades, mais uma vez, está o cuidado do livro em informar ao professor quais são as competências da BNCC trabalhadas, ainda, as orientações didáticas para como o texto possa ser lido com os estudantes.

A campanha escolhida, como exemplo, para discutirmos sua abordagem no livro do 9º ano, trata sobre o preconceito e discriminação no futebol, mas as reflexões não se fecham nesse aspecto; as perguntas realizadas antes da apresentação do cartaz buscam despertar nos estudantes a consideração para outros tipos de intolerância como questões voltadas para orientação sexual, identidades de gênero, machismo, preconceito contra a mulher e xenofobia (Oliveira; Araújo, 2018).

Retomando a preocupação do livro em apresentar quais habilidades da Base são estudadas, destacamos que para o 9º ano, as Competências Gerais são a 4 e 9 e as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental são a 3 e 9.

Apenas se repetem as Competências Gerais 4 e 9 e a Competência Específica 3, no 7º ano (temos o acréscimo da competência geral 10).

As Competências Gerais 4 e 9 versam a respeito do trabalho com diferentes linguagens e exercício da empatia, diálogo, valorização da diversidade e combate ao preconceito de qualquer espécie. Nesse sentido, o cartaz de campanha atende a esses critérios, bem como outros aspectos discutidos nos demais anos, pois abordam temas sensíveis e que necessitam da nossa atenção para o respeito ao próximo e o exercício da cidadania.

Quanto às Competências Específicas apenas se repete a 9, que discute sobre a valorização de práticas de leitura literária que buscam construir textos de modo criativo. Não se pode negar a criatividade envolvida nos textos publicitários, afinal, essa é uma das suas principais características. A competência 3 é em comum com todos os cartazes explorados, pois discute a leitura, escuta e produção de textos multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias.

Outra similaridade identificada em todos os cartazes e textos presentes na coleção é referente a orientação didática da leitura, para que os professores ofereçam suporte aos estudantes antes, durante e depois dela, o que já havia sido prometido no Manual do Professor (Oliveira; Araújo, 2018). O último aspecto correlacionado ao 9º ano que destacamos no estudo do cartaz de campanha é o mesmo apresentado no 7º e 8º que versa sobre a falta de reflexão das particularidades que compõem esse gênero multimodal.

Apresentadas as nuances das tipologias exploradas por série na Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), bem como uma análise acurada daquela com maior e menor incidência, na categoria seguinte, analisaremos por ano a incidência das perguntas de compreensão de textos nas atividades de leitura da mesma obra.

### **5.3.2 Incidência Das Perguntas De Compreensão De Textos Nas Atividades De Leitura Da Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano)**

As questões de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano) foram levantadas nas seções: *a) Prática de leitura; b) Por dentro do texto; c) Trocando ideias; e d) Conversa entre textos*. A partir delas, obtivemos o total de 3.319 questões, catalogadas a partir das seguintes categorias:

**Quadro 10- Tipologia de perguntas de compreensão**

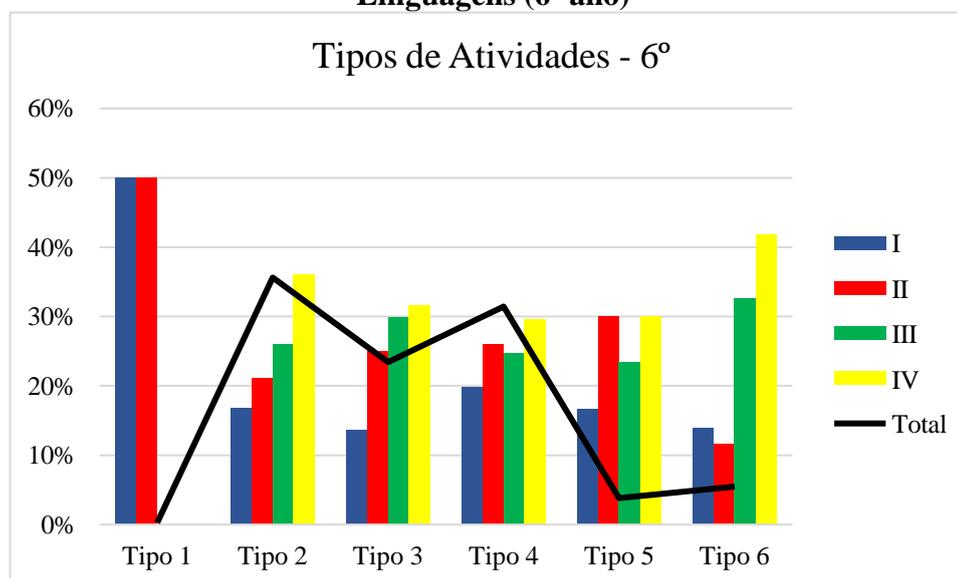
|  | TIPO DE PERGUNTA | SENTIDO |
|--|------------------|---------|
|--|------------------|---------|

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | Ativação prévia                                   | Explora os conhecimentos dos estudantes acerca do assunto estudado.   |
| 2 | Pergunta literal ou de localização de informações | Explora as respostas a partir do texto ou por meio de cópia de partes dele.   |
| 3 | Inferencial                                       | Explora as informações do texto para que o leitor deduza algo autorizado, por meio de pistas, dados e ideias que fazem parte da construção da interpretação do texto. |
| 4 | Subjetiva   | Explora a interpretação pessoal do indivíduo.   |
| 5 | Extrapolação do texto                             | Explora associações que ultrapassam os limites do texto.  |
| 6 | Análise linguística                               | Explora elementos gramaticais, recursos linguísticos e refletem acerca de estratégias discursivas.  |

Fonte: A autora (2024).

A partir de agora, iniciamos a análise do tipo de perguntas de compreensão por ano, com o propósito de identificarmos semelhanças e diferenças entre eles. Ademais, interessou-nos também refletir sobre o modo como as autoras distribuíram os tipos e a quantidade de perguntas de compreensão por unidades para que, assim, pudéssemos estabelecer comparações. A primeira série que analisamos foi o 6º ano, a Figura 24 auxilia na compreensão dos dados.

**Figura 24- Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens (6º ano)**



Fonte: A Autora (2024).

No 6º ano, conforme o Figura 24 foi identificado, no geral, 786 perguntas de compreensão de textos. Sendo a pergunta do tipo 2- literal ou objetiva a mais significativa com 35,6% (280) do total. Ainda em relação a esse tipo de pergunta, buscamos observar

também como ela foi distribuída entre as 4 (quatro) unidades. Percebemos que não há um equilíbrio na quantidade de perguntas desse tipo, pois a unidade I apresentou o percentual de 16,8%, já a unidade IV obteve mais que o dobro da quantidade com total de 36,1%. As respostas para perguntas dessa natureza estão na superfície textual. Sendo assim, à proporção que as unidades avançam, deveríamos ter uma diminuição na quantidade delas, não aumento. Parece-nos haver falta de critério por parte da coleção para a seleção do tipo de questões nas unidades.

A incidência de perguntas literais no 6º ano parece não está restrita ao LDLP da Coleção Tecendo Linguagens, embora não possamos generalizar os resultados. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Brito e Carvalho (2021), mencionada em nosso referencial. Essas pesquisadoras apontaram no levantamento das atividades de compreensão de uma das seções de leitura do livro Projeto Teláris do 6º ano, uma valorização por atividades de identificação, tais como “2. a) *Por que essa girafa era diferente?* 2. b) *Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta*” (Brito; Carvalho, 2021, p. 55).

Essas atividades se assemelham com as perguntas literais ou objetivas que encontramos no LDLP do 6º ano da Coleção Tecendo Linguagens. Vejamos:



2. Leia o fragmento a seguir, retirado do texto.

O primo de meu pai, Jehan Sher Khan Yousafzai, foi um dia pouca a nos visitar para celebrar meu nascimento e até mesmo nos deu uma boa soma em dinheiro. Leva uma grande árvore genealógica que remonta até meu avô, e que mostra apenas as filhas de descendência masculina. Meu pai, Zaidin, é descendente da maior parte dos homens pachtuns. Por isso a árvore e mesmo uma linha a partir de seu nome, no formato de um pinhão.

Em sua opinião, qual foi a intenção do pai de Malala ao ricar na árvore genealógica uma linha a partir de seu nome no formato de um pinhão? *Resposta possível:*

3. O nome de Malala foi escrito em homenagem a Malala de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. Não leia o parágrafo, leia-o:

Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Pajpáto e o Afeganistão. [...] sempre nos unimos contra forasteiros que tentam conquistar nossas terras.

Agora, releia o quarto parágrafo ao final do texto e responda:

a) Quem eram os forasteiros contra quem Malala de Maiwand lutou? *Resposta possível: os ingleses.*

b) Por que Malala se tornou uma heroína? *Resposta possível: porque ela lutou no campo de batalha das tropas britânicas e se tornou uma símbolo de resistência e coragem para o povo pachtun.*

4. Levante uma hipótese coerente: Ao chamar o filho de Malala, que caracterizou da heroína Malala o pai esperava que ela tivesse? *Resposta possível: coragem.*

**LINGUAGEM DO TEXTO**

1. Leia o trecho a seguir:

Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Não, pachtuns, consideramos esse um sinal **auspicioso**. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado **sombrio**.

Com base no que você pôde compreender do documento lido, responda:

a) Para o pai de Malala, o nascimento da filha foi considerado um sinal auspicioso ou sombrio? *Resposta possível: auspicioso.*

b) Leia o segundo parágrafo e identifique uma atitude do pai que justifica sua percepção ao bem-aventurar. *Resposta possível: o pai de Malala considera o nascimento de uma menina um sinal auspicioso, enquanto a maioria dos pachtuns considera o nascimento de uma menina um sinal sombrio.*

27

**ANOTAÇÕES**

27

**Atividades**

2. Sugestões de resposta: Mostrar que a filha era tão importante quanto as pessoas cujos nomes constavam na árvore; mostrar que Malala era tão importante quanto os outros descendentes, que eram do sexo masculino.

4. É possível que os alunos afirmem que o pai de Malala esperava que ela fosse forte, destemida e corajosa como a heroína Malala.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.24-27).

Antes de discutirmos as perguntas literais ou objetivas na Figura 25, iremos contextualizá-las. As questões estão na seção “Prática de leitura”. O texto explorado é um fragmento do livro “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai, autobiografia na qual a jovem relata fatos reais de sua vida. Como destacado na seção anterior, o livro tem a preocupação de apresentar as Competências Gerais e as habilidades exploradas na seção:

### Competência Geral 09

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

### **Habilidades**

EF67LP28- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 167).

EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 155).

Quando consideramos o texto em análise na Figura 25, assim como a competência e as habilidades exploradas entendemos que estão em sintonia, visto a autobiografia de Malala tratar sobre a vida de uma adolescente paquistanesa que sofre um atentado organizado por extremistas do Talibã Paquistão. A autobiografia permite ao professor explorar com os estudantes a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, como requer a Competência Geral 9. Ademais, as habilidades podem ser alcançadas a depender do modo como o professor estude o texto com os estudantes. A habilidade EF69LP44, por exemplo, objetiva “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares [...]” (Brasil, 2017, p. 155) e pode ser alcançada por meio do texto supracitado, que é rico para reflexão a respeito dos valores sociais, culturais e humanos. Ainda, por meio dessa autobiografia, é possível destacar o regime político representado pelo Talibã, a imagem da mulher no Paquistão e em outros lugares do mundo, as dificuldades de acesso à educação e aos bens culturais, a desvalorização da mulher, os conflitos políticos e os religiosos, a intolerância etc.

Ademais, percebe-se a preocupação com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, “antes da leitura do fragmento, converse com os alunos sobre a personagem do texto. Verifique os conhecimentos prévios deles e proponha que levantem hipóteses: Quem é Malala? Por que ela é importante? [...]” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 25). Um outro cuidado é com o vocabulário e como pode interferir de alguma forma na compreensão do texto, “no

final do texto, verifique no **Glossário** o significado de algumas palavras que, provavelmente você desconhece” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 25).

É necessário ressaltar que os comandos presentes na seção “Prática de leitura” preparam o leitor para a resolução das questões da segmentação “Por dentro do texto”. Logo, uma categoria está contida dentro da outra, cada uma traz orientações para o estímulo ao uso das estratégias de leitura. Ademais, o livro aconselha que o trabalho com o texto aconteça antes, durante e após a leitura dele, conforme expresso nas orientações dirigidas ao professor para resolução da questão 1:

*Atividade*

1. Após a leitura, antes de ler o **Glossário**, peça aos alunos que compartilhem o que sabem sobre as palavras destacadas, incentivando a inferência e a troca de conhecimentos prévios. Verifique se os alunos percebem que a resposta se encontra no primeiro parágrafo. Solicite que consultem no **Glossário** o significado da palavra *auspicioso* antes de escolherem a alternativa, o que pode ajudá-los a perceber a resposta certa (Oliveira; Araújo, 2018, p. 26).

Além dos comandos dados no que se refere ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e a construção de hipóteses, as orientações dispostas no Manual do Professor para a atividade (páginas 26 e 27) orientam a expansão do vocabulário dos estudantes e a produção de inferências. Entendemos ser importante apresentar essas informações, pois embora nossa análise no momento esteja direcionada para as questões do tipo 2- literal ou objetiva, os comandos dados no livro didático não se limitam a explorar a superfície textual.

Tecidas essas considerações, chamamos a atenção do leitor para as questões 1 e 3:

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Releia os dois parágrafos do texto e indique a alternativa que melhor responde à pergunta: Por que, no dia em que Malala nasceu, as pessoas tiveram pena de sua mãe e não deram parabéns a seu pai?

*Resposta: Alternativa d*

- a) Malala veio ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga e isso era considerado um sinal auspicioso.
- b) O pai de Malala não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira, então uma vizinha ajudou sua mãe.
- c) O primeiro bebê de seus pais foi natimorto, mas ela veio ao mundo chorando e dando pontapés.
- d) Malala nasceu menina em lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, mas as filhas são escondidas atrás de cortinas. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 26).

[...]

3. O nome de Malala foi escolhido em homenagem a Malalai Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. No terceiro parágrafo, lemos:

Os patchtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, divididos entre o Paquistão e o Afeganistão [...] sempre nos unimos contra forasteiros que tentam conquistar nossas terras.

Agora, releia do quarto parágrafo ao final do texto e responda:

a) Quem eram os forasteiros contra quem Malalai de Maiwand lutou?

Resposta: O exército britânico na Segunda Guerra Anglo-Afegã.

b) Por que Malalai se tornou uma heroína?

Resposta: Porque ao marchar no campo diante das tropas britânicas e ser morta, Malala inspirou o exército afegão com suas palavras e sua coragem. Isso contribuiu para que ganhassem a batalha, destruindo a brigada inteira do exército britânico. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 27).

Para que o aluno encontre a resposta para a pergunta 1, ele precisará ler os dois primeiros parágrafos do texto para localizar a informação solicitada. Todavia, embora a resposta requerida seja de natureza literal, ela também se enquadra em uma pergunta que exige uma compreensão global, visto que todas as alternativas estão relacionadas com a vida da Malala, mas a que melhor se encaixa com a pergunta é a resposta da alternativa “d”. Já a questão 3, também se enquadra no tipo 2- literais ou objetivas, pois não exigem uma resposta complexa, para alcançá-las é necessário que o leitor a localize na superfície textual.

O segundo tipo de perguntas mais recorrentes no livro do 6º ano foram as do tipo 4-subjetivas, com percentual de 31,4% (247) do total. Tanto com as perguntas do tipo 2 quanto as do 4 apresentam um equilíbrio entre elas referente ao quantitativo, diferentemente das demais, especialmente, as do tipo 1- ativação prévia, 5- subjetiva e 6- análise linguística que compreenderam apenas a uma incidência de no máximo 5% do total de perguntas para cada uma delas.

Ainda sobre as perguntas do tipo 4-subjetivas, observamos um equilíbrio maior em relação à sua distribuição entre as unidades, pois entre a unidade I e a IV a diferença foi de aproximadamente 10%. Uma explicação para o equilíbrio entre as perguntas subjetivas nas unidades pode ser que elas tendem a ser predominantes nos anos iniciais da Educação Básica (Rouxel, 2013). Também a valorização das subjetividades corresponde aquilo que está prescrito na Competência Geral 3- “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e *expressão de subjetividades* e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2017, p. 63, ênfase acrescentada).

As perguntas subjetivas exploram a interpretação pessoal do indivíduo. A seguir, apresentaremos um exemplo de como costumam ser cobradas no livro do 6º ano, da Coleção



2. Considerando as informações que foram passadas até agora sobre Malala, em sua opinião, o que ela quis dizer ao declarar: "Eu deixei Suíça com os olhos fechados e agora eu retorno com os olhos abertos"? *Resposta possível: Em 2012, quando viveu lá, Malala estava com os olhos fechados, porque havia sido proibido no aeroporto que sobre, em 2018, ela volta e coloca os olhos abertos e com mais informações para compreender os fatos ocorridos após o atentado.*

3. Leia o trecho a seguir, extraído do texto "Nasceu uma menina".

Mas mes avó, que era professor de teologia e tirou da alçada, não gostou que meu pai me desse esse nome. "É um nome triste", disse. "Significa luto, sofrimento."

Qual das alternativas abaixo traz um trecho da notícia sobre a visita de Malala que estabelece relação com o que o avô disse sobre o nome da menina? *Resposta: C.*

a) "A paz voltou a Sival graças aos inestimáveis sacrifícios de meus irmãos e irmãos" [...]

b) "A jovem de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad."

c) "A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de ser transportada para Birmingham, no Reino Unido."

4. Justifique a alternativa escolhida por você na questão anterior. *Resposta possível:*

5. Leia o trecho da notícia reproduzido abaixo:

Com o tempo, Malala se tornou um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do indiano Kailash Satyarthi.

• Considerando essa informação, de que modo Malala Yousofzai se identifica com a heroína alegada Malala de Maiwand a quem o paquistanês faz referência no texto "Nasceu uma menina"? *Resposta possível:*

**TROCANDO IDEIAS**

Forme um círculo com seus colegas e conversem sobre as questões a seguir. *Resposta possível:*

1. Malala Yousofzai tornou-se um símbolo mundial da luta das mulheres pelo direito à educação. Em sua opinião, o direito à educação é igual para homens e mulheres no Brasil?

2. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, mais de 2 milhões de crianças e adolescentes em nosso país estavam fora da escola. Em sua opinião, o que pode ser feito para mudar esse panorama?

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Flexão do substantivo (gênero, número e grau)**

Você viu anteriormente o que são substantivos. Agora vá estudar como eles se flexionam. Os substantivos sofrem flexão de **gênero, número e grau**.

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Habilidade**  
**(EF06LP04)**

Saliente aos alunos que a intenção é partir do conhecimento que possuem sobre o uso de substantivos no masculino e no feminino para aprofundar o assunto, percebendo, por exemplo, os diferentes recursos da língua para a flexão de gênero e número.

**ANOTAÇÕES**

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

**Atividade**

4. Espere-se que os alunos relacionem o atentado que quase tirou a vida da paquistanesa ao fato de o avô achar o nome "Malala" triste e associá-lo a "luto, sofrimento".

Comente com os alunos a importância da luta de Malala, que a levou a conquistar o prêmio Nobel da Paz em 2014, concedido a pessoas ou organizações que estejam envolvidas em projetos que visam à resolução de problemas em áreas específicas ou que lutam pela paz e pela fraternidade no mundo.

5. Sugestão de resposta: Tanto Malala Yousofzai como Malala de Maiwand se destacam pela luta a favor de uma causa. A heroína alegada morreu em combate, quando defendia a independência do seu país; Malala Yousofzai quase perdeu a sua vida, porque lutava contra o extremismo dos talibãs paquistaneses e pelo direito das mulheres à educação.

**TROCANDO IDEIAS**

**Competências gerais**  
3, 9 e 10

**Habilidades**  
**(EF06LP03) e (EF06LP04)**

Para realizar o trabalho dessa seção, disponha os alunos em roda para que todos consigam se ver. É importante pedir a eles que prestem atenção aos turnos de fala e respeitem as opiniões dos colegas, ainda que pensem de modo diferente.

**Atividade**

2. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram extraídos da notícia disponível em: <https://globo.com/2018/08/> e do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 – Paid Continua, disponível em: <https://ibec.br/2018/08/>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 28-29).

As perguntas subjetivas no texto acima (Figura 26) estão na seção “Conversa entre textos”, o gênero em análise é uma notícia. Na referida seção não são apresentadas as competências e as habilidades contempladas na BNCC, mas a atividade busca atender, visto tratar da mesma temática da autobiografia trabalhada na “Prática de leitura”, que traz aspectos da Base.

Como já mencionado, o texto explorado na seção “Conversa entre textos” é uma notícia (segundo gênero mais explorado na coleção). Embora não expresse nas orientações constantes no Manual do Professor, a notícia é um texto multimodal, o que permite a exploração de vários aspectos da língua. Sendo a notícia um gênero jornalístico, ela é rica para o exercício do pensamento crítico e social dos leitores, para isso é necessário que o livro proponha uma abordagem adequada para exploração das questões.

Ao analisarmos as tipologias de questões de compreensão exploradas na atividade, percebemos que as 05 (cinco) questões presentes nas páginas 28 e 29 investiram mais nas

questões subjetivas (02) e nas inferenciais (02). Como nesta etapa, estamos analisando as subjetivas, chamamos atenção para as questões de número 4 e 5:

4. Justifique a alternativa escolhida por você na questão anterior.

*Resposta pessoal.*

5. Leia o trecho da notícia reproduzido abaixo:

Com o tempo, Malala se tornou um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do indiano Kailash Satyarthi.

- Considerando essa informação, de que modo Malala Yousafai se identifica com a heroína afegã Malalai de Maiwand a quem a paquistanesa faz referência no texto “Nasceu uma menina”?

*Resposta pessoal.* (Oliveira; Araújo, p. 29).

Observe que a resposta para questão 4, depende da número 3, que explora a localização de informações explícitas no texto. Vejamos:

3. Releia o trecho a seguir, extraído do texto “Nasce uma menina”:

Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento.”

Qual das alternativas abaixo traz um trecho da notícia sobre a visita de Malala que estabelece relação com o que o avô disse sobre o nome da menina? *Resposta: Alternativa c.*

- “A paz voltou a Swat graças aos inestimáveis sacrifícios de meus irmãos e irmãs” [...]
- A jovem de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad.
- A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de transportada para Birmingham, no Reino Unido. (Oliveira; Araújo, p. 29).

Para que o aluno expresse a sua subjetividade é preciso ter respondido a questão 3, o fragmento trazido na questão retoma a autobiografia das páginas 25 e 26. Embora a questão transcrita seja de localização de informações, a conexão entre as questões (3 e 4) é uma estratégia didática para integração da atividade como um todo e exploração de outras habilidades para além da requisitada nas questões 4 e 5.

Além do livro apresentar as respostas para as questões 4 e 5, ele traz comentários sobre o modo como o professor pode as explorar em sala, conforme exposto a seguir:

## CONVERSA ENTRE TEXTOS

### *Atividade*

4. Espera-se que os alunos relacionem o atentado que quase tirou a vida da paquistanesa ao fato do avô achar o nome “Malala” triste e associá-lo a “luto, sofrimento”.

Comente com os alunos a importância da luta de Malala, que a levou a conquistar o prêmio Nobel da Paz em 2014, concedido a pessoas ou organizações que estejam envolvidas em projetos que visam à resolução de problemas em áreas específicas ou que lutam pela paz e pela fraternidade no mundo.

5. Sugestão de resposta: Tanto Malala Yousafzai como Malalai de Maiwand se destacam pela luta a favor de uma causa. A heroína afegã morreu em combate, quando defendia a independência de seu país: Malala Yousafzai quase perdeu a sua vida, porque lutava contra o extremismo dos talibãs paquistaneses e pelo direito das mulheres à educação (Oliveira; Araújo, 2018, p. 29).

Embora as perguntas subjetivas permitam o leitor expressar suas ideias a respeito da notícia lida, o livro espera que as respostas estejam dentro de um limite, isso significa que embora sejam livres, há uma expectativa quanto aquilo que compreendem. Para isso, precisam fazer associação entre aquilo que diz o texto e a opinião deles. Entretanto, entendemos que dada a riqueza apresentada pelo gênero notícia muitas outras habilidades de compreensão de textos poderiam ser trabalhadas com os estudantes para além das apresentadas nas questões 4 e 5 (exploração da subjetividade). Ademais, quando consideramos que esse é um dos gêneros textuais mais consumidos pelos brasileiros para busca de informações, entendemos ser essencial que os textos midiáticos sejam trabalhados sob ótica diversa, especialmente, explorando a comparação de informações, as inferências, a linguagem utilizada, a escolha lexical etc.

Reconhecendo a potencialidade das perguntas inferências nos gêneros midiáticos, a atividade sobre o gênero notícia, disponível nas páginas 28 e 29 (Figura 22), contempla 02 (duas) questões inferências (01 e 02), mas antes de discutirmos acerca delas, informamos que esse tipo foi o terceiro com maior incidência no livro do 6º ano. As questões do tipo 3-inferenciais representaram um quantitativo de 23,4% (184) do total das perguntas. Em relação à distribuição delas entre as unidades, observamos um aumento significativo, pois da primeira para a última, mais que dobram o seu quantitativo, saindo de um total de 13,6% para 31,5%.

Essa informação é significativa quando se trata da formação de leitores proficientes, visto que nossa comunicação acontece eminentemente por meio de inferências, pois os textos, os desenhos, nossa própria expressão oral, nunca trazem todos os seus significados (Dell’Isola, 2001). Isso pode ser observado nas questões 1 e 2 de cunho inferencial apresentada a seguir no exercício presente nas páginas 28 e 29:

1. Qual é o assunto principal dessa notícia?

Resposta: A visita de quatro dias de Malala Yousafzai ao Paquistão, seu país de origem, de onde tinha saído desde 2012, após um atentado que sofreu na cidade de Mingora.

2. Considerando as informações que foram passadas até agora sobre Malala, em sua opinião, o que ela quis dizer ao declarar: “Eu deixei Swat com os olhos fechados e agora eu retorno com os olhos abertos”?

Resposta possível: Em 2012, quando saiu de sua cidade, Malala estava com os olhos fechados, porque havia sido atingida no atentado que sofreu. Em 2018, ela voltou à cidade, já recuperada e com mais maturidade para compreender os fatos ocorridos após o atentado (Oliveira, Araújo, 2018, p. 29).

A questão 1 tanto pode ser classificada como inferencial quanto como global, pois para que o aluno infira qual o tema central da notícia, ele precisará ter uma compreensão geral das informações apresentadas a respeito da vida de Malala. Nesse sentido, precisará tanto ter uma compreensão global do texto quanto realizar inferências sobre ele.

Por fim, em relação à análise do tipo de perguntas do 6º ano, identificamos que as do tipo 1- ativação prévia, 5- extrapolação do texto e 6- análise linguística apresentaram um quantitativo muito pequeno, respectivamente, com 0,25%, 3,8% e 5,5%. Esses baixos percentuais demonstram que não houve uma preocupação por parte das autoras em explorar esses tipos de perguntas.

Seguindo nossa discussão a respeito da incidência do tipo de perguntas de compreensão exploradas no 6º ano, continuaremos a análise pela colocação das perguntas em nosso levantamento. Assim, em quarto lugar, ficaram as perguntas do tipo 6- Análise linguística com 5,5% (43) distribuídas entre as 04 (quatro) unidades especialmente a III e IV que juntas concentraram mais de 70% das questões dessa natureza.

Como já justificamos em outros momentos, embora nossa análise se dirija às atividades de compreensão de textos da coleção, as propostas atuais para o ensino de língua advogam a integração dos eixos de ensino. Nesse sentido, notamos que as seções destinadas ao trabalho com a leitura aproveitaram e também exploraram a análise linguística, conforme demonstrado na Figura 27.



Ao apresentar um anúncio classificado como gênero de estudo, temos como objetivo levar os alunos a compreender como se configura estruturalmente esse gênero textual do campo jornalístico para compará-lo com outros textos de estrutura similar, porém pertencentes ao campo literário (classificado poético). Dessa forma, ressaltamos que essa atividade não tem o objetivo de fazer propaganda de organizações econômicas, civis ou comerciais (Brasil, 2017, p. 116).

A atividade objetiva comparar o classificado de imóvel, da página 116, com um classificado poético presente na página 113, na seção “Prática de leitura”, como apresenta a questão “1. Quanto à intenção da produção, que diferenças podem ser observadas entre o texto ‘Qualquer coisa’ e esse classificado de imóvel?”. Embora a seção que estamos analisando seja a “Conversa entre textos”, a pergunta elaborada pelas autoras peca em relação a algumas orientações, a exemplo, da falta de indicação da página do livro na qual abordou o texto “Qualquer coisa”. Um outro aspecto é que o classificado de imóvel (página 116) é um texto criado pelas próprias autoras. Parece-nos que o texto, as atividades propostas foram arranjadas exclusivamente para atender as prescrições da Base.

Realizadas essas considerações, chamamos atenção para a questão 3, classificada como do tipo 6- Análise linguística:

3. Releia o classificado de imóvel observando o emprego de adjetivos.

a) Identifique pelo menos cinco adjetivos usados nesse texto.

Respostas possíveis: ensolarado, aconchegante, ampla, social, planejada, excelente, arejado, útil, privilegiada, arborizado, paulista.

b) Qual a intenção do anunciante ao empregar adjetivos.

Resposta: Destacar as qualidades do objeto (no caso, o apartamento) que procura vender (Oliveira; Araújo, 2018, 116).

A questão 3 trata a gramática de modo classificativo. Para não ser completamente enquadrada como uma atividade de natureza classificativa, a pergunta “b” questiona “Qual a intenção do anunciante ao empregar adjetivos”. É necessário destacar que por esse exemplo não podemos afirmar que todas as questões de análise linguística apresentam esse formato, mas podemos, a partir de Dourado (2023), que pesquisou acerca do tratamento do ensino de análise linguística na Coleção Tecendo Linguagens, concluir que a obra apresenta um movimento de “instabilidade da mudança” e “permanência da tradição” a respeito do eixo de ensino citado.

Direcionando nossa análise do 6º ano dos tipos de pergunta de compreensão, seguimos para penúltima categoria, a do tipo 5- Extrapolação do texto que apresentaram apenas 3,8%, com 30 menções, tendo a maior concentração delas na II e IV unidade com percentual de 30% cada uma. A Figura 28 apresenta um exemplo de como costumam aparecer no livro.

Figura 28- Perguntas de extrapolação (6º ano)

**Atividade:**

4. Convide os alunos que não passaram por essa experiência a ouvir e se interessar dos relatos dos colegas.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência geral**  
3

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
1, 4 e 9

**Habilidades**  
(EF67LP24) e (EF67LP49)

Antes da leitura, realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão, a fim de realizar levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema que será abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que apontem sua voz de falar e registrem opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem relatos que possam colaborar e ampliar a discussão.

Para reportar os alunos, exiba vídeos, disponíveis na internet, ou possibilite momentos de compartilhamento de contação de casos. Você pode encontrar produtos de alguns autores disponíveis em: <http://www.dominiopublico.gov.br>, por meio de pesquisa de autor. Sugere-se caso "Uma cabeça de tatu", disponível em: <http://bit.ly/2O7985b>. Acesso em 20 ago. 2018.

Oriento os alunos a realizar uma primeira leitura autônoma e silenciosa do texto. Em seguida, combine com alguns deles uma leitura dramatizada do caso. Sugira um roteiro dessa etapa que possibilite a mudança a entonação de voz conforme a pontuação expressiva e o modo de falar de alguns do interior do estado de São Paulo (capra). Como esse caso tem o objetivo de apresentar uma anedota ou façanha do capangas com humor, creia um ambiente para que os alunos se divirtam com a leitura dramatizada da história (EF67LP24).

197

**Por dentro do texto**

**Atividade:**

1 e 2. Nessa atividade, o enfoque está sobre a caracterização do narrador como contador do caso e sobre o foco narrativo. Oriente os alunos sobre essa característica presente em muitos casos, ou seja, o contador se apresenta ao ouvinte no início e que toma o texto em um momento próximo do discurso oral. Também saliente que o foco narrativo, ou ponto de vista do narrador sobre os fatos, modifica-se ao longo do caso, passando de primeira ("Lá na minha terra") para a terceira pessoa (EF67LP24).

3. Nessa atividade, os alunos são chamados a inferir sobre as características dos personagens. Converse com eles e pergunte se conhecem pessoas que desconfiem de médicos e apresentem sintomas e resistência em ir a hospital. Essa atividade está em consonância com a habilidade (EF67LP49).

3b. Espere-se que os alunos respondam que as pessoas têm medo de ir ao médico ou desconfiem dos diagnósticos.

**Atividade:**

1. O contador gostou da vida, tomou coragem e lá foram os dois. Quando chegaram ao hospital, o médico pediu para o primeiro contar na cama e começou a escrever. Foi algumas perguntas e foi apontando a pena do caboclo:

Doutor - Lá aqui?

Caboclo 1 - Ah!

Doutor - É aqui, mas é o que aqui?

Caboclo 1 - Ah, ah, ah! Lá dentro!

E o outro só olhando. Quando chegou a vez dele, o médico foi contando, apontando, mas nada de ele girar. Foi um olhar e o tempo todo. Ah! o médico foi embora e o contador estralhou.

Caboclo 1 - Mas contava, a minha pena! Que história de conta, conta o aperto do hotel... Como é que a sua não dois médicos de nada?

Caboclo 2 - É só acha que eu vou dá a minha que não foi lá não apontar?

**FOR DENTRO DO TEXTO**

1. O caso é iniciado com a expressão: "Lá na minha terra". Responda:

a) Por que narrador inicia o caso dessa forma?

b) O foco narrativo está em primeira ou em terceira pessoa? Explique.

2. Pique os dois primeiros parágrafos do caso e responda:

a) Como o narrador apresenta os personagens? (Considerando, no contexto do texto, o uso de pronomes pessoais.)

b) Viendo uma situação em terceira, o que os dois personagens decidem?

c) Qual o efeito de contraste criado?

d) Qual o efeito de contraste criado?

e) Qual o efeito de contraste criado?

f) Qual o efeito de contraste criado?

3. Pique o terceiro parágrafo e responda:

a) Qual o efeito de contraste criado?

b) Qual o efeito de contraste criado?

c) Qual o efeito de contraste criado?

d) Qual o efeito de contraste criado?

e) Qual o efeito de contraste criado?

f) Qual o efeito de contraste criado?

198

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 197-198).

Antes de discutirmos as questões do tipo 5- Extrapolação do texto, entendemos ser importante contextualizar a seção na qual estão inseridas. Elas estão contidas na seção “Por dentro do texto”, que, por sua vez, explora um caso presente na “Prática de leitura” que contempla a Competência Geral 3 e as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental EF67LP28 e EF69LP49, que podem ser lidas a seguir:

### Competência Geral 3

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2017, p. 09).

#### Habilidades

EF67LP28- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 167).

EF69LP49- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2017, p. 167).

O texto escolhido atende aos objetivos da Base pela sua capacidade de valorizar a cultura do povo campestre. É rico de marcas linguísticas, possibilita o emprego de variadas estratégias de leitura e rompe com o universo das expectativas. Mais uma vez, em consonância com as orientações da Base e do Manual do Professor, o professor é aconselhado a trabalhar a leitura antes do texto ser lido, durante e depois, conforme apresentado no fragmento a seguir:

Antes da leitura, realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão, a fim de realizar levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema que será abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que aguardem sua vez de falar e respeitem opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem relatos que possam colaborar e ampliar a discussão. Para repertoriar os alunos, exiba vídeos, disponíveis na internet, ou possibilite momentos de ouvir *podcasts* de contação de casos. [...] Oriente os alunos a realizar uma primeira leitura autônoma e silenciosa do texto. Em seguida, combine com alguns deles uma leitura dramatizada do caso. Sugira aos leitores dessa etapa que gesticulem e mudem a entonação de voz conforme a pontuação expressiva e o modo de falar de alguém do interior do estado de São Paulo (caipira). Como esse caso tem o objetivo de apresentar uma anedota ou façanha do caipira com humor, crie um ambiente para que os alunos se divirtam com a leitura dramatizada da história (EF69LP53) (Oliveira; Araújo, 2018, p. 197).

Segundo as orientações expressas, os professores devem guiar a prática de leitura dos estudantes pelo uso de diferentes estratégias de leitura. Ademais, se tratando de um texto

bem-humorado como é o caso, o livro chama atenção para a necessidade da entonação durante a leitura. Essa dica é importante, pois nem todos os textos para fazerem sentido são lidos do mesmo modo.

Como dissemos, a atividade que analisamos depende do texto da seção “Prática de leitura”, feitas as considerações dela, apresentamos as orientações da “Por dentro do texto”, segmentação na qual estão as questões de compreensão do texto. Há no livro as respostas sugeridas para as perguntas e as orientações para a realização delas no Manual do Professor. Vejamos:

#### *Atividades*

1 e 2. Nessas atividades, o enfoque está sobre a caracterização do narrador como contador do caso e sobre o foco narrativo. Oriente os alunos sobre essa característica presente em muitos casos, ou seja, o contador se apresentar ao ouvinte ou leitor, o que torna o texto escrito muito próximo do discurso oral. Também saliente que o foco narrativo, ou ponto de vista do narrador sobre os fatos, modifica-se ao longo do caso, passando de primeira (“Lá na minha terra”) para a terceira pessoa (EF69LP47) (Oliveira; Araújo, 2018, p. 19).

São justamente algumas alternativas contidas nessas questões que são caracterizadas como de extrapolação. Chamamos atenção para a elas:

1. O caso é iniciado com a expressão: “Lá na minha terra”. Responda.  
[...]

b) O foco narrativo está em primeira ou em terceira pessoa? Explique.

*Resposta: Um caboclo que sentia uma dor na perna e, coincidentemente, um compadre dele, outro caboclo, com a mesma dor, mas que não procuravam um médico.*

2. Releia os dois primeiros parágrafos do caso e responda:

[...]

a) Pesquise no dicionário o significado da palavra caboclo *Resposta: Espere-se que os alunos relacionem a palavra aos significados: indivíduo simples do sertão, pessoa da área rural; caipira* (Oliveira; Araújo, 2018, p. 198).

O texto não discute sobre o foco narrativo do caso, nem explica o significado da palavra caboclo. A resposta para a questão 1- c é externa ao texto, bem como a 2-c. Todavia, as orientações expressas no Manual do Professor pedem para que seja discutido com os estudantes a questão do narrador e do foco narrativo. Para nós, o livro estimula os professores a terem uma postura ativa durante o trabalho com os textos em sala de aula e busca se expressar com clareza o que se espera das atividades.

Por fim, apresentamos a categoria com menor incidência que são as perguntas do tipo 1- ativação prévia. Elas representam 0,25% (02) do total geral, buscam explorar os



O texto acima, na Figura 29, foi explorado na seção “Prática de leitura”, da unidade 2- Ser e conviver. Preocupando-se em atender as exigências da BNCC, o livro informa trabalhar a Competência Geral 08 e as habilidades EF67LP04, EF69LP44 e EF69LP047:

### **Competência Geral 08**

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018, p. 09).

### **Habilidades**

EF67LP04- Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato (Brasil, 2017, p. 161).

EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 155).

EF69LP47- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 157).

Ao lermos as diretrizes da BNCC entendemos que a preocupação do documento é levar os estudantes a refletir por meio de textos narrativos acerca da saúde física e emocional, sempre buscando o respeito com a diversidade humana e as suas próprias emoções e a dos outros. Essas finalidades são alcançadas por meio do estudo do relato de memórias “Sua presença em minha vida foi fundamental”, de Ziraldo, texto no qual o narrador conta de alguns professores inesquecíveis de sua vida.

Como ocorreu nas outras atividades, o Manual do Professor traz orientações anteriores a leitura do texto para que o professor possa as executar com os estudantes. Vejamos:

#### *Atividade*

1. (Antes da leitura) Converse com os alunos sobre relato de memórias, explicando que é um depoimento pessoal sobre a vida ou determinada parte da vida de uma pessoa. Caso considere conveniente, aborde a questão do

preconceito que se evidencia no trecho “Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não.”, reforçando esse tipo de atitude como incoerente e antiético, e que deve ser evitado no relacionamento entre as pessoas (Oliveira; Araújo, 2018, p. 92).

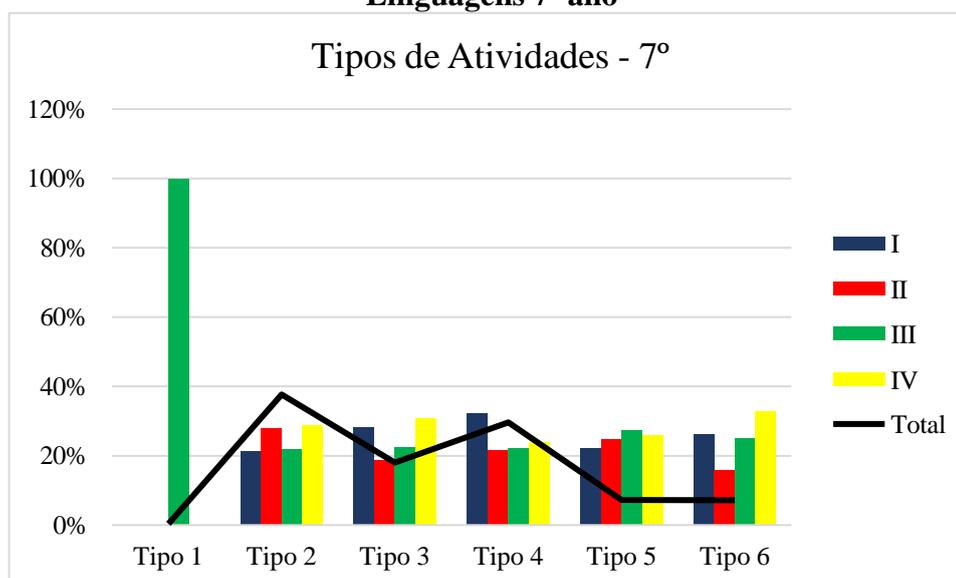
Mais uma vez, percebemos a preocupação do livro em trabalhar a leitura antes, durante e depois de sua realização. Para além do cuidado com as estratégias de leitura, as atividades se preocupam com a formação de valores e o combate ao preconceito de qualquer natureza. Se tratando do relato de memória, de Ziraldo, o livro busca provocar os estudantes a refletir acerca do racismo, com o episódio do menino não ter o mesmo tratamento dos branquinhos de sua turma. Assim, feitas essas orientações, então, é proposto ao professor que aborde a questão “1. *Você sabe o que é um relato de memórias? Converse com seus colegas e o professor para levantar algumas ideias*” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 92). A questão apresentada é do tipo 1- ativação prévia, visto levantar os conhecimentos do leitor a respeito do assunto tratado.

Embora as questões do tipo 1-ativação prévia tenham sido apresentadas apenas duas (02) vezes no livro do 6º ano, sendo utilizadas exclusivamente na unidade I e II com uma menção respectivamente. É válido destacar que isso não significa que não foram exploradas em outras seções, visto que não levantamos todos os exercícios do LDLP, mas apenas aqueles que estavam dentro das seções anteriormente mencionadas (Prática de leitura; Por dentro do texto; Trocando ideias; Conversa entre textos). Ademais, as orientações dadas pelo livro didático ao professor para realização das atividades sempre estimulam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Ademais, entendemos que o trabalho com a antecipação dos conhecimentos dos estudantes e valoração deles é um recurso importante para formação de leitores, uma vez que nossa tendência é nos identificarmos com aquilo que desperta a nossa curiosidade e faz algum sentido para nossa vida. Compreender o nível de conhecimento dos nossos alunos é importante para que possamos dosar a quantidade de informações de que necessitam para realizar inferências, fortalecer conhecimentos, planejar nosso trabalho, entre outros aspectos.

Feitas as considerações dos tipos de perguntas de compreensão do 6º ano, seguimos nossa análise para as questões do 7º ano. A incidência delas pode ser observada no Figura 30.

**Figura 30- Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens 7º ano**



Fonte: A Autora (2024).

No 7º ano assim como no 6º, o tipo de perguntas com maior incidência foi a 2- literal ou de localização de informações. Das 1.067 perguntas de compreensão, 402 exploraram informações superficiais no texto, representando um total de 37,7% de todas as perguntas do ano propostas nas unidades investigadas. Notamos no 6º ano que à proporção que as unidades avançavam, o livro aumentava a quantidade de perguntas dessa natureza, no 7º não há esse padrão, pois temos um maior equilíbrio entre elas. Todavia, a quantidade de questões do tipo 2 trabalhadas no 7º ano é maior do que na série anterior.

A seguir, apresentamos um exemplo de como costumam aparecer no livro do 7º ano.

Figura 31- Perguntas literais ou de localização (7º ano)

**PRÁTICA DE LEITURA**

Competência geral  
4

Competências específicas de Língua Portuguesa  
3, 4 e 9

Habilidade  
(EF67LP28)

A seção *Prática de leitura* é o momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura.

Como toda leitura é uma atividade de produção de sentido, e como toda produção não pode ser delimitada, fica, então, uma pergunta: Como se inserem as respostas das questões apresentadas nesta coleção? Nesta coleção, a ação de buscar as respostas no livro didático deve ser vista como um ato que exige a ação reflexiva do professor. Em vez de buscar 'sínteses interpretativas', ou seja, uma única resposta para as questões de interpretação, você será convidado a ampliar ou mesmo a se opor às leituras interpretativas apresentadas pelos diversos leitores, com a ajuda das múltiplas interpretações que podem surgir na sala de aula, desde que se dê espaço para isso. Dessa forma, esperamos contribuir com seu trabalho sem transmitir a impressão de que as respostas certas se limitam exclusivamente ao que está registrado neste Manual.

Mas é preciso tomar cuidado com a visão de que tudo está certo. Segundo Orlandi: "[...] é preciso deixar muito claro que se não existe uma injunção – religiosa ou natural – que fixe apenas um sentido verdadeiro às palavras – o sentido literal, uma única interpretação –, a interpretação objetiva; se os sentidos podem sempre ser vários e podem ser outros, isso não significa que o sentido possa ser qualquer um e que todas as interpretações sejam equivalentes.

**PARA SABER MAIS**

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Campinas: Cortez, Unicamp, 1996.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 1 – Crônica**

3. Resposta possível: As pessoas costumam agir das mais diversas maneiras. Algumas ficam nervosas, outras riem, outras solucionam o problema rapidamente, algumas se sentem constrangidas, outras pensam, gestulam etc.

1. Você já se esqueceu de uma palavra importante durante uma conversa? Como reagiu?  
*Resposta pessoal.*

2. Como você agiria se estivesse no papel do interlocutor de alguém que passa por uma situação como essa?  
*Resposta pessoal.*

3. Como as pessoas costumam agir quando se deparam com uma dificuldade na comunicação?

Leia a crônica para saber o que aconteceu em uma inesperada situação de comunicação.

**Comunicação**

É importante saber o nome das coisas. Ou pelo menos saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"

"Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..."

"Pois não?"

"Um... como é mesmo o nome?"

"Sim?"

"Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

"Sim, senhor."

"O senhor vai dar risada quando souber."

"Sim, senhor."

"Olha, é pontuda, certo?"

"O quê, cavalheiro?"

"Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro."

"Ora, você sabe de que eu estou falando."

"Estou me esforçando, mas..."

"Escuta. Acho que não pode ser mais claro. Pontuda numa ponta, certo?"

"Se o senhor diz, cavalheiro."

"Como, se eu digo? Isso lá é uma vontade. Eu sei que é pontuda numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

"Sim, senhor. Pontuda numa ponta."

"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

**ANOTAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

---

"Não. Eu não sei descrever nem contar com tanta precisão de cronômetro. Sou uma respeição em desastre."

"Não se preocupe. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um deficiente mental. Não sei descrever, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse rato. Mas hora mais, tudo bem. O desastre não me faz falta. Cuida com o dinheiro. Tenho alguns problemas com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Também gosto fazer um rascunho antes. Mas não sou um deficiente mental, como você está pensando."



"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."

"Chateo o gênero."

"Não será possível, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer é feita de quê?"

"É de, sei lá. De metal."

"Muito bom. De metal. É de metal?"

"Bem... É mais assim. Preste atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."

"Sua mão de um pé? Já vem montado?"

"É instantâneo. Tenho quase certeza de que é instantâneo."

"Funcionará..."

"Mas é simples! Uma coisa simples. Olha, assim, assim, uma volta aqui, uma volta, um outro lado, outra volta e oitavo, arrabala."

"Ah, tem oitavo. É oitavo."

"Não! Chapei, que eu digo, é o trabalho de encaixar."

"Lá se vai!"

"Oitavo?"

"O senhor quer uma seta interna de televisão?"

"Não! Escuta aqui. Vem aí o nome de rato..."

"Bastantes por outro lado. Para o que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você acha a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e pronto! Já está prendendo a coisa."

O objetivo inicial da leitura da crônica é a discussão, apreciação e produção de sentidos acerca do tema da unidade e do capítulo, de modo a desenvolver o senso estético e reconhecer o caráter humanizador da experiência com a literatura. Promova um contexto de intercâmbio e discussão oral, por meio da apresentação do tema e das questões propostas antes da leitura do texto. Escolha um aluno como escriba para anotar no quadro de giz os sentidos levantados pelos colegas, em especial opiniões divergentes. Permita que se expressem à vontade, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, as opiniões divergentes e a diversidade cultural e social. Realize intervenções, por intermédio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão que será realizada durante a leitura da crônica. Sugere-se que os alunos realizem uma primeira leitura silenciosa. Se houver alunos que apresentem dificuldade de leitura, leia o título para eles e oriente-os a observar as ilustrações que acompanham o texto. Depois, propõe-se uma leitura dramatizada, escolhendo alguns alunos para fazê-la. Oriente-os a utilizar entonação de voz compatível ao narrador ou aos personagens que foram representados. Faça pausas para relacionar a leitura com os sentidos levantados anteriormente, bem como para confirmar ou não as hipóteses produzidas pelos alunos. Recorra às anotações realizadas, para que se contemplem todas as antecipações e hipóteses apresentadas na produção de leitura.

Ative o Manual digital, organize e Enriqueça sua prática pedagógica.

Plano de Desenvolvimento: explicita o trabalho bimestral com os objetos de conhecimento e as habilidades, relaciona essas informações às práticas didático-pedagógicas, apresenta sugestões de atividades, indica formas de pesquisa, orienta para o gestão do tempo em sala de aula, propõe acompanhamento das aprendizagens e indica habilidades necessárias para dar continuidade aos estudos e Projetos Integradores.



A seção “Prática de leitura” busca por meio da leitura de textos verbais e não verbais promover o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Assim, “antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 16).

Um aspecto positivo do livro é que o Manual estimula os professores a juntamente com os estudantes buscarem respostas para as atividades. Nesse sentido, defende que

Como toda leitura é uma atividade de produção de sentido, e como toda produção não pode ser delimitada, fica, então, uma pergunta: Como se inserem as respostas das questões apresentadas nesta coleção? Nesta coleção, a ação de buscar as respostas no livro didático deve ser vista como um ato que exige a ação reflexiva do professor. Em vez de buscar “sínteses interpretativas”, ou seja, uma única resposta para as questões de interpretação, você será convidado a ampliar ou mesmo a se opor às leituras interpretativas apresentadas pelos diversos leitores, com a ajuda das múltiplas interpretações que podem surgir na sala de aula, desde que se dê espaço para isso. Dessa forma, esperamos contribuir com seu trabalho sem transmitir a impressão de que as respostas certas se limitam exclusivamente ao que está registrado neste Manual (Oliveira; Araújo, 2018, p. 16).

O livro incentiva que os professores considerem as respostas apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, o livro defende não estar fechado nas respostas sugeridas, o que é positivo, pois em uma concepção interacionista de ensino, os sentidos do texto são negociáveis e são construídos por meio da interação. Essa posição apresenta evolução quanto às críticas sofridas pelos livros didáticos na década de 1960 pelo seu caráter doutrinário e discriminatório (Rojo; Batista, 2003).

Entretanto, o livro faz a ressalva de que considerar as respostas dos alunos não significa que “vale tudo”. Para isso, o livro se apoia em Orlandi e afirma que

[...] é preciso deixar muito claro que se não existe uma injunção— religiosa ou natural — que fixe apenas um sentido verdadeiro às palavras— o sentido literal, uma única interpretação —, a interpretação objetiva; se os sentidos podem sempre ser vários e podem ser outros, isso não significa que o sentido possa ser qualquer um e que todas as interpretações sejam equivalentes (Oliveira; Araújo, 2018, p. 16).

Essas considerações são importantes, pois cada unidade incentiva os professores a explorarem os conhecimentos prévios dos estudantes. À medida que estimula, também informa que as atividades de leitura não podem se limitar aquilo que os estudantes sabem sobre um assunto, esse é o ponto de partida, mas deve ser estendido para o levantamento de hipóteses e inferências. Em síntese, a valoração dos conhecimentos deles é o ponto de partida para o desenvolvimento da competência leitora.

Além das orientações destinadas aos professores para o trabalho com a crônica nas páginas 16 e 17, o livro aponta quais competências e habilidades da Base são exploradas nas seções supracitadas. Assim, temos:

#### **Competência Geral 04**

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 09).

#### **Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 85).

O estudo da crônica atende as competências e as habilidades apresentadas, pois por meio do texto literário os alunos são convidados a desenvolver o senso estético e perceber o caráter humanizador da literatura. As sugestões no Manual do Professor também instigam a discussão oral, “por meio da apresentação do tema e das questões propostas antes da leitura do texto” (Oliveira; Araújo, 2017, p. 17).

Realizadas todas essas considerações, então, temos a seção “Por dentro do texto”. Nela, o professor é orientado a retomar as hipóteses e as inferências construídas antes da leitura e, quando necessário, emprega o uso do dicionário (Oliveira; Araújo, 2018, 18). Outra sugestão é para que os estudantes possam realizar a atividade em duplas ou em grupos, com o cuidado de não excluir aqueles que possuem mais dificuldades.

O trabalho em equipe é um meio de promover a interação social entre os alunos, é também a possibilidade de lhes permitir negociar os sentidos do texto, visto que

A tarefa de interpretar um texto não é nada simples. Como diz Angela Kleiman, a atividade de leitura é uma interação a distância entre leitor e autor, via texto. Cabe ao leitor construir um significado global para a leitura, procurando pistas formais, antecipando essas pistas, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Enquanto é

tarefa do autor, que busca essencialmente a adesão do leitor, apresentar a melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente e da forma mais clara possível, organizando e deixando, no texto, pistas formais, a fim de facilitar a compreensão de suas ideias (Oliveira; Araújo, 2018, p. 18).

Auxiliar os estudantes na percepção das pistas deixadas pelo autor na construção do texto é um dos desafios enfrentados pelo professor. É preciso não esquecer que o ensino de compreensão de textos precisa ser programado, sistemático e intencional. Eis um dos motivos pelos quais é tão essencial o trabalho com as estratégias de leitura.

Feitas todas essas considerações, então, vamos à análise das questões literais ou de localização de textos na atividade da Figura 26. Catalogamos como questões dessa natureza a 2, 3, 4 (a, b, c), 5 (a), 6 (b) e 7 (a, b). A seguir, traremos algumas delas para ilustrar como podem aparecer no livro:

3. Por que o homem que deseja comprar o objeto tem dificuldade de realizar a compra?

Resposta: Porque ele não se lembra do nome daquilo que quer comprar.

4. Diante da dificuldade de se lembrar da palavra, o vendedor e o comprador tentam formas de promover a comunicação. Responda:

a) Qual ação é realizada pelo comprador para comunicar o que deseja comprar? Transcreva um trecho do texto que comprove sua resposta.

Resposta: O comprador descreve o objeto. Um trecho que comprova essa resposta é: “Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende?”.

[...]

7. Leia algumas definições que o *Dicionário eletrônico Houaiss* apresenta para *crônica*.

### **crônica**

substantivo feminino

#### **1 Rubrica: história.**

Compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo [Originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres; a partir do século XIX passou a refletir também a vida social, a política, os costumes, o cotidiano etc.] [...]

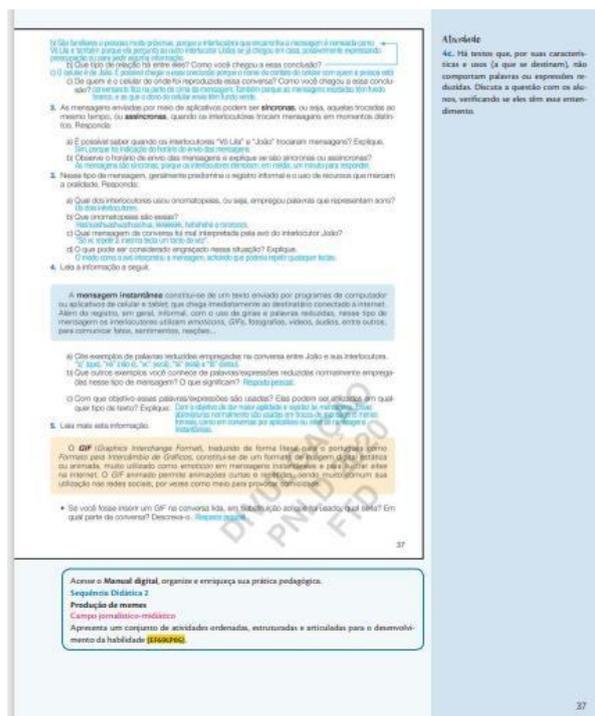
#### **5 Rubrica: literatura.**

Texto literário breve, frequentemente narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos geralmente extraídos do cotidiano imediato

#### **6 Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: literatura.**

Prosa ficcional, relato com personagens e circunstâncias alentadas, evoluindo com o tempo; romance.





Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 36-37).

As perguntas subjetivas que iremos discutir estão na seção “Por dentro do texto”, que explora uma mensagem instantânea presente na seção “Prática de leitura”. Os elementos da Base explorados são as Competências Gerais 04 e 05, as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 03 e 05 e a Habilidade EF69LP33, que respectivamente objetivam:

### Competências Gerais

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 09).

### Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2017, p. 85).

### Habilidade

EF69LP33- Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão (Brasil, 2017, p. 149).

O texto em análise é pertencente ao campo digital, seu estudo é pertinente, pois é um gênero utilizado no cotidiano das pessoas em geral, mensagens instantâneas. Ele atende a diversos elementos da Base como o trabalho com a multimodalidade, a exploração de diferentes linguagens, a capacidade de refletir acerca do uso da tecnologia nas interações sociais, entre outros aspectos.

O trabalho com textos pertencentes à esfera digital pode ser um estímulo aos estudantes para que possam despertar o gosto pela leitura. Nesse sentido, achamos positiva a escolha feita pelo livro para trabalhar a compreensão leitora. Todavia, percebemos que as atividades na seção estavam mais concentradas em explorar as informações superficiais do texto e a subjetividade dos leitores. Um aspecto que sentimos falta é que o exercício poderia ter abordado o uso das redes sociais por diferentes gerações, algo que está contido no texto, mas não é explorado nas questões de compreensão.

Referente às questões do tipo subjetivas, destacamos as questões 4, 5 e 7.

4. Leia a informação a seguir:

A mensagem instantânea constitui-se de um texto enviado por programas de computador ou aplicativos de celular e tablete, que chega imediatamente ao destinatário conectado à internet. Além do registro, em geral, informal, com o uso de gírias e palavras reduzidas, nesse tipo de mensagem os interlocutores utilizam *emoticons*, *GIFs*, fotografias, vídeos, áudios, entre outros, para comunicar fatos, sentimentos, reações...

a) Cite exemplos de palavras reduzidas empregadas na conversa entre João e sua interlocutora?

Resposta: “q” (que), “né”, “vc” (você), “tá” (está) e “tô” (estou).

b) Que outros exemplos você conhece de palavras/expressões reduzidas normalmente empregadas nesse tipo de mensagem? O que significam?

Resposta pessoal.

[...]

5. Leia mais esta informação.

O **GIF** (Graphics Interchange Format), traduzido de forma literal para o português como *Formato para Intercâmbio de Gráficos*, constitui-se de um formato de imagem digital estática ou animada, muito utilizado como *emoticon* em mensagens instantâneas e para ilustrar *sites* na internet. O **GIF** animado permite animações curtas e repetidas, sendo muito comum sua utilização nas redes sociais, por vezes como meio para provocar comicidade.

- Se você fosse inserir um **GIF** na conversa lida, em substituição ao que foi usado, qual seria? Em qual parte da conversa? Descreva-o.

Resposta pessoal.

[...]

7. Observe a imagem a seguir.



Responda:

[...]

- c) Em sua opinião, qual das mensagens da conversa lida poderia vir nesse formato? Explique. Resposta pessoal.

As perguntas acima exploram a subjetividade dos estudantes, com exceção da 4.a que é de localização. Entretanto, a citamos, pois para responder o 4.b, o estudante terá de considerar aquilo que escreveu na questão anterior. Feito isso, o livro explora a subjetividade do leitor ao questionar qual palavras/expressões reduzidas ele empregaria em uma conversa instantânea. A questão 5 explica o que é um **GIF** e convida os estudantes a expressarem qual(is) eles utilizariam para substituir o que foi utilizado no texto, mas avança quando explora a subjetividade, pois questiona qual parte da conversa seria mais adequada a substituição. Percebemos por meio desse movimento do texto que embora as questões possam ser agrupadas em uma determinada tipologia, elas não são rígidas. Esse mesmo movimento é percebido no 7.c, o leitor é questionado sobre quais partes do texto poderiam ser enviadas pelo formato de mensagem de voz, ele é livre para expressar sua opinião. Entretanto, a parte do texto referente aos *emoticons*, só poderá ser transmitida por meio do uso de uma entonação adequada, fazemos isso de modo tão espontâneo que, muitas vezes, nem percebemos, mas vale destacar que isso precisa ser tratado em sala de aula.

Seguindo nossa análise, o terceiro tipo de questões mais recorrentes são as do tipo 3-inferenciais com percentual de 18% (192). Quanto às unidades, os dados apontam que houve uma variação entre elas, a I concentra 28,1% das questões, ocorrendo uma queda em relação a esse quantitativo na II e III, tendo aumentado na IV unidade para 30,7%.

As questões inferências costumam ser as mais cobiçadas no desenvolvimento da compreensão, justamente por exigirem que o leitor preencha os implícitos requeridos pelo texto para que assim a compreensão seja estabelecida. A seguir, apresentamos um exemplo de como costumam aparecer no texto.

Figura 33- Perguntas inferenciais (7º ano)

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência geral**  
3

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
6 e 9

Nessa seção, é proposto aos alunos refletir e se posicionar criticamente em relação à manifestação artístico-cultural, por meio da leitura de uma síntese do espetáculo teatral *Os saltimbancos*. Organize um momento para conversar com os alunos antes da leitura. Apresente as perguntas iniciais para suscitar um debate e levantar os conhecimentos prévios em relação ao que será lido.

Caso os alunos não consigam encontrar um significado de saltimbancos relacionado ao universo do teatro, esclareça que são artistas de rua que se apresentam em troca de contribuições voluntárias.

Promova uma leitura compartilhada e colaborativa com os alunos, realizando pausas para relacionar as informações lidas com os sentidos levantados antes da leitura e confirmar ou não as hipóteses produzidas por eles. Realize intervenções por meio de perguntas sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão durante a leitura da resenha. Recorra às anotações realizadas para que se contemplem todas as antecipações e hipóteses produzidas na predição de leitura.

130

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 2 – Resenha**

1. Como você costuma se informar para escolher um filme, uma peça ou um livro para assistir?  
*Resposta pessoal.*
2. As sinopses (a) resenhas e avaliações você nunca escolhe? Explique.  
*Resposta pessoal.*
3. Você sabe o que quer dizer saltimbancos? Em caso afirmativo, explique aos colegas.  
*Resposta pessoal.*
4. Você imagina do que o texto vai tratar? Converse com os colegas.  
*Resposta pessoal.*

O texto que você e seus colegas vão ler é uma resenha do espetáculo *Os saltimbancos*.

**Espectáculo *Os Saltimbancos* chega às casas de cultura**

Clássico de Sérgio Buarque de Holanda encontra de 4 artistas que fogem de suas rotas

18.11.18/BRUNO

Inspirado no conto Os saltimbancos de Buarque, dos irmãos Grimm, *Os Saltimbancos* foi adaptado como musical pelo diretor Felipe Sérgio de Amorim e traduzido para o português em 2017, pelo músico Chico Buarque, tornando-se um clássico de grande sucesso logo em sua primeira montagem. A história do encontro do juízo com o castro, a galinha e o gato, orientada pelo Cia. Refletir e há 55 anos em cartaz, chega às casas de cultura e pode ser visto até o dia 27 de junho.

"Nesse espetáculo-artístico em agosto de 1967, o espetáculo, os textos abordados continham sentido subversivo e alegórico, afirma o diretor e fundador do grupo, Pedro Refletir. O musical mantém o espírito de quatro artistas que se uniram para formar um grupo musical, sob o nome de musicalista de rua, e foram o primeiro espetáculo produzido para o público em uma cidade grande para mostrar a nova arte."

Da apresentação

A peça original, com a linguagem estilizada e está voltada a crianças e adultos. "No início da adaptação do texto, nossa preocupação era a de transformá-lo em um espetáculo que fosse acessível a crianças de todas as idades", afirma o diretor.

Por: Bruno

Publicado em: 18/11/2018, 14h30

ESPECTÁCULO por apresentação chega às casas de cultura Prefeitura de São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 18/11/2018, 10:30. Disponível em: <https://bit.ly/2QANV>. Acesso em: 24 set. 2019

130

**ANOTAÇÕES**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Leia o título e o subtítulo da pesquisa a seguir.

**Espectáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura**

Clássico de Sérgio Raffari é tema de encontro de 4 artistas que fogem de manuseios

Responda:

a) Que fato é apresentado no título? *O espetáculo Os Saltimbancos será apresentado em casas de cultura.*

b) Quais informações são apresentadas no subtítulo? *Resposta possível: uma adaptação do espetáculo de Sérgio Raffari e a indicação de quem vai adaptar: Cícero Barreto.*

c) Qual é a função do subtítulo em relação ao título? *Resposta possível: A do trazer a informação sobre o espetáculo associado ao título.*

d) De quem é a autoria do texto? Onde ficam essas coisas de cultura? *O texto foi publicado pela Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, por isso as coisas que estão sendo de cultura se localizam nessa cidade.*

e) Qual é o objetivo de essa pesquisa ser escrita e publicada? *Objetivo é informar e recomendar as pessoas que quiserem assistir ao espetáculo.*

2. Leia o primeiro parágrafo da pesquisa e responda.

a) Qual é a finalidade das informações iniciais? *Informar ao leitor o conteúdo do texto, onde se passa, quem e o que, qual é o gênero.*

b) De qual texto esse espetáculo foi originado? *A obra Os Saltimbancos foi adaptada para o musical pelo diretor Sérgio Raffari e traduzida para a língua portuguesa por Cícero Barreto.*

c) Quem adaptou a obra e como foi essa adaptação para o teatro? *Resposta possível: Cícero Barreto.*

d) Quando esse peça vem sendo encenada pela Cia. Raffari? Até quando ficou em cartaz nessas casas de cultura? *O espetáculo é encenado pela Cia. Raffari há 21 anos e ficou em cartaz nessas casas de cultura até o dia 27 de julho de 2018.*

3. Na pesquisa, num dado momento, há um resumo da história do espetáculo.

a) Em qual parágrafo esse resumo é feito? Que expressão indica o início desse resumo? *No segundo parágrafo. O resumo inicia-se com o expressão "O musical narra...".*

b) Recorte, com suas palavras, o resumo do histórico. *Resposta possível:*

c) A que conflitos humanos podem ser relacionados as situações vividas pelos personagens "anosos de Os saltimbancos"? Explique. *Os conflitos relacionados à trama política e empresarial, a busca de poder e as relações de poder entre os personagens, como um dos personagens em determinado momento da obra.*

4. Leia este trecho da pesquisa.

"Nosso espetáculo estreou em agosto de 1987. E, evidentemente, os temas abordados continuam sendo contatados e atuais", afirma o diretor e fundador da companhia, Psolmo Raffari.

a) De quais temas Raffari se refere? *Resposta possível: Ao resumo de introdução do texto, "os temas abordados continuam sendo contatados e atuais", a fim de mostrar a atualidade da obra.*

b) Em sua opinião, por que "os temas ainda são constantemente contatados e atuais" pelo Psolmo Raffari? *Resposta possível:*

c) Você concorda com a opinião dele? Explique. *Resposta possível:*

**Por dentro do texto**

**Competência geral**

**3**

**Competências específicas de Língua Portuguesa**

**6 e 9**

Sugerimos que as atividades de interpretação e compreensão de texto sejam discutidas e respondidas pelos alunos em duplas ou em pequenos grupos.

**Atividade**

1 a 3. Nessas atividades, solicita-se aos alunos a identificação das sequências descritivas da pesquisa, que trata das informações gerais sobre o espetáculo e o resumo. Converse com os alunos sobre a importância dessas informações para a realização das escolhas de apreciação de manifestações culturais. Oriente-os a ler todas as informações sobre o espetáculo, inclusive o link indicado na fonte do texto, para localizar as casas de cultura às quais se refere o título. **(EF06PA5)**

3b. Espere-se que os alunos produzam uma paráfrase desse trecho: "O musical narra a jornada de quatro artistas que se juntam para formar um grupo musical, após fugirem de manuseios de seus poderes. Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, encontram seus antigos donos e decidem enfrentá-los, por medo de voltarem a ser escravizados".

4. Nessa atividade, por meio do depoimento do diretor do espetáculo, os estudantes podem a identificação da opinião sobre o tema/conflito abordado na peça e manifestação de concordância ou discordância. Caso os alunos não saibam muito sobre relações de trabalho, esclarezca que ainda hoje há situações análogas à escravidão no Brasil. Para saber mais sobre o assunto, acesse o site da organização Repórter Brasil, disponível em: <https://bit.ly/hg7VKB>. Acesso em: 24 out. 2018. **(EF06LP6)**

4b. Espere-se que os alunos respondam que há pessoas que são exploradas no trabalho e não têm liberdade de escolha.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 131-132).

A atividade cima está inserida na seção “Por dentro do texto”, mas o texto que inspira a criação das questões está na “Prática de leitura”. Assim como as outras atividades, o livro especifica quais aspectos da Base são contemplados nas duas (02) segmentações anteriormente mencionadas:

### Competência Geral 03

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2017, p. 09).

### Competências Específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 06 e 09

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 85).

O exercício atende aos critérios estabelecidos acima, pois por meio do estudo da resenha “Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura” estimula os estudantes a se posicionarem criticamente a respeito da manifestação cultural. Os professores são orientados a realizar perguntas iniciais aos estudantes para levantar seus conhecimentos prévios.

Incentiva-se que os estudantes leiam o texto coletivamente, realizando pausas para relacionar as informações lidas “com sentidos levantados antes da leitura e confirmar ou não as hipóteses produzidas por eles. Realize intervenções por meio de perguntas sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão durante a leitura da resenha” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 130). Ademais, uma das estratégias de leitura também aconselhada é que os alunos possam realizar anotações de todas as antecipações e hipóteses que possam surgir durante a leitura para que possam ser testadas.

Dados esses comandos, então, temos o exercício que é aconselhado ser respondido em dupla ou em pequenos grupos. Discutimos as questões 1.c, 1. d, 1. e, vejamos:

1. Releia o título e o subtítulo da resenha a seguir.

**Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura**

Clássico de Sérgio Bardotti narra o encontro de 4 animais que fogem de maus-tratos

- c) Qual a função do subtítulo em relação ao texto?

Resposta possível: uma sinopse ou resumo sobre a história do espetáculo e a indicação de autoria de Sérgio Bardotti.

- a) De quem é a autoria do texto? Onde ficam essas casas de cultura?

Resposta: O texto foi publicado pela Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, por isso se infere que essas casas de cultura se localizam nessa cidade. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 131).

As perguntas acima as categorizamos como inferenciais. O texto não traz explicações sobre qual a finalidade do subtítulo, para isso será necessário que o leitor compreenda que uma das funções dele é resumir o texto e/ou despertar a curiosidade. Nesse sentido, é necessário a intervenção do professor para que os estudantes possam construir inferências satisfatórias durante a realização do exercício. Quanto à questão 1.d, “d) De quem é a autoria

do texto? Onde ficam essas casas de cultura?”, é possível identificar no texto as informações solicitadas, mas para chegar a informação onde ficam as casas de cultura será preciso que o estudante infiram que elas se localizam na cidade na qual o texto foi publicado.

Seguindo nossa análise, destacamos as do tipo 1- ativação prévia, 5- extrapolação do texto e 6- análise linguística que apresentaram um pequeno percentual em relação ao total, pois no livro representaram, respectivamente, 0,37% (04), 7,2% (77) e 7,1% (76).

A seguir, apresentamos exemplos de como as questões do tipo 5- extrapolação do texto e 6- análise linguística costumam aparecer no livro do 7º ano.

**Figura 34- Perguntas de análise linguística e extrapolação do texto (7º ano)**

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência geral**  
7

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
6

**Habilidades**  
(EF7LP1) (EF7LP2) (EF7LP3)

Antes da leitura, organize a discussão oral, promovendo o debate por meio das perguntas apresentadas. Permita que os alunos façam conexões, dê de que respondem os textos de lá de colegas e as opiniões divergentes, para produzir hipóteses sobre a notícia que será lida. Crie possibilidades de participação de todos os alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade nas interações orais e de compreensão leitora. Também é importante realizar perguntas direcionadas a eles, considerando suas capacidades iniciais, mas buscando promover progressos. Se necessário, retorne a participação deles com outra pergunta ou ofereça exemplos de situações próximas de seus contextos.

Após no quadro de gr, ou solicite a um aluno que o faça, todas as hipóteses e os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, a fim de retomá-los durante a leitura para comprová-los, refutá-los ou ampliá-los.

Orientar os alunos a realizar uma leitura autônoma e silenciosa, observando os elementos que compõem o texto: o título, o subtítulo, o lide, os fatos e os depoimentos dos entrevistados. Em seguida, promover a leitura compartilhada e colaborativa com os alunos. Durante a leitura, realize pausas para refletir com as discussões iniciais ou confirmar as hipóteses. Se considerar necessário, retorne as anotações realizadas na prática de leitura.

**Por dentro do texto**

**Competência geral**  
7

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
6

**Habilidades**  
(EF7LP1) (EF7LP2) (EF7LP3) (EF7LP4) (EF7LP5)

60



**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Que tipo de texto é este? Para qual tipo de leitor foi escrito? Onde foi publicado?

2. Quais são os fatos e o contexto da notícia?

61

**Antes do Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.**

**Análise de hiperlinks 3**

**Campo prático-mediático**

Apresenta um conjunto de atividades orientadas, estruturadas e articuladas para o desenvolvimento de habilidades (EF7LP1).

The image shows a page from a textbook with a news article and a list of comprehension questions. The article is in Portuguese and discusses the situation of refugees in Lithuania. The questions are numbered and cover various aspects of the text, including identifying information, understanding the author's perspective, and comparing the text with other news reports. The page number 61 is visible at the bottom right.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 60-61).

As questões que inicialmente iremos explorar na Figura 28 são as de análise linguística da seção “Por dentro do texto”. Todavia, o texto em análise está contido na “Prática de leitura” (página 60). Os elementos da Base que estão contemplados na seção “Por dentro do texto” são os seguintes:

### Competência Geral 07

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 09).

### Competência Específica de Língua Portuguesa par o Ensino Fundamental 06

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 85).

### Habilidades

EF67LP04- Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato (Brasil, 2017, p. 161).

EF67LP06- Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. (Brasil, 2017, p. 161).

EF67LP08- Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (Brasil, 2017, p. 163).

EF67LP03- Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade (Brasil, 2017, p. 161).

Antes da seção “Por dentro do texto”, a “Prática de leitura” prepara os estudantes para responder as questões da seção supracitada. Como é costumeiro, as orientações buscam explorar inicialmente os conhecimentos prévios dos estudantes, a construção de hipóteses e criar “possibilidades de participação de todos os alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade nas interações orais e de compreensão leitora” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 60). Além dessas, os professores são orientados a trabalhar o texto por meio de leitura individual, silenciosa e também compartilhada, anotando “todas as hipóteses e os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, a fim de retomá-los durante a leitura para comprová-los, refutá-los ou ampliá-los” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 60).

O exercício atende aos objetivos selecionados da Base para a seção “Por dentro do texto”, temos mais de um tipo de questão, embora abarque mais de um tipo, focamos nas questões 6- análise linguística e 5- extrapolação do texto. Vejamos:

[...]

2. Releia acima o título e a subtítulo da notícia.

[...]

c) Que tempos verbais são usados no título e no subtítulo? Por que é feito esse uso?

Resposta: No título, é usado o presente do indicativo e, no subtítulo, são empregados verbos no pretérito perfeito do indicativo. É feito esse uso para provocar o efeito de atualidade ou de situação ocorrida há pouco tempo.

d) Pesquise no dicionário e na *internet* a diferença entre refugiados e imigrantes.

Resposta: *Imigrante*: indivíduo que vem a se estabelecer em um país que não é o seu de origem. *Refugiado*: pessoa que se desloca para outra região ou país em decorrência de problemas como guerras, violência, conflitos diversos ou crises humanitárias.

Comentando as questões acima, a pergunta 2.c é do tipo de análise linguística. A primeira abordagem dela é de identificar os tempos verbais utilizados no título e no subtítulo. Todavia, não se limita a isso, pois questiona qual é o efeito de sentido provocado pelo emprego desses tempos verbais. Além dessa, não tivemos na atividade exibida na Figura 28 outra questão de análise linguística.

Já 2.d) foi catalogada como uma questão do tipo 5- extrapolação do texto. Sua finalidade é que por meio de uma pesquisa ao dicionário ou na *internet* o estudante possa estabelecer a diferença entre “refugiados” e “imigrantes”. Uma tendência que percebemos nas questões dessa natureza é que embora sejam de extrapolação, elas não são impossíveis de serem respondidas, buscam incentivar os estudantes a realizar pesquisa geralmente.

Por fim, apresentamos a tipologia com menor incidência é a do tipo 1- ativação prévia com percentual de 0,37% (04). Embora tenha a menor quantidade de perguntas no livro, todos os capítulos instigam os professores a levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, como pode ser visto nos extratos a seguir:

Organize um momento para conversar com os alunos antes da leitura. Leia a introdução e apresente as perguntas iniciais para suscitar discussão e levantar os conhecimentos prévios da turma em relação ao que vai ser discutido no texto. Sugerimos que escolha um aluno para anotar os sentidos levantados pela turma, como hipóteses e opiniões polêmicas e divergentes, e cotejá-los após a leitura do texto (Oliveira; Araújo, 2018, p. 92).

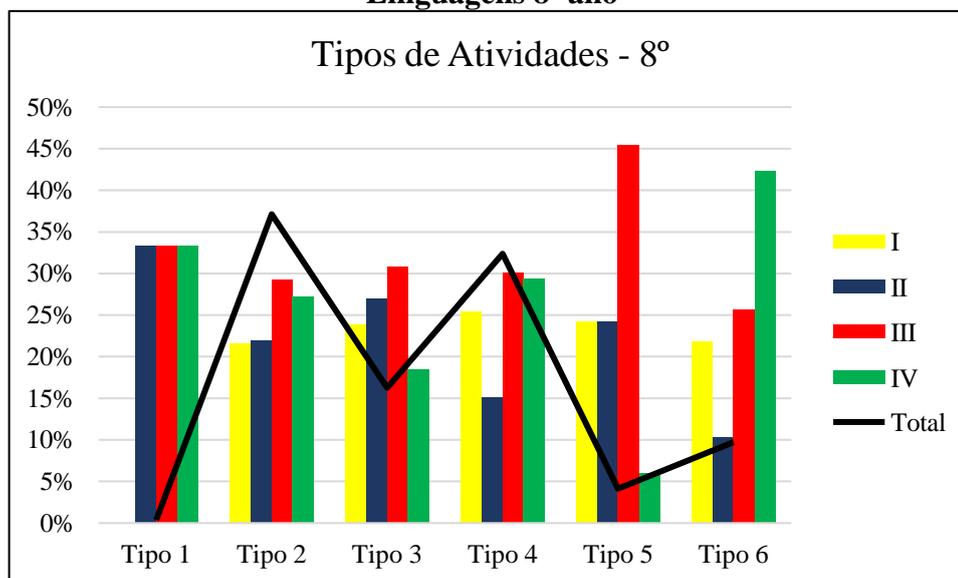
Nesse capítulo, os alunos terão a oportunidade de ler, interpretar e analisar textos dramáticos e encená-los. Este é o momento de levantar os conhecimentos prévios deles sobre o tema do capítulo com a realização de antecipações e inferências antes da leitura dos textos (Oliveira; Araújo, 2018, p. 116).

Nessa seção, os alunos são convidados a levantar seus conhecimentos prévios e refletir sobre o tema do capítulo, por meio de antecipações e produção de inferências. Por isso, promova uma discussão oral, com base na apresentação do tema e das questões propostas antes da leitura dos textos (Oliveira; Araújo, 2018, p. 152).

Embora as questões nas seções analisadas não acoplem uma grande quantidade de perguntas de ativação dos conhecimentos prévios, esse trabalho é feito em cada capítulo e também nas atividades de compreensão. Além disso, espera-se que os professores estimulem a construção de hipóteses e inferências.

Apresentadas as análises a respeito das tipologias de perguntas de compreensão no 7º ano, agora, seguiremos para o 8º ano. A Figura 35 demonstra a distribuição dos tipos de perguntas.

**Figura 35- Tipologia de perguntas de compreensão de textos da Coleção Tecendo Linguagens 8º ano**



Fonte: A Autora (2024).

No 8º ano, as perguntas com maior incidência foram as do tipo 2- literal ou de localização de informações. Das 800 perguntas de compreensão de textos, 297 exploraram informações superficiais no texto, representando um total de 37% de todas as perguntas do ano. Notamos no 8º ano que as unidades apresentam um certo equilíbrio na distribuição das questões nas unidades, pois todas ficam na casa dos 20%, variando da menor que foi a unidade I com 21,55% para a maior, unidade III, com 29,3%.

A seguir apresentamos um exemplo de como as questões do tipo 2- literal ou de localização de informações costumam aparecer no livro do 8º ano.





discutimos as finalidades dessa última seção para, então, apresentar as considerações a respeito da “Conversa entre textos”.

Como de costume, a seção apresenta quais aspectos da Base são tratados na atividade, para as seções “Prática de leitura” e “Por dentro do texto” as páginas 26-29 buscam tratar a Competência Geral 03 e as Habilidades EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP53, EF69LP54 e EF89LP33.

### **Competência Geral 3**

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e *expressão de subjetividades* e identidades sociais e culturais (Brasil, 2017, p. 63, ênfase acrescentada).

#### **Habilidades**

EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p.155).

EF69LP46- Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclípes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP47- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP53- Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas,

críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, 159).

EF69LP54- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

EF89LP33- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 185).

Analisando ponto por ponto, iniciando pela Competência Geral 03, entendemos que a escolha do conto “Chuva: a abensonhada”, de Mia Couto, atende aquilo que é prescrito pela Competência 03, visto o texto tratar de uma cultura diferente da nossa que é a africana. O momento descrito no conto cobre a longa guerra civil de Moçambique (1977-1992), momento no qual em média um milhão de pessoas morreram em combates. Além de tudo isso, as

peessoas tinham de conviver com forte estiagem, fome, pessoas mutiladas e várias minas espalhadas que causam transtornos até hoje a população.

Quantos às habilidades, elas são atendidas pelo conto ser um texto literário, pela presença de valores sociais, pela capacidade de refletir com os estudantes as composições próprias do gênero e os recursos coesivos que constituem a passagem do tempo e promovem a articulação entre as partes do texto, entre outros aspectos. Ademais, o texto permite ao professor explorar variadas estratégias de leitura de modo articulado como referenciado pela seguinte passagem extraída da BNCC e exposta no livro:

Segundo a BNCC: Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta" (Brasil, 2017, p. 74).

Um trabalho articulado com as estratégias de leitura permite aos professores envolver os estudantes com o tema e resgatar seus conhecimentos prévios, dosar o nível de informação de que necessitam para compreender o texto em análise, aprimorar a capacidade de realização de inferências, entre outros aspectos.

Feitas essas considerações, dirigimos nossa atenção para a atividade das páginas 28 e 29. As questões exploradas nessa seção, “Por dentro do texto”, não apresentam variedade no tipo de perguntas de compreensão, logo, restringem o uso de estratégias de leitura. Das 08 questões exploradas, apenas a 06 não é caracterizada como do tipo 2- literais e objetivas. A seguir, apresentaremos três (03) delas para ilustrar como costumam ser cobradas na coleção. Observe:

### **Por dentro do texto**

1. Descreva as personagens do conto e o assunto principal sobre o qual conversam.

*Resposta: O narrador personagem, provavelmente jovem, bastante pensativo e reflexivo, e tia Tristereza, que é idosa e mostra-se sábia e conhecedora das crenças de seu país. As personagens conversam sobre a chuva que caía depois de três meses de estiagem em Moçambique.*

2. Em que lugar ocorre o diálogo entre essas personagens?

*Resposta: Elas estão dentro de uma casa.*

3. Elas têm a mesma opinião sobre o assunto principal que está sendo tratado?

Resposta: Os dois não tem a mesma opinião: ela acredita que a chuva é um recado dos espíritos, que está chovendo por causa das rezas e cerimônias oferecidas aos antepassados e que vai cair pelo tempo certo. Ela acha que está chovendo demais e tem receio de que haja cheias como consequência do grande volume de chuva (Oliveira; Araújo, 2018, p. 28).

Ao analisarmos as perguntas de 1-3, percebemos que embora a 1 e 3 sejam literais ou de localização de informações, elas também se encaixam como de natureza global, pois a 1 além de buscar a descrição das personagens, espera que o leitor encontre o assunto principal do texto. Já a 3, espera que o leitor encontre a opinião das personagens e as compare. A questão 2 é puramente de localização.

Ao analisarmos as questões propostas para exploração do texto de Mia Couto, percebemos que embora a maior parte delas estejam voltadas para localização de informações no texto, elas não se limitam a isso, pois buscam estabelecer comparações entre as informações levantadas, compreender a ideia global do texto e a caracterização das personagens. Nesse sentido, entendemos que porque uma questão é enquadrada em uma determinada tipologia, isso não significa que não possa conjuntamente explorar outras estratégias de leitura.

Dando sequência a nossa análise, o segundo tipo de questões de compreensão mais recorrente são as 4- subjetivas com 32, 4% (259). Em relação a sua distribuição entre as unidades houve uma concentração de 32,3% dessas perguntas na I unidade e um equilíbrio no quantitativo nas demais, com percentuais variando de 21,5% a 24,1%.

Vejamos um exemplo delas:

Figura 37- Perguntas subjetivas (8º ano)

**TROCANDO IDEIAS**

**Habilidades**  
(EF69LP25) e (EF69LP44)

Essa seção tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo.

As questões que a compõem podem ser ponto de partida para debates mais amplos e, muitas vezes, abrem espaço para a reflexão sobre temas transversais ou para a mobilização de conhecimentos de outras áreas e disciplinas.

Assim, além de desenvolverem sua capacidade de expressão oral e de argumentação, os alunos podem refletir sobre a realidade e posicionar-se diante de questões e temas significativos, estreitando as pontes entre os saberes escolares e a própria vida.

**Atividade**

2. Espera-se que a resposta do aluno contemple a ideia de que as gerações precisam dialogar em todas as situações e os mais jovens devem respeitar as tradições e as crenças dos mais velhos, mesmo que não concordem totalmente com elas.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
7

**Habilidade**  
(EF69LP33)

Antes da leitura, estabeleça um momento propício para que os alunos façam antecipações e expressem vivências relacionadas ao assunto abordado no texto. Para isso, promova intercâmbio oral por meio das questões apresentadas antes do texto. Estabeleça o diálogo com os alunos a fim de levantar o máximo de inferências sobre o título, de modo que supunham com antecedência o tipo de relacionamento que há entre as personagens e que se coloquem também em situação de vivência da mesma natureza. Anote no quadro de giz as hipóteses que apresentarem ou peça a um aluno que seja o escriba, para cotejá-las após a leitura do texto.

**TROCANDO IDEIAS**

- No texto lido, embora não concorde com algumas das ideias de Tristeteza, que postura o narrador personagem assume em relação ao que ela diz? *Ele a escuta e a respeita.*
- Podemos dizer que Tristeteza e o narrador personagem representam aspectos opostos da sociedade: o antigo e o novo. Tendo em vista essa afirmação, responda: Em sua opinião, o que o diálogo entre eles pode representar? *Resposta pessoal.*
- Como é sua convivência com pessoas de outras gerações e/ou com crenças diferentes das suas? Cite exemplos de situações em que existem divergências e explique como elas são administradas. *Resposta pessoal.*

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 4 – Romance (fragmento)**

Leia com atenção o texto que o professor vai ler. Ele foi extraído de uma obra que aborda a relação entre uma mãe e uma filha adolescente, considerando o cotidiano que traz momentos de carinho, brigas, compreensão, bofetim, namorados, festas, descobertas, enfim, tudo que normalmente acontece entre pais que têm filhos nessa faixa etária e adolescentes que normalmente empreendem uma defesa apaixonada de pontos de vista, por vezes contrárias.

Leia o nome da obra de onde o fragmento foi extraído: *Fala sério, mãe!*

*Respostas pessoais:*

- Em que situação você acha que um filho ou filha se dirige à mãe dessa forma?
- Em sua opinião, o emprego dessa frase revela qual tipo de relacionamento entre mãe e filha?
- Você já empregou esse tipo de frase para se dirigir aos seus pais em alguma situação?

**Fala sério, mãe!**

Estava sentada no meu computador lendo uns e-mails quando, por conta de umas fotos de bebês que um amigo me mandou, lembrei de como parece que foi ontem que meus filhos eram pequenas bolotas cheias de doborinhas. É engraçado perceber que muitas vezes Maria de Lourdes, a menos parecia fisicamente comigo, faz gestos e olhares que eu faria, toma atitudes que eu tomaria... é muito bôcana pensar que criei meus filhos para o mundo, mas deixei neles a minha marca.

A Maria de Lourdes anda numa fase engraçada. Está se achando gente, mais mulher, comprando roupas menos infantis, querendo livros com temas mais adultos. No fundo, claro, continua uma criança. Criança enorme, já, já está mais alta do que eu. As vezes queria voltar no tempo só para poder carregá-la como um bebê de novo. Por alguns segundos gostaria de ter aquela simpatia gostosa de volta. Mas a verdade é que ela ainda é a minha neném.

– Oooo! – disse ela, ao chegar em casa fazendo a bagunça de sempre, detendo a mochila num canto, agenda noutra.

– Oi, amor de mãe! Estava pensando em você pequeninha e deu uma saudades... vem cá me dar um beijo?

32

**ANOTAÇÕES**

Ela veio, encheu-me de beijos e, sentada no meu colo, perguntou:

- Lembra que eu fui ao cinema no sábado?
- Lembra, claro.
- Sabe o que rolou lá?
- O filme, ué.
- Não, mãe! Além do filme...
- Pipoca? Refrigerante? Jujuba?
- Que mãe é jujuba, mãe? Pensa mais um pouco.
- Chiclete?
- Caraca, não acredito que você não deu uma dentro! Rolou um beijo, mãe. Beijo!
- O quê? Suas amigas já estão beijando? Não me diga, Maria de Lourdes. Aposto que foi essa tal de Alice, sempre achei essa menina muito saíndinha.
- Foi eu, mãe. Eu que beijei.
- HÁÁÁÁÁÁÁÁ? Muita calma nessa hora! Tentei agir naturalmente.
- Você? Olha só, filha... você beijou... que bom... - reagi, sem um pingote de animação com o assunto, admito.
- Só isso? Não quer saber como foi? Com quem foi? Achei que você ia morrer de curiosidade.
- Nossa, estou louca. LOUCA para saber esses detalhes, minha filha, você não faz ideia - menti descaradamente. - Só espera um minuto que mamãe vá pegar um copo d'água. Quer também?
- Eu precisava mastigar a novidade.
- Não, obrigada! - respondeu ela.
- Deixei Maria de Lourdes na sala e corri para a cozinha. Eu pensando que ela ainda era um bebê e já tem marmão de olho na minha pequena? Que mundo mais apressadinho! Maria de Lourdes ainda é uma criança, seu, seu... como é o nome do rapaz?
- Será que rolou um cheirinho no cangote? Uma lambidinha na orelha? Ai, não! Jamais posso perguntar isso para ela. Mas quero saber tantas coisas... não! Não quero saber nada! Nada! Não está muito cedo para uma criança começar a beijar? Uma criança, meu Deus!
- Precisava recompor minhas energias e fazer cara de mãe melhor amiga, entendida também como "nossa, que novidade bacana você está me contando, filha!". Respirei fundo e fui para a sala. O Armando talvez leve isso com mais naturalidade, mas eu sou meio antiquada para esses assuntos de beijo, de sexo, de relacionamento... na minha adolescência nós nunca conversamos sobre isso lá em casa.
- Então, filha, agora sou todos ouvidos. Quem é ele?
- É o Nando, primo da Alice.
- Não acredito que o cara é parente dessa Alice...
- Mãe! - brontou ela.
- Desculpa, desculpa, não está mais aqui quem falou.
- Ele mora em Friburgo, veio passar o feriadão aqui no Rio.
- [...]
- [...] Maria de Lourdes, você conhece o pai desse rapaz? Ele é de boa família? De boa família?
- Ai, mãe, que coisa mais antiga! Que "rapaz"? Quem é que fala "rapaz" hoje em dia? E por que é que eu tenho de conhecer o pai de um menino só porque dei um beijo nele? Que coisa mais sem nexo.
- O quê? Foi você que deu o beijo nele?

33

ANOTAÇÕES

---



---



---



---



---

Sugerimos comentar com os alunos que os interesses relacionados com suas experiências afetivas e sexuais e a saúde bucal devem caminhar juntos. Na adolescência, o beijo é, normalmente, o primeiro contato mais forte com a sexualidade. Durante gerações, o primeiro beijo sempre foi um acontecimento aguardado ansiosamente.

Nesse contexto, a partir do "beijo", assunto que desperta interesse para os adolescentes, inicie uma discussão sobre saúde bucal.

Apresente aos alunos os seguintes dados:

A cárie dentária e a doença periodontal, se não tratadas ou controladas, podem trazer como consequências a dor e, numa situação extrema, a perda do elemento dental.

Para alcançar um nível aceitável de saúde bucal entre os adolescentes, a Organização Mundial da Saúde e a Federação Dentária Internacional propuseram, como meta para o ano 2000, que 85% dos jovens de 18 anos de idade tivessem todos os dentes naturais presentes na cavidade bucal. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2003, apenas 55,1% dos jovens brasileiros apresentavam todos os dentes.

Questione como está a saúde bucal dos alunos e comente que beijar movimentam 29 músculos e queima aproximadamente 12 calorias. Mas, em apenas um beijo, duas pessoas trocam, em média, 250 bactérias e podem transmitir ou contrair doenças perigosas.

Explique que quem não dá a devida atenção a sua higiene bucal, e de quem vai beijar, pode pegar - e transmitir - cárie através do beijo. Para evitar pegar a bactéria alheia, é necessário caprichar na escovação e não abrir mão do fio dental diariamente, fortalecendo, assim, a imunidade bucal impedindo que as bactérias encontrem um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

PARA SABER MAIS

BERTELLI, Chris. Beijo: o que pega e o que não pega. iG, São Paulo. Disponível em: <<https://bit.ly/2BhA6lj>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

33

– Ah, tipo assim... eu tomei a iniciativa, mas ele já estava me azarando desde a lanchonete.  
 – Você tomou a iniciativa? Isso é coisa de menina fácil, Maria de Lourdes!  
 – Mas meninos são lentos, às vezes precisam de um empurrão básico. Além do mais, eu não aguentava mais ser BV, né?  
 – BV? O que é BV, Maria de Lourdes?  
 – Boca virgem, mãe! Que desatualizada!  
 – Mas que bobagem! Sabia que no meu tempo a gente só beijava...  
 – Alô! Não estamos no seu tempo! Vai começar esse papo chato de “no seu tempo” de novo?  
 – Está bom, desculpa.  
 – Não vai perguntar se foi bom?  
 Ela estava realmente decidida a ir fundo no tema. E eu sem a menor vontade de saber como foi. Precisava de tempo para digerir as informações anteriores. Mas Maria de Lourdes estava numa ansiedade frenética, queria porque queria contar tudo. Logo, E eu, que sempre quis bancar a mãe moderna, a mãe bem resolvida, a mãe atendida... tive de aguentar, com pinta de superinteressada. [...]

REBOUÇAS, Thalita. *Fala sério, mãe!* Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

**Glossário**  
 Frenética: agitada; em grande agitação.

**CONHECENDO A AUTORA**

**Thalita Rebouças**  
 Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1971. Thalita é escritora, jornalista e escreve obras destinadas ao público juvenil. Sua primeira obra, intitulada *Um caso de cativo*, foi escrita com o marido, Carlos Luz, que também é escritor. Publicou, em 2001, o livro *Traição entre amigas*, divulgado na Bienal do Livro, no Rio de Janeiro. Em 2003, publicou *Tudo por um pop star* (2012), que se tornou um best-seller. A obra *Fala sério, mãe!* (2004) foi seu quarto livro. Escreveu também o livro infantil *Por que só as princesas se dão bem?* (2013). Suas obras viraram jogo de tabuleiro, peças de teatro, filme e até mangá. Alguns de seus livros foram traduzidos para diversos países da América Latina e são lidos também em Portugal.



**POR DENTRO DO TEXTO**

- Qual é o assunto central do texto? *O primeiro beijo da personagem adolescente em um garoto.*
- Releia o trecho a seguir.

A Maria de Lourdes anda numa fase engraçada. Está se achando gente, mais mulher, comprando roupas menos infantis, querendo livros com temas mais adultos. No fundo, claro, continua uma criança. Criança enorme, já, já está mais alta do que eu.

34

**ANOTAÇÕES**

---



---



---



---



---

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 32-34).

A seção “Prática de leitura” trabalha um fragmento do romance “Fala sério, mãe! de Thalita Rebouças. Atendendo as prescrições da Base para contemplar as exigências do documento, o livro informar explorar a Competência Geral 07 e a Habilidade EF89LP33 que objetivam:

### Competência Geral 07

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 09).

### Habilidade

EF89LP33- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 185).

As prescrições aqui têm duas finalidades principais: argumentar fundamentado em fatos e com respeito e selecionar procedimentos e estratégias adequados para alcançar diferentes objetivos de leitura. Além da apresentação das prescrições da BNCC, o livro dá outras orientações ao professor, são especificamente para estudo do fragmento do romance “Fala sério, mãe”. Assim, orienta:

Antes da leitura, estabeleça um momento propício para que os alunos façam antecipações e expressem vivências relacionadas ao assunto abordado no texto. Para isso, promova intercâmbio oral por meio das questões apresentadas antes do texto. Estabeleça o diálogo com os alunos a fim de levantar o máximo de inferências sobre o título, de modo que suponham com antecedência o tipo de relacionamento que há entre as personagens e que se coloquem também em situação de vivência da mesma natureza. Anote no quadro de giz as hipóteses que apresentarem ou peça a um aluno que seja o escriba, para cotejá-las após a leitura do texto (Oliveira; Araújo, 2018, p. 32).

A atividade proposta na seção “Prática de leitura” explora 03 questões que são catalogadas como subjetivas “1. *Em que situação você acha que um filho ou filha se dirige à mãe dessa forma?* 2. *Em sua opinião, o emprego dessa frase revela qual tipo de relacionamento entre mãe e filha?* 3. *Você já empregou esse tipo de frase para se dirigir aos seus pais em alguma situação?*” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 32). As respostas para essas perguntas são pessoais. Todavia, as orientações apresentadas nos fragmentos acima orientam o professor a fazer antecipações com os estudantes, levantar o máximo de inferências possíveis, discutir com eles acerca do texto. Ainda é pedido que eles criem hipóteses e as anotem para ao término da leitura confirmá-las ou refutá-las.

O texto explorado na seção “Prática de leitura” aborda o relacionamento entre uma mãe e uma filha adolescente, que compreende carinho, brigas, compreensão, namoro, festas, descobertas, tudo que acontece nessa fase da vida juvenil. Aproveitando esse contexto, o livro explora a Competência Geral 03 no que se refere ao cuidado de si mesmo e com o outro. Assim, o livro instiga a discussão sobre o “beijo”, uma temática que interessa os estudantes,

que permite adentrar no assunto da saúde bucal. Se seguidas as orientações do livro, o estudo do texto não fica limitado ao trabalho com uma única estratégia de leitura.

Sequenciando a análise, o terceiro tipo de questões mais recorrentes são as do tipo 3-inferenciais com percentual de 16,3% (130). Quanto às unidades, os dados apontam que houve uma variação entre elas, a I concentra 23,9% das questões, ocorrendo um acréscimo em relação a esse quantitativo na II e III, tendo uma queda IV unidade.

A seguir, exibimos um exemplo de como costumam aparecer no livro.

**Figura 38- Perguntas inferenciais (8º ano)**

2. Observe a expressão sublinhada no trecho a seguir:

**Controle:** Procure pelo histórico de acessos aos sites que tipo de conteúdo o adolescente acessa. Hoje, há alguns aplicativos que ajudam a bloquear certos conteúdos. Além disso, é bom entender que tipo de informação é procurada.

a) A que se refere a expressão além disso nesse trecho?

A expressão refere-se ao fato de que, além de procurar saber o histórico de sites e conteúdos que os filhos acessam, é bom que os pais entendam o tipo de informação que é procurada por eles.

b) Transcreva a alternativa que indica a função dessa expressão no texto:

- I. Acrescentar algo ao que ainda não foi falado.
- II. Acrescentar algo ao que já foi falado.
- III. Reforçar algo que já foi falado.

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

O texto a seguir trata dos conflitos de adolescentes de maneira bem-humorada. Leia-o.

**Bronquinhos e protestos em família**

- Para de ficar horas pendurada nesse telefone! Dá uma chance para os outros!
- Dá para diminuir o som?
- Na sua idade eu era estudioso, disciplinado, bem-educado e nunca levantava a voz com o meu pai...
- Você ainda não tem idade para isso!
- Desta vez você passou dos limites!
- Chega de invadir todos os espaços com suas coisas! A casa não é só sua!
- Para de bisbilhotar minhas coisas!
- Toda hora estão mandando eu fazer alguma coisa. Não tenho um minuto de sossego.
- Ele nunca escuta o que eu falo, está sempre lendo o jornal.
- Toda vez que eu quero sair vocês fazem mil perguntas... não vejo a hora de ser independente!
- Você quis o gato e agora quer que eu cuide dele!
- Mãe, você vive prometendo... mas cumprir que é bom...
- Juro que eu sei que as notas são ruins... mas não quero ouvir tudo de novo!

IACocca, Lílian; IACocca, Michele. O livro do adolescente. São Paulo: Ática, 2005.

53

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

**Habilidade**  
(EF89LP32)

As atividades dessa seção têm como objetivo promover a comparação de gêneros textuais distintos que promovem a discussão do mesmo tema ou estabelecem relações explícitas. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, seus valores sociais, culturais e humanos e opiniões divergentes.

**ANOTAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

---

1. O que as frases apresentadas revelam sobre os conflitos entre pais e filhos? Elas representam diferenças de comportamento e opinião entre os adolescentes e os pais.
2. Por que você acha que o travessão foi usado? Resposta pessoal. Embora o texto não tenha estrutura de um diálogo, os travessões indicam a fala de pais ou filhos.
3. Transcreva do texto uma frase que corresponda às seguintes atitudes:
  - a) uma cobrança; “-Mãe, você vive prometendo... mas cumprir que é bom...”
  - b) uma reclamação; “- Toda hora estão me chamando eu fazer alguma coisa. Não tenho um minuto de sossego.”
  - c) a exposição de um exemplo de comportamento. “- Na sua idade, eu era estudioso, disciplinado, bem-educado, e nunca levantei a voz com o meu pai...”
4. Que frase apresentada no texto indica uma proibição? Respostas possíveis: “- Você ainda não tem idade para isso!”, “- Chega de invadir todos os espaços com suas coisas!”, “- Para de babilhotar minhas coisas!”, “- Para de ficar horas pendurada nesse telefone!”
5. Leia o título: “Bronquinhos e protestos em família”.
 

O texto é uma coletânea de frases de protestos que refletem os conflitos na relação familiar, ou seja, as briguinhas cotidianas que ocorrem por razões diversas.

  - a) Relacione esse título às características do texto.
 

b) O uso da palavra bronquinhos, diminutivo de bronca, ameniza a relação conflituosa mostrada no texto? Explique. Resposta pessoal. Sugestão: Ameniza no sentido de que torna as falas comuns, como se fossem situações cotidianas, sem comprometer a relação afetiva entre pais e filhas.
6. O texto apresenta um conjunto de frases reunidas sem que haja, porém, expressões responsáveis pela ligação entre as ideias, ou seja, sem elementos de coesão. Ainda assim, é possível afirmar que se trata de um texto coerente. Explique. Embora não apresente elementos linguísticos que estabeleçam ligação entre as falas, transformando-as em um diálogo, é possível obter que o texto é coerente porque o título as insere dentro do tema “conflitos familiares”, possibilitando ao leitor compreender o sentido das frases que o compõem.
7. Leia este trecho do texto:
 

- Para de ficar horas pendurada nesse telefone! Dá uma chance para os outros!

  - a) Que outra frase do texto usa o verbo no imperativo para fazer um protesto? “- Para de babilhotar minhas coisas!”
  - b) Imagine-se no lugar de um pai ou de uma mãe e escreva frases dirigidas a um filho ou filha usando o modo imperativo. Considere as seguintes situações:
 

Resposta pessoal. Sugestões: Solicitação: “Traga um copo de água, por favor”;

Conselho: “Não deixe de se alimentar”;

Ordem: “Arrume o seu quarto”.

    - solicitar algo;
    - dar um conselho;
    - dar uma ordem.
8. Leia o trecho extraído da reportagem “Hiperconectividade pode afetar convívio social na adolescência”:
 

a) O texto literariza várias falas que reproduzem a relação entre o comportamento de uma adolescente e a reação de seus pais diante desse comportamento; o trecho acima faz referência à atenção que os pais devem prestar ao comportamento dos filhos.

A família é e sempre deve ser o porto seguro para o adolescente. Ao contrário do que se possa pensar, **é justamente nessa fase da vida que os pais devem prestar mais atenção aos comportamentos dos filhos e impor limites e regras.**

  - a) Que relação podemos estabelecer entre esse trecho da reportagem e as falas entre pais e filha do texto “Bronquinhos e protestos em família”?
  - b) Identifique e transcreva do texto “Bronquinhos e protestos em família” a fala que expressa justamente o contrário do que se propõe na frase destacada nesse trecho da reportagem. “- Eu nunca escuto o que me fala, está sempre lendo o jornal.”

ANOTAÇÕES

---



---



---



---



---

9. Leia os seguintes trechos, extraídos de textos deste capítulo:

**I** – Para de ficar horas pendurada nesse telefone! Dá uma chance para os outros!

**II** De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os adolescentes lideram o ranking no uso de celulares e internet.

a) Pela ideia que o trecho I transmite, o telefone a que o pai da menina se refere é de uso individual ou coletivo? É de uso coletivo.

b) Considerando a opção apontada por você como resposta à questão anterior, o que é possível inferir sobre a evolução da tecnologia no uso de telefones?

c) Que relação é possível perceber entre os dois trechos destacados e o uso que o adolescente faz do telefone como meio de comunicação. Em ambos, há uma indicação de que o adolescente faz uso intenso do telefone (hoje celular) como meio de comunicação, chegando às vezes ao excesso.

**TROCANDO IDEIAS**

9.1) É possível inferir que a tecnologia de telefonia se desenvolveu rapidamente nos últimos anos, possibilitando a individualização no uso dos aparelhos com a substituição do telefone fixo pelo telefone móvel.

10. Debata com os colegas e o professor as seguintes questões.

Respostas pessoais.

1. Qual é sua opinião sobre a reportagem “Hiperconectividade pode afetar convívio social na adolescência”?

2. A hiperconectividade, da forma como é abordada no texto da reportagem, de algum modo afeta você? Você se reconhece nesse tipo de comportamento? Explique.

3. Veja abaixo a conclusão apresentada pela neuropsicóloga Thais Quaranta, especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), ao final da reportagem.

“A tecnologia existe e pode ser usada de forma positiva. Proibir não é o caminho. É preciso ensinar o adolescente a usar de forma consciente e responsável, com limites e regras bem delimitados”, conclui Thais.

a) Em sua opinião, qual é o grau de facilidade ou dificuldade que os pais encontram quando tentam delimitar e estabelecer regras para os adolescentes em relação ao uso da tecnologia?

b) Você usa a tecnologia de forma positiva? Dê sugestões de como esse uso se torna possível.

4. Vamos considerar agora as falas entre pai, mãe e filha no texto “Bronquinhos e protestos em família” e a data de publicação da obra *O livro do adolescente*, de onde o texto foi extraído: 2005.

- Os diálogos entre filhos e pais ainda se desenvolvem da mesma maneira ou atualmente são diferentes?

55

**COMPETÊNCIAS GERAIS**  
1, 9 e 10

**HABILIDADES**  
(EF69LP11), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP25) e (EF89LP27)

**TRABALHO INTERDISCIPLINAR**

O uso excessivo de computadores e celulares com acesso à internet já atingiu a saúde dos jovens. A falta de limites para o uso da tecnologia pode acarretar problemas de saúde.

- Faça um levantamento com os alunos questionando o tempo, em horas, que cada um deles usa a internet por dia.
- Organize com eles um gráfico mostrando a relação entre o número de alunos da sala de aula x o tempo gasto na internet.
- Organize um novo levantamento de dados sobre as principais atividades dos alunos na internet para verificar se elas estão relacionadas às redes sociais, ao entretenimento, à busca de informações, a atividades escolares ou outras.
- Oriente os alunos a pesquisar dados divulgados em gráficos sobre o tempo de uso da internet por outros jovens no Brasil. Em uma roda de conversa, analise, com a turma, alguns desses gráficos.
- Oriente os alunos a levantarem informações, divulgadas em notícias, reportagens e sites confiáveis, sobre os problemas de saúde que o uso excessivo de computadores e celulares pode causar. Após a coleta das informações, proponha a produção de um cartaz com dicas para o uso de computadores e celulares de forma a não prejudicar a saúde. Esse trabalho proporciona o desenvolvimento da competência geral 5 e da competência específica de Linguagens 6.

**PARA SABER MAIS**

UNICEF. O uso da internet por adolescentes. Brasília, 2013. Disponível em: <https://uni.cf/2z5ciWC>. Acesso em: 29 set. 2018.

55

Accesse o Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Material Audiovisual

Título: **Vidding: o que é e como produzir**

Objetivo: Vídeo que apresenta o conceito de vidding, explicando como produzir a partir de remix e retextualização de vídeos, vídeos, filmes, séries etc.

Habilidade: (EF89LP32)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 53-55).

A atividade acima está na seção “Conversa entre textos”, ela promove uma comparação entre gêneros textuais distintos que estejam relacionados ao mesmo tema. A habilidade contemplada é a EF89LP32:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2017, p. 185).

Basicamente a habilidade trabalhada trata sobre a intertextualidade entre textos. O texto em análise é um fragmento do livro, da escritora Liliana Iacocca, intitulado “Bronquinhos e protestos em família”. O texto trata da relação entre pais e filhos, especificamente, das broncas dadas a uma adolescente. Por meio dele, as autoras exploram perguntas reflexivas para que os estudantes possam refletir a respeito da complexidade da

relação entre os pais e os filhos, para isso fazem uso de um exercício com 09 questões, que abordaram dentro delas mais de uma alternativa. O que nos chamou atenção é que tivemos um investimento significativo nas questões inferenciais do exercício (Figura 31), visto que entre questões e alternativas obtivemos 7 perguntas do tipo inferenciais. A seguir, exibimos algumas delas (1 e 9):

1. O que as frases apresentadas revelam sobre os conflitos entre pais e filhos?

[...]

9. Releia os seguintes trechos, extraídos de textos deste capítulo:

I- Para de ficar horas pendurada nesse telefone! Dá uma chance para os outros.

II- De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os adolescentes lideram o *ranking* no uso de celulares e internet.

a) Pela ideia que o trecho I transmite, o telefone a que o pai da menina se refere é de uso individual ou coletivo? **Resposta: É de uso coletivo.**

b) Considerando a opção apontada por você como resposta à questão anterior, o que é possível inferir sobre a evolução da tecnologia no uso de telefones?

**Resposta: É possível inferir que a tecnologia de telefonia se desenvolveu bastante nos últimos anos, possibilitando a individualização no uso dos aparelhos com a substituição do telefone fixo pelo telefone móvel.**

c) Que relação é possível perceber entre os dois trechos destacados e o uso que o adolescente faz do telefone como meio de comunicação.

**Resposta: Em ambos, há uma indicação de que o adolescente faz uso intenso do telefone (hoje celular) como meio de comunicação, chegando às vezes ao excesso (Oliveira; Araújo, 2018, p. 55).**

As respostas para as perguntas acima não estão na superfície textual. A questão 1, por exemplo, para que os alunos consigam respondê-la, no mínimo, precisam considerar que a relação estabelecida entre pais e filhos é permeada por uma hierarquia, logo, não se deve falar com os responsáveis de qualquer jeito, como se fala com um colega. Depois, para responder a questão 9, será preciso considerar o não- dito no texto, isto é, aquilo que está nas entrelinhas, o fato de que o telefone da casa é de uso coletivo, não é um *smartphone*. Ademais, por meio do trecho do texto e dos dados do IBGE é possível inferir que hoje com o advento da tecnologia e dos celulares portáteis o tempo de uso dos adolescentes é muito grande com esses aparelhos e na *internet*. Para resolução dessas questões, o aluno além do texto, precisa mobilizar o seu conhecimento de mundo para realização de inferências cabíveis com o contexto situacional do texto.

Feitas essas considerações, dirigimos nossa análise para as tipologias do tipo 1-ativação prévia, 5- extrapolação do texto e 6- análise linguística, identificamos um pequeno percentual em relação ao total, pois no livro representaram, respectivamente, 0,38%, 4,13% e 9,75%.

Seguindo a análise da maior para a menor, chegamos ao tipo 6- questões de análise linguística que no geral alcançaram o total de 9,75% (78). Quanto à distribuição delas na unidade, observamos que não houve um equilíbrio, pois os valores alcançaram seguindo a sequência das unidades 21,8%, 10,3%, 25,6% e 42,3%. Sendo a IV unidade aquela que contém o maior quantitativo de perguntas do tipo 6.

A seguir apresentamos um exemplo de como costumam aparecer na coleção:

**Figura 39- Perguntas do tipo de análise linguística (8º ano)**

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Habilidades**  
(EF69LP48), (EF69LP53), (EF69LP54),  
(EF89LP33) e (EF89LP37)

**Conhecendo a autora**

Amplie o trabalho lido para os alunos a carta escrita em 1983 por Carlos Drummond de Andrade a Cora Coralina. "Minha querida amiga Cora Coralina: Seu "Vintém de Cobre" é, para mim, moeda de ouro, e de um ouro que não sofre as oscilações do mercado. É poesia das mais diretas e comunicativas que já tenho lido e amado. Que riqueza de experiência humana, que sensibilidade especial e que lirismo identificado com as fontes da vida! Aninha hoje não nos pertence. É patrimônio de nós todos, que nascemos no Brasil e amamos a poesia [...]".  
[...] Editado pela Universidade Federal de Goiás, em 1983, seu novo livro *Vintém de Cobre: meas confissões de Aninha*, é muito bem recebido pela crítica e pelos amantes da poesia. Em 1984, torna-se a primeira mulher a receber o Prêmio Juca Pato como intelectual do ano de 1983. Viveu 96 anos, teve seis filhos, quinze netos e 19 bisnetos, foi doceira e membro efetivo de diversas entidades culturais, tendo recebido o título de doutora "Honoris Causa" pela Universidade Federal de Goiás. No dia 10 de abril de 1985, falece em Goiânia. Seu corpo é velado na Igreja do Rosário, ao lado da Casa Velha da Ponte. *Estórias da Casa Velha da Ponte* é lançado pela Global Editora. Postumamente, foram lançados os livros infantis *Os meninos verdes*, em 1986, e *A moeda de ouro que um pato comeu*, em 1997, e *O tesouro da Casa Velha da Ponte*, em 1989.

PROJETO Releituras. Disponível em: <<https://bit.ly/2RZpg94>>. Acesso em: 29 set. 2018.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 2 – Poema**

O poema a seguir, inédito em livro, foi escrito por Cora Coralina e publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, caderno *Folha Ilustrada*, na edição de 4 de julho de 2001. Leia-o.

**Mascarados**

Salu o Semeador a semear  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou ainda  
com as mãos cheias de sementes.

Ele semeava tranqüilo,  
sem pensar na colheita,  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam.

Jovem, seja você esse semeador  
Semeie com otimismo  
Semeie com idealismo  
as sementes vivas  
da Paz e da Justiça.

CORALINA, Cora. Mascarados. Disponível em: <<https://bit.ly/2RZpg94>>. Acesso em: 29 set. 2018.

**CONHECENDO A AUTORA**

**Cora Coralina**

Ana Lins do Guimarães Peixoto Bretas é a grande poetisa do estado de Goiás, nascida em 1889. Em 1903, já escrevia poemas sobre seu cotidiano. Em 1908, criou com duas amigas o jornal de poemas femininos *A Rosa*. Em 1910, seu primeiro conto "Tragédia na roça" é publicado no *Anuário Histórico e Geográfico do Estado de Goiás*, já com o pseudônimo de Cora Coralina. Em 1911, conhece o advogado divorciado Cantídio Tolentino Bretas. Vai para Jaboticabal (SP), onde nascem seus seis filhos: Paraguaçu, Eneias, Cantídio, Jacintha, Isis e Vicência. Em 1928, muda-se para São Paulo (SP). Em 1934, torna-se vendedora de livros da Editora José Olympio que, em 1965, lança seu primeiro livro, *O poema dos becos de Goiás e outras mais*. Em 1976, é lançado *Meu livro de cordel*, pela Editora Cultura Goiana. Em 1980, Carlos Drummond de Andrade, após ler alguns escritos da autora, manda-lhe uma carta elogiando seu trabalho, o qual, ao ser divulgada, desperta o interesse do público leitor e torna a poetisa conhecida em todo o Brasil. Cora Coralina morreu em 1985.

**ANOTAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

---

**POR DENTRO DO TEXTO**

- O poema de Cora Coralina apresenta uma ação que aparece em todo o texto. Que ação é essa?  
Ação de semear.
- Transcreva o poema, organizando-o em três partes:

**1ª parte**  
Saiu o Semeador a semear  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou ainda  
com as mãos cheias de sementes.  
*Trabalho; obra inacabada.*

**2ª parte**  
Ele semeava tranquilo  
sem pensar na colheita  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam.  
*Senso de coletividade; perseverança.*

**3ª parte**  
Jovem, seja você esse semeador  
Semeia com otimismo  
Semeia com idealismo  
as sementes vivas  
da Paz e da Justiça.  
*Ação, esperança.*

a) Agora, copie as palavras e expressões a seguir, associando-as a cada uma das partes do poema.

- ação
- esperança
- trabalho
- obra inacabada
- senso de coletividade
- perseverança

b) Que outras palavras ou expressões podem ser associadas a cada parte do poema?  
*Resposta pessoal.*

- Releia estes versos:

[...] e **a noite o apanhou** ainda com as mãos cheias de sementes.

- No trecho destacado, a autora personifica o substantivo *noite*, ou seja, empresta a esse substantivo uma ação atribuída a pessoas, uma ação humana. Como se dá nessa frase a personificação? *A autora diz que a noite apanhou o semeador com as mãos cheias de sementes. O verbo empregado caracteriza uma ação humana.*
- Identifique, entre os significados do verbo *apanhar* apresentados a seguir, aquele que se refere ao sentido que esse verbo apresenta nos versos do poema destacados acima. *Alternativa II.*
  - Levar uma pancada; uma surra.
  - Surpreender alguém em determinado estado, situação ou lugar.
  - Ser derrotado em uma competição; perder.

- Leia a informação do quadro a seguir:

**Figuras de linguagem** são recursos estilísticos utilizados na linguagem oral e escrita que aumentam a expressividade da mensagem. Os recursos estilísticos podem ser de ordem sintática, sonora ou de sentido, e o autor os utiliza para se expressar com elegância, arte e estilo.

**ANOTAÇÕES**

---



---



---



---



---

Per dentro do texto

**Atividade**

5. Esta questão favorece uma conversa a respeito do sentido da coletividade. Quando temos o senso do coletivo, entendemos que as ações podem beneficiar não um só indivíduo, mas também outras pessoas, assim como outros nos beneficiaram. Quando alguém deixa de plantar, outros deturcam de colher.

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Habilidade (EF69LP06)**

Os conceitos são construídos por meio da leitura de textos já estudados no capítulo ou outros que possam contribuir para a análise linguística e semiótica. Nesta seção, os alunos retomam conceitos trabalhados em volumes anteriores e identificam, nos textos lidos, os termos que constituem a oração (no caso, os tipos de predicado). Solicite que formem duplas para realizar as atividades. Depois, coletivamente, organize uma roda de conversa sobre os conceitos estudados. Finalize com a sistematização das discussões.

58

A **personificação** ou **prosopopeia** constitui-se de uma figura de linguagem caracterizada pela atribuição de características próprias de seres humanos a seres inanimados.

A **aliteração** constitui-se de uma figura de linguagem caracterizada pela repetição de sons de consonantes iguais ou semelhantes, normalmente no início das palavras que compõem versos ou frases, mas que também pode estar no meio ou no fim.

**Metáfora** é uma figura de linguagem e também recurso expressivo que transfere o sentido literal, próprio de uma palavra, para um sentido conotativo, figurado, por meio de comparação sem utilizar os termos que caracterizam uma comparação. Nesse caso, a palavra é utilizada com a intenção de que um sentido implícito se mantenha e conduza à interpretação do que está sendo dito.

a) Transcreva do poema um verso em que é possível observar uma aliteração. **Sua o Semeador a semente**

b) Em sua opinião, de que maneira o uso de aliteração contribui para as variações no ritmo do verso e para as modulações no tom de voz quando você o lê oralmente? **Resposta pessoal**

c) Em que estrofe(s) do poema a palavra semeador e o verbo semear foram empregados em sentido literal, denotativo? **Sua(s) palavra(s) verbalis**

d) Em que estrofe(s) do poema a palavra semeador e o verbo semear foram empregados em sentido figurado, metafórico? **Na terceira estrofe**

e) Que sentido o eu lírico prefere passar ao utilizar nessas(s) estrofe(s) a palavra semeador e o verbo semear em sentido metafórico? **O sentido de que o jovem pode ser um cultivador de ideias, pode ensinar aos demais e, desenvolver trabalhos que sejam a contribuição de um mundo melhor, entre outros possibilidades.**

6. E você, acha importante semear, mesmo sem a certeza de colher os frutos de suas sementes? Comente sua resposta. **Resposta pessoal**

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Tipos de predicado**

1. Leia estas orações:

a) Adolescentes lidaram o celular no uso de aplicativos e internet...

b) O mundo real se confunde por o mundo virtual.

c) A família é e sempre deve ser o porto seguro para o adolescente.

d) Os pais também precisam ter o exemplo...

e) Muitos pais trabalham fora de casa...

f) O professor está qualificado para orientar os pais.

g) - Na sua cidade, tu era estudioso, disciplinado, bem-educado...

• Transcreva o quadro a seguir. Sobre as orações que você leu acima em duas colunas, de acordo com a informação expressa pelo predicado, aplo ou atributo (características, qualidades, estado, modo) de ser/dela/da. **Coluna I e II**

| COLUNA I                           | COLUNA II                              |
|------------------------------------|--|
| Predicado expressa ação do sujeito | Predicado expressa atributo do sujeito |

59

**ANOTAÇÕES**

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 56-58).

Vamos contextualizar! A atividade acima está na seção “Prática de leitura”. As habilidades destacadas são EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP33 e EF89LP37, que objetivam:

EF69LP48- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP53- Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma

livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p. 159).

EF69LP54- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

EF89LP33- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 185).

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (Brasil, 2017, p. 189).

As habilidades buscam explorar os textos poéticos, o texto em análise na página 56 é um poema, de Cora Coralina, “Mascarados”. A seção “Prática de leitura” não apresenta nenhuma questão de compreensão de texto, mas a leitura do poema juntamente com as orientações dispostas no Manual do Professor preparam o leitor para responder o exercício do “Por dentro do texto” nas páginas 57 e 58.

Uma preocupação com o estudo do poema “Mascarados” é a apresentação de uma pequena biografia de Cora Coralina. Oportunizar os estudantes a conhecer mais a respeito dos autores é uma possibilidade de expandir o repertório cultural deles, bem como os instigar a conhecer mais obras dos escritores. Nesse sentido, entendemos como uma estratégia de formação de leitores.

Se tratando do “Por dentro do texto”, as questões buscam alcançar as habilidades da Base por meio do trabalho com a linguagem do poema “Mascarados”, de Cora Coralina.

Assim, exploram os recursos expressivos do texto, os elementos paralinguísticos, os cinésicos, a estrofação, as figuras de linguagem, a linguagem denotativa e conotativa, por meio da análise linguística. As questões exploram aspectos diversos da língua. Entretanto, nos ateremos as do tipo 6- Análise Linguística.

Assim, observemos as questões 3 e 4:

3. Releia estes versos:

[...] e **a noite o apanhou** ainda  
com as mãos cheias de sementes.

a) No trecho destacado, a autora personifica o substantivo noite, ou seja, empresta a esse substantivo uma ação atribuída a pessoas, uma ação humana. Como se dá nessa frase a personificação?

Resposta: A autora diz que a noite apanhou o sementeiro com as mãos cheias de sementes. O verbo empregado caracteriza uma ação humana.

b) Identifique, entre os significados do verbo apanhar apresentados a seguir, aquele que se refere ao sentido que esse verbo apresenta nos versos do poema destacado acima. Resposta: **Alternativa II.**

I. Levar uma pancada, uma surra.

II. Surpreender alguém em determinado estado, situação ou lugar.

III. Ser derrotado em uma competição; perder.

4. Leia a informação do quadro a seguir:

**Figuras de linguagem** são recursos estilísticos utilizados na linguagem oral e escrita que aumentam a expressividade da mensagem. Os recursos estilísticos podem ser de ordem sintática, sonora ou de sentido, e o autor os utiliza para se expressar com elegância, arte e estilo.

A **personificação** ou **prosopopeia** constitui-se uma figura de linguagem caracterizada pela atribuição de características próprias de seres humanos e seres inanimados.

A **aliteração** constitui-se de uma figura de linguagem caracterizada pela repetição de sons de consonantes iguais ou semelhantes, normalmente no início das palavras que compõem versos ou frases, mas que também pode estar no meio ou no fim.

**Metáfora** é uma figura de linguagem e também recurso expressivo que transfere o sentido literal, próprio de uma palavra, para um sentido conotativo, figurado, por meio de comparação sem utilizar os termos que caracterizam uma comparação. Nesse caso, a palavra é utilizada com a intenção de que um sentido implícito se manifeste e conduza à

a) Transcreva do poema um verso em que é possível observar uma aliteração.

Resposta: Saiu o Sementeiro a semear.

[...]

c) Em que estrofe(s) do poema a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* foram empregados em sentido literal, denotativo?

Resposta: Nos dois primeiros versos.

d) Em que estrofe(s) do poema a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* foram empregados em sentido figurado, metafórico?

Resposta: No terceiro verso.

e) Que sentido o eu lírico pretende passar ao utilizar nessa(s) estrofe(s) a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* em sentido, metafórico?

Resposta: O sentido de que o jovem pode ser um divulgador de ideias, pode anunciar uma mensagem ou desenvolver trabalhos que visem à construção de um mundo melhor, entre outras possibilidades (Oliveira; Araújo, 2018, p. 58).

Quando observamos as questões acima, percebemos que exploram as figuras de linguagem, mas não aprofundam sobre o modo como são utilizadas para construção do sentido do texto. O outro aspecto é que embora se refiram a aspectos da gramática, preocupa-se mais em localizar os recursos no poema, “4.c) *Em que estrofe(s) do poema a palavra semeador e o verbo semeiar foram empregados em sentido literal, denotativo?*”, assim como a “4. d) *Em que estrofe(s) do poema a palavra semeador e o verbo semeiar foram empregados em sentido figurado, metafórico?*”. Assim, as questões analisadas não exploram a língua a partir de uma perspectiva reflexiva. Todavia, isso não significa que todas as questões da coleção foram escritas do mesmo modo.

Seguindo a ordem informada, chegamos ao tipo 5- extrapolação do texto. Para esse grupo, obtivemos o total de apenas de 33 (4,13%) perguntas. No que se refere à frequência delas nas unidades, tivemos empate na I e II com 24,24%, um aumento na III com 45,5% e uma queda brusca na IV com 6,06%.

Observemos um exemplo de como costumam ser cobradas no 8º ano.

Figura 40- Perguntas de extrapolação do texto (8º ano)

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS NO CAPÍTULO 3**

**Competência geral**  
3

**Competência específica de Língua Portuguesa**  
1, 3, 4, 8, 9

**Habilidades**  
(EF08LP04), (EF08LP10), (EF08LP16), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP35), (EF69LP36), (EF69LP44), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF89LP25), (EF89LP27), (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP36), (EF89LP37)

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

**Habilidade**  
(EF69LP53)

Este é o momento de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do capítulo, com a realização de antecipações e inferências, antes da leitura dos textos. Por isso, promova intercâmbio e discussão oral, por meio das questões propostas nesta seção, e deixe que os alunos se expressem livremente em relação ao conhecimento que trazem, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural.

Nas propostas de interações orais e de compreensão leitora, estimule a participação de alunos com mais dificuldade, considerando suas capacidades iniciais, mas buscando promover avanços. Procure validar as contribuições que fizerem e, quando não estabelecerem relação direta com as discussões, redirecione a participação com outras perguntas ou oferecendo exemplos de situações cotidianas correlatas, próprias do contexto deles.

82

Capítulo

3

## Lendas e cantadores

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

Muitos gêneros nasceram da tradição oral, como a fábula, o conto maravilhoso, as canções de trabalho das lavadeiras e dos abolidores, os causos e as histórias de assombração.

Agora, você vai conhecer a origem do cordel, andar pela trilha dos cantadores e poetas, apreciar lendas e mitos brasileiros e africanos. É um pouco mais de literatura de tradição oral para você. Vamos conversar sobre isso?

- Você sabe o que é literatura de cordel? Se souber, conte aos colegas do que se trata.  
*Resposta pessoal.*
- Observe a capa do folheto de cordel reproduzida a seguir.



Capa do folheto de cordel  
Quilçando o cavalo  
Pensamento, de Marco  
Haurillo, com xilogravura de  
Eivado da Silva e Kibisson  
Viana. Fortaleza: Tupynanquim  
Editora, 2007.

Responda:

- Você sabe o nome da técnica utilizada para produzir a ilustração dessa capa?  
*Resposta pessoal.*
- Faça uma pesquisa em livros, revistas ou na internet e explique como essa técnica funciona.  
*Resposta de acordo com a pesquisa realizada.*

82

**PARA SABER MAIS**

**História da xilogravura**

As prováveis origens da xilogravura remetem à cultura oriental. Segundo historiadores, a xilogravura foi criada pelos chineses e já era praticada por esse povo desde o século VI. Durante a Idade Média, a xilogravura firmou-se no Ocidente, ganhando inovações durante o século XVIII. Com sua difusão por diversos países, acabou chegando às nações europeias, onde influenciou as artes do século XIX.

3. Leia o título e observe novamente a ilustração que compõe a capa do folheto. **Responda:**

- Como você interpreta o título “Galopando o cavalo Pensamento”?
- A ilustração contribuiu para sua interpretação?

4. Ao final do capítulo anterior, você pesquisou sobre Patativa do Assaré, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX, na qual se insere o cordel. Leia a seguir a autobiografia desse poeta. Isto é, um relato feito pelo próprio Patativa.

Autobiografia de Patativa do Assaré

“Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho. Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado do meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Sai da escola tendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém faz versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos. [...] Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam. Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montori, que morava no Estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu território natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me ótimo. Se trata um próprio filho. [...] Passei naquele estado apenas cinco meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores que lá encontréi.

Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parente e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdéi de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que vejo rotando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continuá fora do programa da verdadeira democracia. Nasci a 5 de março de 1903. Partí a vista curta, no período de infância, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por dor-d’olhos. Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não partí roça no ano em que fui ao Pará.”

ANTÔNIO GONÇALVES DA SILVA, Patativa do Assaré.

AUTOBIOGRAFIA de Patativa do Assaré. Disponível em: <<https://bit.ly/2PqbXBR>>. Acesso em: 29 set. 2018.

83

**PARA SABER MAIS**

- ARAÚJO, Felipe. Xilogravura. Disponível em: <<https://bit.ly/2PqbXBR>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- COSTELLA, Antonio Fernando. *Breve história ilustrada da xilogravura*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

O livro reproduz e comenta xilogravuras que retratam os principais momentos históricos da arte de impressão feita com matrizes de madeira: desde suas origens no Oriente e primeiros tempos na Europa até a xilogravura artística do século XX. Apresenta a participação dos xilógrafos na literatura de cordel, além dos pioneiros de nossa xilogravura de arte propriamente dita.

## Atividades

2a. A técnica é a xilogravura. Explique aos alunos que o termo *xilogravura* vem do grego *xilo*, que significa madeira.

2b. Primeiro, o artista esculpe a figura desejada em uma matriz de madeira. Depois, a tinta é aplicada sobre a matriz com o auxílio de um rolo e só então acontece a etapa de impressão, em que a figura da matriz é transferida para o papel. Oriente os alunos sobre os meios e os materiais de pesquisa.

3. Discuta a questão com os alunos e ouça o que eles têm a dizer sobre o modo como interpretam o título do folheto. Mostre a eles que esse título foi escrito em linguagem figurada, podendo estar associado à criatividade que flui do pensamento do poeta de modo rápido e intenso. A capa traz elementos que estão associados ao título e dá margem a várias interpretações, entre as quais, a de que traz um cavalo de asa, cavalgado por um personagem nordestino (caracterizado pelo chapéu e pela vestimenta), possivelmente para indicar a velocidade e as viagens que a poesia faz. Ao fundo, vê-se a imensidão do universo, para onde o poeta é transportado por meio da imaginação e do pensamento.

4. Selecione três alunos para ler a autobiografia em voz alta, de modo sequencial. Em seguida, peça que formem um círculo e socializem os resultados obtidos na pesquisa, comparando semelhanças e diferenças com a autobiografia.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 82-83).

Antes de explorarmos o exercício, vamos contextualizar a parte do livro na qual está alocado. A primeira informação é que ele explora uma capa de cordel presente na Unidade 2- Com a palavra, narradores e poetas. Trata-se do capítulo 3- Lendas e cantadores, nela o livro aponta o trabalho com a Competência Geral 03 e as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 01, 03, 04, 08, 09 e as Habilidades EF08LP04, EF08LP10, EF08LP16, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP35, EF69LP36, EF69LP44, EF69LP48, EF69LP49, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP25, EF89LP27, EF89LP32, EF89LP33, EF89LP36, EF89LP37.

A capa de cordel está presente na seção “Para começo de conversa”, capítulo 3. A habilidade trabalhada é a EF69LP53.

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros

de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p. 159).

A leitura da capa de cordel na página 82 não dá conta de alcançar a habilidade descrita acima, nem muito menos pelas perguntas que são feitas no exercício. As questões são do tipo subjetivas, com exceção da 2. “*b) Faça uma pesquisa em livros, revistas ou na internet e explique como essa técnica funciona*”. A técnica em questão é a xilogravura. A leitura da imagem não traz a resposta para a pergunta, assim, trata-se de uma questão de extrapolação. Todavia, ela instiga o aluno a encontrar a resposta por meio de pesquisa. Esse tende a ser um padrão das perguntas do tipo de extrapolação na coleção, embora as respostas não estejam no texto, os estudantes são incentivados a buscá-las ou os professores são orientados a pontuá-las em sua fala quando oferecem o suporte para o trabalho com a compreensão de textos.

Na coleção é costumeira a preocupação em explorar distintas estratégias de leitura, isso também é demonstrado nos comandos dados no Manual do Professor para a realização desta seção “Por dentro do texto”. O livro aborda mais uma vez o cuidado com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, a realização de antecipações e inferências, conforme exposto a seguir:

Este é o momento de levantar os *conhecimentos prévios* dos alunos sobre o tema do capítulo, com a realização de antecipações e inferências, antes da leitura dos textos. Por isso, promova intercâmbio e discussão oral, por meio das questões propostas nesta seção, e deixe que os alunos se expressem livremente em relação ao conhecimento que trazem, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural. Nas propostas de interações orais e de compreensão leitora, estimule a participação de alunos com mais dificuldade, considerando suas capacidades iniciais, mas buscando promover avanços. Procure validar as contribuições que fizerem e, quando não estabelecerem relação direta com as discussões, redirecione a participação com outras perguntas ou oferecendo exemplos de situações cotidianas correlatas, próprias do contexto deles (Oliveira; Araújo, 2018, p. 82).

Além do incentivo de diferentes estratégias de leitura, percebemos a preocupação em incentivar os estudantes a participar da atividade além do registro escrito, por meio da interação oral da compreensão leitora. Ainda as orientações discutem o cuidado em aproveitar as respostas deles, mesmo aquelas que inicialmente sejam desconexas, buscando as reconduzir para o contexto estudado.

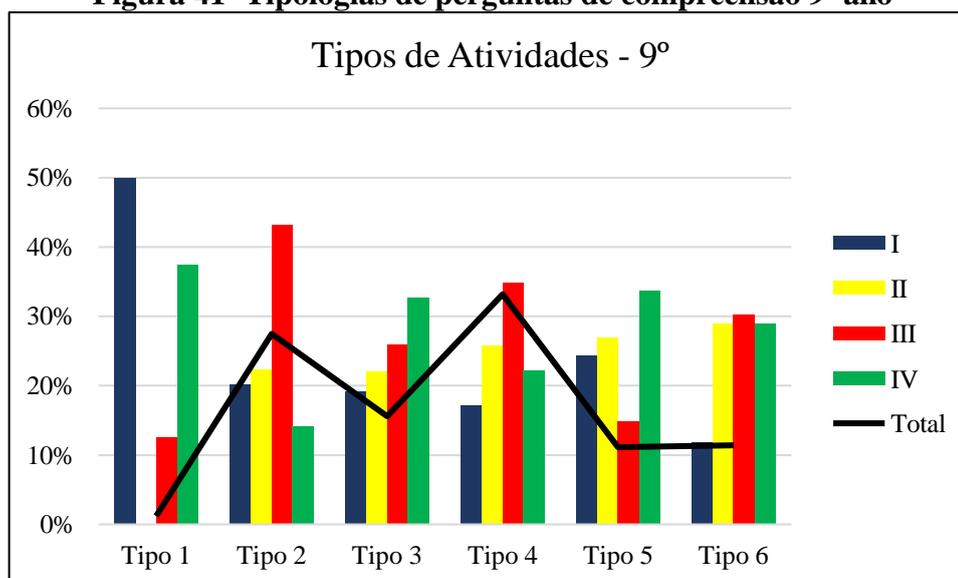
Por fim, o último tipo de perguntas exploradas no 8º ano e com menor incidência são as do tipo 1- ativação prévia, que ocupam 0,38% (03). Quanto à distribuição das questões por unidade, elas se mantiveram estáveis, com exceção da Unidade I, que na contagem não apresentou nenhuma. Todavia, como já pontuamos em outros momentos, ao longo das atividades, o Manual do Professor sempre nos seus comandos orienta a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

A seguir, não apresentaremos um exemplo de uma pergunta de ativação prévia, mas uma das muitas orientações expressas no livro para que o professor trabalhe com os conhecimentos prévios dos estudantes, conforme exposto:

Esse é o momento de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do capítulo e realizar antecipações e inferências. Promova um contexto de intercâmbio e discussão oral por meio da apresentação do tema e das questões propostas antes e depois da leitura. Deixe os alunos se expressarem livremente em relação às questões apresentadas, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural (Brasil, 2018, p. 150).

Como falamos, a coleção tem o cuidado de estimular o tempo todo os professores a verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema tratado nos capítulos e realizar antecipações e inferências. Ademais, a orientação é que os conhecimentos prévios sejam combinados com outras estratégias de leitura, sempre estimulando o diálogo respeitoso e a valorização da participação de cada um.

Por fim, chegamos a análise do último livro da coleção que é o 9º ano. Iniciamos com a apresentação do Figura 41.

**Figura 41- Tipologias de perguntas de compreensão 9º ano**

Fonte: A Autora (2024).

No levantamento realizado no 9º, observamos que a pergunta de compreensão de texto que mais se destacou entre os tipos analisados foi a 4- subjetivas, pois das 666 perguntas encontradas no livro desse ano, ela representou 33,2% (221) do total. Não há um padrão em sua distribuição nas unidades, pois a unidade III (34,8%) apresenta o dobro da primeira unidade (17,2%) e as unidades II e IV, respectivamente, tiveram um percentual de 25,8% e 22,1% do total dos 221 exemplos.

A Figura 42 apresenta como costumam ocorrer em sala de aula. Vejamos:

Figura 42- Perguntas subjetivas (9º ano)

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS NO CAPÍTULO 1**

**Competências gerais**  
3, 4, 7, 9 e 10

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
2, 3, 6, 7, 8 e 9

**Habilidades**  
(EF09LP01), (EF09LP02), (EF09LP03), (EF09LP04), (EF09LP05), (EF09LP06), (EF09LP07), (EF09LP08), (EF09LP09), (EF09LP10), (EF09LP11), (EF09LP12), (EF09LP13), (EF09LP14), (EF09LP15), (EF09LP16), (EF09LP17), (EF09LP18), (EF09LP19)

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

**Habilidades**  
(EF09LP15), (EF09LP16) e (EF09LP30)

Esse é o momento de levantar as compreensões prévias dos alunos sobre o tema do capítulo com a realização de antecipações e inferências. Para isso, promova intercâmbio e discussão oral, por meio da apresentação do tema e das questões propostas após a observação da fotografia. Deixe que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade sociocultural.

**Atividade**  
2b. A proposta é que os alunos sejam divididos em pequenos grupos para que realizem a atividade. Depois, solicite a um ou mais integrantes dos grupos que apresentem as histórias que criaram.

1
Capítulo

## Desvendando o conto

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Observe a fotografia.



Foto tirada na Vila Antiga, Vila Rica (RJ, 2011).

a) O que você vê na foto? (1 ponto possível) Sugestão: As ruínas de um conjunto de casas, ligadas entre elas por um corredor de madeira e uma varanda.

b) O que a foto não mostra? Imagine o que pode estar ao redor dessa lugar e comente com os colegas, de maneira construtiva, o que você descobriu. (1 ponto possível)

2. Sobre a foto, imagine: (1 ponto possível)

a) Como foi para quem viveu ali? Quem viveu ali? Como eram as pessoas? O que faziam? Em que dia trabalhavam?

b) Descreva em um parágrafo imaginário o dia de um personagem aliado pela sua imaginação. Conte o que ocorreu com ele (e) após o trabalho. Invente uma história que ocupe o interesse dos colegas, que aconteça ali com o personagem em certo momento de sua vida, em um lugar específico.

**Atividade**  
14. Acuse o Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Plano de desenvolvimento: explicita o trabalho intelectual com os alunos de conhecimento e as habilidades, relaciona essas informações às práticas didático-pedagógicas, apresenta sugestões de atividades, indica fontes de pesquisa, orienta para a gestão do tempo em sala de aula, propõe acompanhamento das aprendizagens e indica habilidades necessárias para dar continuidade aos estudos e Projetos Integradores.

3. A foto retrata as ruínas de um prédio que funcionava em uma rua do Morro da Liberdade, cidade do estado de São Paulo. Observe a imagem e responda:

**Intenção pedagógica**  
a) Há alguma relação entre a história que você e os colegas escreveram e a referência real da foto?

b) Se antes de criarem a história vocês já tivessem essa informação sobre a foto, ela teria contado da mesma maneira?

Você deve ter pensado como uma foto pode sugerir ideias, histórias e impressões diferentes para cada observador. Objetivamente, vemos construções em ruínas. Mas, por certo, depois de ler a história e do modo como você e seus colegas pensaram a imagem, sua leitura da foto deve ter se modificado. E deve ter se modificado mais ainda ao saber a qual realmente a foto corresponde.

Como tudo isso se relaciona com o conto lido? Descubra realizando as próximas atividades.

PRÁTICA DE LEITURA

**Texto 1 – Certo**

O texto a seguir foi escrito pelo autor português Manuel de Faria, e responde: Em sua opinião, de que assunto ele trata?

Lera o texto integralmente e verifique suas hipóteses.

O vagabundo na explanada

A surpresa, de repente com um ar de liberdade recostado o invulso desenho de mais ocidental perspectiva de observação, levou os transeuntes a afastarem-se de espalhas para os lados do passeio.

Pelo caminho que se abriu, o vagabundo, de mãos nos bolsos das calças, vestia, desproporcionadamente, acentuado o rosto.

Cinco de cinquenta anos, amarracado, magro, tudo nele era tempo, mas velho e cheio de convulsões. Sobre a colarinho calcinado interior, o casaco pediu aos cotovelos e desastrosamente cobria os dois centros em largas pregas, que enfiavam sobre das costas ao ritmo lento da passada. Desfilada nos joelhos, muito curtos, um único dedo não se movia no sentido, mas, flutuava de cima e abaixo, saltava como duas vezes dois sapatos giratórios. Cada passo a mais, o pé saltava de, olho ao céu, o chapéu se inclinava para a direita.

**COMPETÊNCIAS GERAIS**  
3, 4, 7 e 9

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
2, 3, 7 e 9

**HABILIDADES**  
(EF09LP15), (EF09LP16), (EF09LP17), (EF09LP18), (EF09LP19) e (EF09LP30)

Esse é o momento de levar os alunos a fazer antecipações e inferências sobre o texto que será lido. Por isso, contextualize o conhecimento e a discussão oral por meio da questão proposta antes da leitura do texto.

Deixe os alunos se expressarem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade sociocultural. Escolha um aluno como escriba, a fim de anotar as sentenças levantadas pela turma, para usar como hipóteses e compará-las após a leitura do texto.

Na sequência, proponha uma primeira leitura do conto, de forma individual e silenciosa. Em seguida, oriente a turma a fazer a leitura compartilhada, promovendo pausas para confirmar ou não as hipóteses levantadas previamente, com base nas anotações realizadas.

ANOTAÇÕES

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, 14-15).

Como informamos, a maior incidência de perguntas de compreensão de textos no 9º ano são as subjetivas, o que desvia o padrão anteriormente seguido pelos outros 03 (6º, 7º e 8º) que em primeiro lugar estavam as questões do tipo 2- literais ou objetivas. O livro

preocupa-se, antes de mais nada, em apresentar os aspectos da Base que contempla na atividade. Desse modo, temos:

EF69LP51-Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP53- Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil,– contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p. 159).

EF89LP35- Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (Brasil, 2017, p. 185).

Observamos que na atividade proposta no “Para começo de conversa” as habilidades não são atendidas. Entendemos que as orientações expressas no Manual do Professor são essenciais para que as atividades façam sentido. Ressaltamos que as atividades estão voltadas para exploração das questões subjetivas. Seguem alguns exemplos:

1. Observe a fotografia.

[...]

a) O que você vê na foto?

Resposta pessoal. Sugestão: [As ruínas de um conjunto de casas, sugerindo haver mais construções, árvores ao fundo e uma montanha.](#)

b) O que a foto não mostra? Imagine o que pode estar ao redor desse lugar e comente com os colegas, de modo que consigam visualizar o que você descrever. [Resposta pessoal.](#)

2. Sobre a foto, imagine: [Respostas pessoais.](#)

a) Como foi esse lugar um dia? Quem viveu ali? Como eram as pessoas? O que faziam? Em que época viviam?

b) Concentre-se em um desses personagens criados pela sua imaginação. Conte o que ocorreu com ele em determinado dia. Invente uma história que desperte o interesse dos colegas, que apresente um conflito vivido pelo personagem em certo momento de sua vida, em um lugar específico (Oliveira; Araújo, 2018, p. 14-15).

A atividade explora a subjetividade dos leitores. Embora as respostas sejam pessoais, o livro espera uma resposta provável que é as ruínas de “conjunto de casas, sugerindo haver mais construções, árvores ao fundo e uma montanha” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 14). Esperávamos que por ser o 9º ano a última série do Ensino Fundamental II, tivéssemos um investimento maior em questões inferenciais e não subjetivas.

O segundo tipo de questão mais mencionado no 9º ano foi o tipo 2- perguntas literais ou objetivas, com 183 menções, representando 27,5% do total. Não ocorreu um padrão em sua distribuição concernente às unidades, pois a unidade III concentrou 43,2% do total, 3 vezes mais que a IV unidade, em que foram utilizados 26 exemplos, com um percentual de 14,2%. A Figura 35 a seguir é um exemplo de como costumam ocorrer no livro. Aproveitaremos a referida figura para discutirmos as inferenciais mais adiante.



Por dentro do texto

**Habilidade**  
(DF49LPA7)

**Atividade**

6. Retorne com os alunos o trecho do texto em que o personagem exemplifica a frase por meio da análise das palavras manuseadas e explique, que têm o mesmo número de letras e, portanto, não guardam relação com o tamanho dos animais que representam.

Linguagem do texto

**Habilidade**  
(DF49LPA6)

CONHECENDO O AUTOR

**Esteban Antonio Skármeta Vranicic**  
Escritor chileno nascido em 7 de novembro de 1940, em Antofagasta. Foi casado do golpe militar no Chile (1973), teve de viver na Argentina e na Alemanha, onde trabalhou como professor na Academia Alemã de Cinema e Televisão, em Berlim Ocidental, e escreveu O carteiro e o poeta. Após 10 anos de exílio, em 1980, regressou ao Chile e criou um programa de televisão chamado O show dos livros. O escritor já recebeu vários prêmios, por sua obra, composta de contos, romances, peças teatrais, literatura infantil, entre outras.



1. O livro carteiro é de temática poética. Exemplos: "Narciso apertou-se dentro no túnel do carteiro e foi conduzido até a porta onde havia estacionado a bicicleta." "Narciso notava o peso do processo no útero do poeta, não de baixo para cima." "As palavras não caíam ao desorganizar o texto escrito."

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. O texto se desdobra e nasce ritmicamente em forma de diálogo entre os personagens, o carteiro e o poeta, mas, ainda assim, há trechos que possibilitam perceber a presença do narrador. Qual o foco narrativo em que foi escrito? Dê um exemplo.

2. Em que espaço se passa esse trecho da narrativa? Transcreva um trecho do texto que confirme sua resposta.

3. O discurso direto apresenta a fala de um personagem, que aparece dentro do texto de um personagem a quem ocorre o diálogo de interlocutores. Destaque, na mesma parágrafo, o discurso direto no texto.

4. Normalmente, o discurso direto, que reproduz na escrita um diálogo, é introduzido por verbos de colocação, como falar, dizer, comentar, perguntar, responder, observar, exclamar, gritar, acionar, etc. Mesmo não usando esses verbos, como é possível notar a presença do discurso direto no texto e identificar os personagens a que se fala ou se referem? Cite um trecho do texto que demonstre isso.

5. No texto, qual definição o poeta dá para o palavra "metáfora"?

6. Diante da estrofe do carteiro ao dizer que a palavra era complicada, embora se referisse a uma coisa tão fácil, Dom Pedro responde-lhe que os nomes não têm nada a ver com a simplicidade ou complexidade das coisas. O que o poeta pretende mostrar ao carteiro com essa afirmação? Que não há relação direta entre os nomes das coisas e o que elas são, representam?

7. Em sua opinião, o exemplo que o poeta apresenta torna mais simples o entendimento dessa frase? Responda por quê?

8. Por que o poeta responde ao carteiro, no final do texto, que "não há imagens que não sejam casuais"? Explique essa afirmação.

**LINGUAGEM DO TEXTO**

1. O carteiro analisa a expressão "o peso do processo" e pergunta ao poeta: "Por que o processo não caíam ao desorganizar o texto escrito?"

2. O poeta responde ao carteiro, no final do texto, que "não há imagens que não sejam casuais". Explique essa afirmação.

**ANOTAÇÕES**

---



---



---



---

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, 40-42).

A seção na qual exploramos as questões foi a “Por dentro do texto”, mas o texto explorado está na “Prática de leitura”. Como sempre, o livro tem a preocupação de informar quais aspectos da Base estão sendo contemplados. São eles:

**Competências Gerais 03 e 04**

- 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 09).

**Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**

- 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 2017, p. 85).

### **Habilidades**

EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 185).

EF69LP47- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP54- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços,

tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

EF89LP32- Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2017, p. 185).

EF89LP33- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 185).

O texto explorado é um fragmento do romance “O carteiro e o poeta”, de Antonio Skármeta. O exercício explora diferentes estratégias de leitura, que atendem as prescrições da Base, por exemplo, no que se refere ao gênero escolhido, aos mecanismos de intertextualidade, “EF89LP32- Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários” (Brasil, 2017, p. 185).

Fora do exercício, as orientações dispostas no Manual do Professor aconselham que antes da leitura, o professor comente com os estudantes quem foi Pablo Neruda e que esse poeta aparece no texto como personagem do romance citado, inclusive a obra inspirou a criação de um filme. Ademais, aconselha-se que o texto seja lido em voz alta, para que os estudantes possam observar a pontuação e expressividade esperada nas falas, atendendo a “EF69LP54- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas” (Brasil, 2017, p. 159). Os aspectos comentados concernentes ao atendimento dos objetivos prescritos pela Base não se limitam aos que mencionamos.

Retomando o foco desta etapa da análise que são as perguntas literais ou de localização, no exercício “Por dentro do texto”, elas ocorrem duas (02) vezes. Vejamos:

[...]

1. Em que espaço se passa esse trecho da narrativa? Transcreva um trecho que comprove sua resposta.

Resposta: Alguns dos sentidos do verbo “desenredar” são: “desfazer o enredo de”, “desenlaçar-se, soltar-se”, “resolver”, “tornar-se perceptível”, “descobrir, penetra, perscrutar”, “desembaraçar (-se), livrar (-se) de apuros”. Espera-se que o aluno perceba que, no texto, a palavra “desenreda” foi usada em sentido conotativo.

[...]

4. No texto, qual definição o poeta dá para a palavra “metáforas”?

Resposta: “são modos de dizer uma coisa comparando com outra.” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 42).

As questões acima são puramente de localização de informações, não exigem do leitor esforços para realização. Diferentemente dos anos anteriores, esse tipo de perguntas ocupou o segundo lugar, nos demais, elas ocupavam o primeiro lugar. Sendo o primeiro tipo de perguntas, como já mencionado, as subjetivas, essa inversão concernente ao último ano do Ensino Fundamental, não nos parece a mais adequada para a penúltima etapa da Educação Básica. Não entendemos a lógica das autoras para tal escolha. Assim, esperávamos um maior investimento nas questões inferenciais, as quais ocupam o terceiro lugar, com mais exemplos utilizados. Foram encontrados, no 9º ano, 104 exemplos, totalizando 15,6%.

A seguir apresentamos os dois (2) momentos que ocorrem no “Por dentro do texto”. Vejamos:

[...]

5. Diante da estranheza do carteiro ao dizer que a palavra era complicada, embora se referisse a uma coisa tão fácil, Dom Pablo responde-lhe que *os nomes não têm nada a ver como a simplicidade ou complexidade das coisas*. O que o poeta pretende mostrar ao carteiro com essa afirmação?

Resposta: Que não há relação direta entre os nomes das coisas e o que elas são ou representam.

[...]

7. Por que o poeta responde ao carteiro, no final do texto, que “não há imagem que não seja casual”? Explique essa afirmação.

Resposta: Ele quer dizer que as imagens surgem de maneira natural, não de forma minuciosamente planejada, ou seja, a criação da imagem é espontânea (Brasil, 2018, p. 42).

A respostas para as questões acima não estão na superfície do texto, para encontrá-las, o leitor precisará preencher as informações que não estão aparentes. Assim, necessita inferir. Concernente à categoria das perguntas inferenciais, ela se manteve na terceira posição em toda coleção. Esperávamos que à proporção que os anos seguissem, os livros aumentassem o investimento nas questões inferenciais.

Já as perguntas do tipo 1, 5 e 6, conforme identificado nos anos anteriores, apresentaram um percentual baixo, com 1,2%, 11,1% e 11,4%, respectivamente, do total. As perguntas do tipo 1, só foram utilizadas 8 vezes.

Como apresentado nos outros anos, as perguntas do tipo 6- análise linguística na quarta colocação, padrão mantido também no 9º ano, por representar 11,4% (76). Referentes às questões de análise linguística, observamos que elas ora oscilam em explorar a língua a partir de uma perspectiva mais transmissiva, ora a partir de uma visão mais reflexiva. A seguir, apresentamos um exemplo de uma visão mais transmissiva da língua. Vejamos:

**Figura 44- Perguntas de análise linguística (9º ano)**

**A Função**  
12b. Explique aos alunos o uso das letras maiúsculas para indicar o esquema de rimas de um poema. Cada letra corresponde a uma rima. Portanto, as mesmas rimas são representadas pelas mesmas letras.

**PRÁTICA DE LECTURA**  
4  
**Competência geral**  
4  
**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
3 a 9  
**Habilidades**  
(EF09LP4), (EF09LP6), (EF09LP5) e (EF09LP3)

Em mais uma Prática de leitura com o objetivo de que os alunos desenvolvam o senso estético para fruição e valorização da literatura, faça a leitura em voz alta do poema "Escursão", de Sérgio Capurro. Se necessário, realize uma leitura prévia a fim de se familiarizar com o texto e explorar toda a sonoridade proporcionada por ele.  
Em seguida, peça a alguns alunos que façam a leitura também. Oriente-os a explorar o ritmo e a musicalidade dos versos.

82

Elas classifica as rimas dos quatro quartetos do poema de Guilherme de Albrás, de acordo com as informações do quadro. **Assinale** em **cada** pergunta **verdadeira**.

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Essa que eu hei de amar perdidamente um dia<br>até dia bão, é clara, é vagarosa, é bela,<br>que eu pensarei que é o sol que vem, pela janela,<br>trazer luz e calor a esta outra escuro e fria. | (A)<br>(B)<br>(C)<br>(D) |
| E, quando ela passar, tudo o que eu não sentia<br>da vida há de acreditar no coração, que vela...<br>E ela irá como o sol, e eu irei atrás dela<br>como sempre fui... - Tudo isso eu me dáis.   | (A)<br>(B)<br>(C)<br>(D) |

**PRÁTICA DE LECTURA**  
**Texto 3 – Poema**  
Leia o poema.

**Escursão**

O ônibus sorocaba na subida  
e como um álibi o amor de Mariana,  
de boca não e joão apertado!  
A viagem sem trilha conseqüido  
e eu só, em meio ao vazio, cantava  
fazendo nos bonecos,  
e a professora pediu um pouco de silêncio,  
pelo amor de Deus, sem ficar usando  
e a turma botava o batucada  
e botava no meu peito  
um coração perdendo o ar  
e tu, meu leão,  
conversava com Deus, falando em voz baixa  
nos três calado lá,  
ô Mariana, tá aí me vê, põe aí me vê,  
luzo de você, é rito cabido,  
sorocaba, ô ônibus quântido amor pelo estrada  
quê' d'aquele se cingiu  
sufocado.

CAPPRELLI, Sérgio. *Revista de literatura*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

**ANOTAÇÕES**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CONHECENDO O AUTOR**

**Sérgio Capparelle**  
Nascido em 1942 em Uberlândia, Minas Gerais, mas pode se considerar gaúcho, pois passou grande parte da vida em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Aos 21 anos, entrou na faculdade de jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também foi professor. Lá, trabalhou nos jornais Zero Hora e Folha de Mercado.

Entre 1970 e 1984, publicou nove livros infantis e dois juvenis, entre outros. Em 1982, ganhou duas premiações pelos livros *Índio fugiu de casa* e *Zeluzinho e capotinho no Brasil*. Em 2005, publicou as obras *TV: Família e identidade*; *Porto Alegre fim de século*, em coautoria com Niklas Jacko, e *O Congo vem aí*. Em 2007, traduziu do espanhol, com Márcia Schmidt, a obra *30 milhões de Chineses* de Wu Jun.



**Por dentro do texto**

**Ajude-se**

1. Peça a um aluno que ainda não leu que faça a leitura em voz alta do trecho, a fim de possibilitar à turma a percepção do efeito provocado pela repetição da conjunção e.

3. De dois poemas feitos em homenagem ao amor, no primeiro, o eu público, o eu lírico e o eu narrador são os mesmos, no segundo, o eu lírico e o eu narrador são diferentes, mas, aparentemente, são a mesma pessoa.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Relata esses versos do poema "Excursão".

A viagem nem tinha começado  
 • eu já, em meio ao cenário, cantava,  
 batendo nos bancos,  
 • a professora pediu um pouco de silêncio,  
 pelo amor de Deus, não ficar nada,  
 • a turma batucava e batucava  
 • batucava no meu peito.  
 • tu, nem te ligas.

• Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.

2. Observe que, além da repetição de palavras, o poema emprega versos curtos, em que as palavras são fortes. Identifique esses versos e explique de que modo esses recursos reforçam o efeito de sentido que você indicou na atividade anterior.

"Não se movam!" "Não se movam!" São versos curtos e fortes, batucados no ritmo da batucada.

3. Interprete os seguintes versos do poema de Sérgio Capparelle:

O Brasil, "Vem aí"  
 um de meus avós  
 escreveu em um  
 verso que era capaz de  
 fazer um menino  
 de cinco anos  
 chorar ao se aproximar  
 "Quando eu te vejo".

• Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.

• Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.

• Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.

• Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.

**ANOTAÇÕES**

---



---



---

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 82-83).

O exercício que analisamos está na seção “Por dentro do texto”, o texto em análise está na “Prática de leitura”. Os aspectos da Base contemplados são

#### Competência Geral 04

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 09).

#### Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 85).

#### Habilidades

EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2017, p. 155).

EF69LP48- Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil, 2017, p. 157).

EF69LP54- Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2017, p. 159).

EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 185).

O poema “Excursão”, de Sérgio Caparelli busca atender aos elementos acima à proporção que explora a linguagem poética e um tema de interesse dos estudantes nesta faixa etária que é o amor. Trabalha com recursos expressivos, sonoros e as figuras de linguagem, entre outros aspectos. A questão de número 1 classificada como de análise linguística, explora a expressividade por meio da repetição da conjunção “e”

1. Releia estes versos do poema “Excursão”.

A viagem nem tinha começado  
e eu ali, em meio ao vozerio, cantava  
batendo nos bancos,  
e a professora pedia um pouco de silêncio,  
pelo amor de Deus, vou ficar surda,  
e a turma batucava e batucava  
e batucava no meu peito  
um coração pedindo estrada  
e tu, nem te ligo,

- Explique o efeito de sentido que produzem as repetições destacadas.  
Resposta: Os dois poemas tratam dos desencontros no amor. No primeiro, o eu poético não foi capaz de enxergar o ser amado ao seu lado, deixando-o escapar (trata-se do amor platônico, idealizado). No poema “Excursão”, o eu poético está ao lado da pessoa amada, mas, aparentemente, não é correspondido (Oliveira; Araújo, 2018, p. 83).

A questão acima explora a repetição da conjunção “e”. O foco não está em classificá-la, mas sim, em explorar o efeito de sentido provocado por sua recorrência no texto. Para que os estudantes possam perceber, o livro orienta que o professor “peça a um aluno que ainda não leu que faça a leitura em voz alta do trecho, a fim de possibilitar à turma a percepção do efeito provocado pela repetição da conjunção e” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 83).

Seguindo para penúltima categoria, chegamos as perguntas do tipo 5- extrapolação do texto, com percentual de 11,1% em total de 74 exemplos, distribuídos em 03 unidades (I, III e IV). Uma característica que percebemos é que as perguntas de extrapolação embora a resposta não esteja no texto, elas não são ilógicas, geralmente, incentivam o estudante a realizar pesquisa ou mobilizam o conhecimento de mundo deles.

A seguir, apresentamos um exemplo de como se manifestam no texto.

## Figura 45- Perguntas de extrapolação do texto (9º ano)

a) Que sentimentos são transmitidos pela expressão facial e pelo gesto da mãe?  
*A expressão facial e o gesto da mãe são positivos e demonstram contentamento, satisfação.*

b) A menina compartilha dos mesmos sentimentos da mãe? Por quê?  
*Não. A menina parece assustada, desorientável.*

c) Para onde a menina está indo? Que elementos fazem você deduzir isso?  
*A menina está indo para a escola. É possível deduzir isso porque está vestindo uniforme e segura um caderno.*

d) Na imagem, há dois elementos que não se relacionam ao contexto escolar. Quais são eles?  
*A menina está vestindo um colete à prova de balas e leva um kit de primeiros socorros no lugar da lancheira.*

e) Que crítica social essa charge revela? Você concorda ou discorda da crítica feita pelo cartunista? Explique.  
*A charge revela uma crítica à violência escolar, ao primeiro entre a escola e a casa e dentro da própria escola, fazendo referência à alguns episódios de furtos ocorridos no interior de algumas escolas na Bahia e no exterior.*

6. Você acha que é possível acabar com a violência em nossa sociedade? Por quê?  
*Resposta pessoal.*

7. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa, explique de que forma.  
*Resposta pessoal.*

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 1 – Artigo de opinião**

Há muitos textos nos quais o autor não chega a emitir sua opinião explicitamente. Não é o caso dos artigos de opinião, nos quais o autor, além de apresentar fatos, defende um ponto de vista.

1. Com base no tema do capítulo, quais informações você imagina que serão apresentadas no texto? Por quê?  
*Resposta pessoal.*

2. Que opiniões o autor deve apresentar num texto cujo título é "Paz social"?  
*Resposta pessoal.*

Leia o artigo de opinião à seguir e analise a tese e os argumentos do jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias que ele apresenta.

**Paz social**

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.



crianças em situação de rua dormindo na Praça da Sé, em São Paulo (SP), 1997. São Paulo/Depos, em 1999. Já promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que pilhou a assegurar direitos fundamentais a essa parcela da população.

125

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

**A [violência]**

1. Espera-se que os alunos possam associar a violência não só às agressões físicas, mas a tudo aquilo que fere os direitos humanos e dos cidadãos.

2. Espera-se que os alunos possam compartilhar como veem a violência ocorrida com eles e com os familiares de diferentes formas. Essa é uma pergunta muito sensível, pois pode trazer à tona situações de vida muito difíceis para os alunos expressarem, por isso crie um ambiente de confiança e acolhimento e os conforte, caso haja necessidade.

3. Espera-se que os alunos relacionem a violência principalmente à desigualdade social, ao uso e tráfico de drogas, à falta de acesso à educação, à segurança pública e a não garantia dos direitos humanos e de cidadania, entre vários outros.

4. Espera-se que os alunos citem, por exemplo, o medo, a insegurança, a desconfiança, a perda da liberdade de ir e vir com tranquilidade, entre outras.

5. Oriente os alunos a observarem todos os elementos verbais e visuais que compõem a charge e a relacioná-los. Motive-os a manifestar seu posicionamento em relação à crítica feita na charge, de modo que possam elencar as diferentes formas de violência às quais a menina possa ser submetida na escola e no percurso. Peça aos alunos que apresentem exemplos de situações de violência que já presenciaram na escola e no seu entorno.

6 e 7. Amplie a discussão para toda a turma e incentive o compartilhamento de opiniões e vivências. Espera-se que os alunos apresentem esperança para acabar com a violência. Ajude-os a pensar sobre a falta de oportunidade de muitas pessoas, principalmente em comunidades mais carentes. Peça que elenquem as ações que poderiam ser feitas para atender às necessidades de educação, cultura, lazer e esporte para a população jovem nas comunidades. Ajude-os a distinguir qual seria o papel da comunidade e quais políticas devem ser exigidas do Estado.

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Competências gerais**  
4 e 7

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
3 e 6

Nessa seção, os alunos são convidados a refletir sobre o tema do capítulo por meio da leitura de um artigo de opinião a fim de qualificar sua participação e desenvolver criticidade em relação aos acontecimentos que afetam sua vida e a de pessoas de sua comunidade.

Antes da leitura, apresente as questões introdutórias a fim de levantar os conhecimentos prévios deles sobre o tema tratado no capítulo e o artigo de opinião.

125

**PRÁTICA DE LEITURA**  
Atividades

1 e 2. Dêem os alunos se expressarem à vontade para realizar antecipações e hipóteses, desde que as relacionem aos possíveis fatos e opiniões que imaginam ter no artigo de opinião.

Orientem os a ler de maneira autônoma tomando nota de questões controversas, tese, argumentos e contra-argumentos. Depois, promova a leitura compartilhada e colaborativa do artigo de opinião com os alunos. Oriente pausas durante a leitura para a recordação de reflexões realizadas antes da leitura ou para confirmar ou não as hipóteses produzidas pelos alunos. Também realize pausas para esclarecer as dúvidas que surgirem sobre alguma informação pertinente a/ou indispensável à compreensão do texto.

Por dentro do texto

**Competências gerais**  
4 e 7

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
3 e 6

**Habilidades**  
(EF04LP01), (EF04LP03), (EF04LP04), (EF04LP06), (EF04LP08), (EF04LP14), (EF04LP21) e (EF04LP22)

A sugestão é que os alunos sejam organizados em duplas ou em pequenos grupos heterogêneos para conversar sobre as atividades de interpretação e de compreensão do texto e responder a elas. Acompanhe as discussões dos grupos e a realização das tarefas para verificar como organizam a participação de todos os componentes, independentemente dos diferentes ritmos de aprendizagem. As questões 1 a 3 podem ser respondidas oralmente, num primeiro momento, para que os alunos possam sistematizá-las depois.

**Atividades**

1. Faça a leitura do quadro **Conhecendo o autor**. Durante a atividade, realize oralmente, retorne as informações sobre Gilberto Dimenstein para que os alunos possam compreender o trabalho que o jornalista realiza. Se considerar necessário, leve outros livros do autor para a aula. Muitos deles fazem parte de acervo de bibliotecas públicas e escolares. Mostre também a proposta do site *Catraca Livre*, para que possam compreender a trajetória de Dimenstein desde a escrita de *O cidadão de papel*.

2. Ajude os alunos durante a leitura a identificar o problema abordado no artigo. Se tiverem dificuldade para responder às perguntas, retorne a leitura do artigo para que possam identificá-lo.

3. Nessa atividade, os alunos são levados a reconhecer o contexto de produção do artigo de opinião; para isso, ajude-os durante a discussão a compreender o leitor presumido desse artigo, onde foi publicado e em que meios temáticos iguais a esse podem ser publicados. Resumo o contexto histórico da publicação do livro. Informe aos alunos que antes do ECA não havia lei específica de proteção às crianças e aos adolescentes, e a viola-

Por social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque não são criados não estão pivetes. Existem crianças desmoldando suas potencialidades. Por é não ser modo de esquivar-se. É nunca deixar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o estereótipo de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a crítica marginal significa entender por que um menino vai para a rua o não à escola. Isso é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chá de leite menta. E isso é a diferença entre um país desenvolvidos e um país de Terceiro Mundo.

E também entender a História do Brasil, marcada por um destino das elites em relação aos meios privilegiados. Esse destino é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: isso social é coisa de pivete.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no campo do açúcar. Em outras palavras, é a mesma postura que os poderes assumem hoje em relação à infância carter e aos meninos de rua.

**DIMENSTEIN, Gilberto.** O cidadão de papel: a infância e a adolescência no Brasil. 18. ed. São Paulo: Alara, 1993.

**CONHECENDO O AUTOR**

**Gilberto Dimenstein**  
Jornalista e, atualmente, coordenador do site *Catraca Livre*. Tem atuado em favor de causas importantes da sociedade, em especial na educação, e ganhado todos os principais prêmios destinados a jornalistas e escritores. O site *Catraca Livre* foi lançado, em 2013, com mais de 100 mil inspiradoras inovações digitais para a mudança social. O texto "Por social" foi colado do livro *O cidadão de papel*, publicado pela Alara em 1993, vencedor do Prêmio Jabuti de Literatura de 2014. Os textos da obra abordam os direitos de crianças e do adolescente e sua aplicação na sociedade brasileira, com base no Estatuto de Criança e do Adolescente, recém-aprovado na época.

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Leia o quadro **Conhecendo o autor** e responda:

a) Você conhece Gilberto Dimenstein? Responda brevemente.

b) Já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite quais. Responda brevemente.

c) Qual o diálogo entre o artigo escrito em 1993 e os trabalhos realizados até hoje pelo autor?

2. O que você aprendeu ou sabe sobre infância e adolescência a partir desse texto? O texto do autor é atualizado em relação ao artigo? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?

3. Como isso foi utilizado em um livro chamado *O cidadão de papel* (1993) pouco tempo depois da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responda:

a) Em que contexto de comunicação esse texto poderia ser publicado?

b) Onde e por quem em infância não poderia ser publicado em portais, revistas e sites da internet.

126

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 125-126).

O exercício no qual discutimos acerca da questão do tipo 5- Extrapolação do texto está na seção “Por dentro do texto”, mas o texto que o inspira está na seção “Prática de leitura”. Os aspectos da Base que são contemplados são os seguintes:

### Competências Gerais 04 e 07

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 09).

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 09).

### Competências Específicas de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2017, p. 185).

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 185).

A escolha do gênero artigo de opinião atender aos critérios estabelecidos acima pela Base, por ser um texto que permite ao leitor analisar informações, argumentos e opiniões. O artigo escolhido pelo livro é intitulado “Paz social”, de Gilberto Dimenstein. A sugestão do Manual do professor é que a leitura do artigo seja feita em duplas ou em pequenos grupos para que possam discutir depois as questões. As questões que exploram o artigo citado contemplam diferentes estratégias de leitura, mas, neste momento, como discutimos as de extrapolação, os exemplos trazidos são relativos a essa tipologia. Vejamos:

[...]

3. Esse texto foi publicado em um livro chamado *O cidadão de papel* (1993) pouco tempo depois da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responda:

a) Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?

Resposta: O texto foi publicado em um livro, mas poderia circular em jornais, revistas e sites da internet (Oliveira; Araújo, 2018, p. 126).

[...]

5. Observe o uso da palavra *pivete* no texto.

a) Procure no dicionário o significado da palavra pivete e transcreva aquele que se relacione com o contexto.

Resposta: Em seu significado formal, pivete significa menino crescido, de acordo com o Dicionário Michaelis On-line (2018). Os significados coloquiais são menino esperto e menino que rouba, que trabalha para ladrões (Oliveira; Araújo, 2018, p.127).

As respostas para as questões acima não estão no texto, mas não são impossíveis de serem respondidas. Elas estimulam os estudantes na realização de pesquisas, o que é um aspecto positivo. Esse mesmo movimento é percebido em todas as questões de extrapolação presentes nos livros que compõem a coleção. Atividades desse tipo, podem estimular os estudantes a pesquisar e verificar informações, o que estimula o protagonismo.

Por fim, o último tipo de perguntas exploradas no 9º ano e com menor incidência são as do tipo 1- ativação prévia que ocupam 1,2% (08) do total, com um quantitativo de apenas 08 exemplares das 666 perguntas distribuídas nas 04 unidades analisadas. Quanto à distribuição das questões por unidade, não se identificou um padrão em sua distribuição,

sendo que a Unidade II, não apresentou nenhum exemplar. Todavia, como já pontuamos em outros momentos, ao longo das atividades, o Manual do Professor sempre nos seus comandos orienta a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Vejamos alguns exemplos desses comandos:

Organize um momento para conversar com os alunos antes da leitura. Apresente a introdução e as perguntas iniciais, para suscitar discussão e realizar levantamento de conhecimentos prévios em relação ao que vai ser lido. Escolha um aluno para que seja relator da discussão, anotando as antecipações realizadas e as hipóteses produzidas (Oliveira; Araújo, 2018, p. 156).

Antes da leitura, leia a introdução e realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante o bate-papo sobre o tema, a fim de realizar levantamento de conhecimento prévio sobre o que será abordado. Permita que os alunos se expressem à vontade, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, a diversidade cultural e as opiniões divergentes. Faça intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar para a ampliação da discussão que será realizada durante a leitura da carta do leitor (Oliveira; Araújo, 2018, p. 160).

Como pontuamos, a coleção tem o cuidado de estimular os professores a verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema tratado nos capítulos dos livros e realizar antecipações e inferências. A orientação é que os conhecimentos prévios sejam combinados com outras estratégias de leitura, sempre estimulando o diálogo respeitoso e a valorização da participação de cada um.

Concernente à análise horizontal, observamos que em 03 unidades, I, II e a IV, a pergunta do tipo 4 foi a principal, ou seja, a mais utilizada com percentuais de 30%, 35% e 31%, respectivamente. A pergunta do tipo 2 foi a mais utilizada na unidade III, com uma diferença de apenas 1%, com um total de 36%. Já a pergunta do tipo 3, foi a terceira mais utilizada em todas as unidades estudadas, com percentuais variando de 21% (IV) a 12% (III) do total de perguntas.

Por fim, buscamos comparar os resultados encontrados nos livros do 6º, 7º, 8º e 9º ano, como mencionado anteriormente, queremos encontrar um padrão, caso exista semelhanças e diferenças entre os anos. Dos 216 textos explorados na coleção, percebemos um padrão na incidência das tipologias textuais, pois a mais recorrente em todos os anos foi a narrativa e a com menor incidência foi a injuntiva com baixo percentual. Esperávamos que à medida que as séries progredissem, outras tipologias fossem mais parentes na coleção, por exemplo, a argumentativa e a expositiva, visto a necessidade de incentivarmos os estudantes a argumentarem bem, verificar a fonte das informações, bem como as comparar.

Se tratando da distribuição das perguntas de compreensão na coleção, notamos que das 3.319, o tipo mais explorado em todos os anos foi o 2- perguntas literais ou objetivas. Essas questões não atentam para os aspectos extratextuais que necessitam ser considerados nas atividades que entendem a leitura como prática social. Percebemos de modo geral mais semelhanças que diferenças entre os anos quanto aos tipos de perguntas de compreensão explorados. Não houve uma distribuição de perguntas por série a partir da complexidade delas.

Quando refletimos acerca do tipo de pergunta mais recorrente na coleção, que é o 2, entendemos existir um descompasso entre os aspectos teóricos defendidos no Manual do Professor dos LDP da coleção e as questões propostas para o trabalho com o texto. Assim, os exercícios de compreensão de textos dos LDP analisados, em sua maioria, não coadunam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido defendidas no Manual. Pensávamos que à proporção que as séries avançassem, tivéssemos um investimento maior nas perguntas inferenciais.

O descompasso entre o que está posto no Manual do Professor dos LDLP e a elaboração das atividades de compreensão de textos nos LD já era esperado, pois o principal documento norteador na atualidade que é a BNCC, apesar de defender uma concepção de linguagem dialógica interacionista, ainda apresenta equívocos na construção de seu texto. O Edital do PNLD (2020), por sua vez, tem como um dos principais critérios de aprovação das obras o atendimento de todos os aspectos propostos na Base, isso foi manifestado nas obras aprovadas e resenhas pelo Guia do PNLD. Todavia, o Guia não apresenta uma crítica em relação à preferência do tipo de perguntas de compreensão prevalente na coleção. Em síntese, a coleção, a BNCC, o Edital do PNLD (2020) e o Guia cumprem parcialmente as orientações atuais para o ensino de língua, que é a condução de práticas fundamentadas por uma concepção interacionista de língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo compreender o modo como a coleção “Tecendo Linguagens” de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental trata a compreensão de textos em suas propostas de atividade de leitura. A obra Tecendo Linguagens (Oliveira, Araújo, 2018) foi a mais adotada nas escolas públicas do Brasil no triênio 2020-2023.

Este estudo tratou-se, portanto, de uma pesquisa documental. Assim, inicialmente, buscamos analisar o tratamento didático dado ao eixo de leitura em documentos curriculares de instâncias governamentais- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Edital do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD)/2019 e o Guia do PNLD/2019.

Para tanto, primeiro, analisamos as proposições da BNCC para o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, as suas implicações para a compreensão de textos. Segundo, analisamos o Edital do PNLD, visto que sua avaliação exigiu adesão à BNCC. Terceiro, refletimos a respeito do Guia do PNLD, buscando compreender como interpretou as informações constantes no Edital do PNLD quanto à compreensão de textos. Por fim, analisamos as questões de compreensão de textos presentes nos LDLP da coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano) assim como as orientações para o ensino de leitura no Manual do Professor.

Como resultados, iniciando pela BNCC, percebemos que embora a Base afirme estar fundamentada em uma concepção de linguagem dialógica e interacionista, ainda existem equívocos na construção de seu texto. Suas competências oscilam entre as três (03) concepções de linguagem: a dialógica interacionista, a instrumento de comunicação e a expressão do pensamento- com predominância para a dialógica e interacionista.

Se tratando do entendimento do texto, a BNCC não o restringe a uma extensão escrita, mas “também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72). Ademais o texto é defendido como unidade básica para o trabalho com a língua. Quanto ao trabalho com os gêneros, a Base defende o ensino de língua por meio deles. Todavia, há uma sobrecarga deles e de habilidades a serem desenvolvidas, o que pode comprometer o trabalho.

Como os textos na atualidade são cada vez mais sofisticados e multissemióticos, a BNCC defende que o trabalho com a leitura não deve ser restrito apenas ao texto escrito, isso gera implicações também na natureza do ensino de leitura que passa a considerar textos que não eram comuns no cotidiano escolar (*playlists*, *vlogs*, *vídeos-minuto*, *fanfics*, *e-zines*, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, dentre outros). A Base defende um forte investimento no ensino de estratégias de leitura.

Se tratando do Edital do PNL D, buscamos analisar os critérios de inscrição e avaliação que guiaram a construção das coleções didáticas inscritas no Edital do PNL D. Em nossa análise, percebemos que os critérios de avaliação buscam rigorosamente acatar as prescrições da BNCC. O Edital é claro ao informar que as obras aprovadas são aquelas que contemplam todas as competências e as habilidades específicas das áreas de conhecimento requeridas pela Base. Deixar de atender a qualquer um dos critérios estabelecidos significa reprovação.

Quanto ao Guia do PNL D, analisamos os critérios avaliativos acerca do eixo de leitura contidos nas fichas de avaliação desse documento. Percebemos que o Guia apresenta um *check-list* das proposições da BNCC para o trabalho com a leitura. Ademais, achamos muito generalistas as análises fornecidas ao professor acerca dos eixos de ensino. Todavia, as informações prestadas sobre o enquadramento da obra no que se refere à proposta pedagógica e à consonância com os aspectos legais e pedagógicos esperados pela Base são bastante precisas.

Tratando-se especificamente da coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), o Guia afirma que a obra parte de uma perspectiva interacionista de língua. É portadora de uma multiplicidade de gêneros textuais que exploram as competências e as habilidades da BNCC. O documento aponta que as atividades de compreensão investem no trabalho com as estratégias de leitura, bem como incentivam a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a construção de hipóteses e inferências. Todavia, na prática, isso ocorre parcialmente, o maior destaque é com a valorização dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses.

Feitas nossas considerações acerca dos documentos oficiais, direcionamos nossas análises para a coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano), iniciamos pelo Manual do Professor, que defende uma compreensão interacionista de língua. O Manual afirma sintonia com as orientações da BNCC e foco no ensino por meio de competências. Ele defende perspectivas enunciativo-discursivas no tratamento com a língua, de modo a sempre relacionar o texto aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades. Defende, então, o texto como ponto de partida para o trabalho com a língua.

Se tratando da formação de professores, o Manual apresenta leituras complementares para os eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa de autores clássicos. Incentiva o investimento em atividades que explorem as estratégias de leitura. Uma das estratégias mais exploradas na coleção são as atividades antecipatórias ou leitura prévia. Elas estão presentes no início dos capítulos e em grande parte das atividades de análise dos textos da coleção.

Uma das grandes preocupações do Manual do Professor é apontar quais aspectos da BNCC são atendidos e como a coleção trabalha com os aspectos prescritos pelo documento. Há partes do Manual que são transcrições exatas do texto da Base.

Quanto ao livro do aluno, as atividades de compreensão de textos propostas na Coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º ano) prezam pelo trabalho com estratégias e procedimentos de leitura, conforme prescrito pela BNCC. A coleção apresenta vastidão textual com 216 textos. Todavia, a diversidade compromete um trabalho mais sistemático com o estudo dos gêneros textuais.

Os 216 textos foram agrupados em 05 (cinco) tipologias: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva. A tipologia mais recorrente foi a narrativa, que corresponde a 33% (71) dos textos explorados na obra. E também ela se sobressaiu em todos os anos. A tirinha (15 ocorrências) ocupou o 1º lugar de textos explorados na categoria narrativa e na obra como um todo. A segunda tipologia foi a categoria descritiva, com percentual de 24% (52) dos textos no total. O gênero mais recorrente foi a notícia (13). A terceira categoria foi a expositiva com percentual de 20% (44) textos no total. O gênero textual mais estudado foi a reportagem (08 ocorrências). A quarta tipologia é a argumentativa com 33(15%) textos explorados. Sendo a charge (14 ocorrências), o segundo gênero textual mais analisado na obra como um todo e primeira da tipologia argumentativa. A última tipologia foi a injuntiva com percentual de 7% (16) dos textos. O texto mais recorrente foi cartaz de campanha com 08 (oito) ocorrências.

O texto mais recorrente em cada uma das tipologias analisadas na coleção é multimodal (tirinha, notícia, reportagem, charge e cartaz de campanha), o que atende aquilo que é prescrito pela Base, o trabalho com as semioses. Todavia, indagamo-nos acerca de quais critérios para incidência de uma categoria em detrimento de outra? Por que alguns gêneros são mais explorados que outros? Como as escolhas textuais interferem na formação de leitores críticos? Ademais, sentimos falta de as atividades de compreensão de textos da coleção os abordarem de modo mais crítico. Não basta apenas apresentar variedade textual, é preciso refletir acerca do modo como esses textos são construídos, bem como as escolhas linguísticas intencionalmente feitas, visto que nada em um discurso é gratuito.

Quanto à incidência de tipologias textuais por ano, no 6º, identificamos um total de 38 textos explorados ao longo das unidades, destrinchados em 27 gêneros. Esse ano apresentou o menor quantitativo de textos, pois todos os outros anos contiveram no mínimo 50. Os textos do 6º ano foram agrupados nas seguintes tipologias: narrativos (17), descritivos (09), argumentativos (04), expositivos (06) e injuntivos (02). A tipologia narrativa apresenta a maior incidência com 44,8% dos textos trabalhados nesse ano. A tipologia injuntiva é a menos recorrente com percentual 5,4% do total de gêneros para esta série. Esse cenário se expande para os demais anos, sendo a tipologia menos frequente observada na coleção.

No 7º ano, identificamos um total de 70 textos explorados ao longo das quatro (04) unidades. Em relação aos anos estudados, o 7º ano revelou o maior quantitativo de textos, assim como de gêneros diferentes em um total de 38. Referente às tipologias textuais, tivemos os gêneros: narrativos (21), descritivos (17), argumentativos (12), expositivos (15) e injuntivos (05). A tipologia com maior impacto é a narrativa com 30% dos textos trabalhados e a com menor incidência é a injuntiva com 05 (cinco) textos.

No 8º ano, identificamos um total de 57 textos, compostos por 37 gêneros. Dentre eles, as tipologias textuais contempladas estão a narrativa (18), a descritiva (14), a argumentativa (06), a expositiva (13) e a injuntiva (06). A tipologia com maior incidência é a narrativa com 31,6% (18) dos textos trabalhados e a com menor é a injuntiva com 05 (cinco) textos.

No 9º ano, tivemos um total de 51 textos ao longo das quatro (04) unidades. Foram explorados 27 gêneros textuais diferentes. As tipologias contemplaram textos: narrativos (15), descritivos (12), argumentativos (11), expositivos (10) e injuntivos (03). A tipologia com maior incidência é a narrativa com 25,5% dos textos e a com menor é a injuntiva com 03 (três) textos.

Depois da análise das tipologias, buscamos perceber o modo como a Coleção Tecendo Linguagens tratou as questões de compreensão em suas atividades de leitura, nas seções: a) Prática de leitura; b) Por dentro do texto; c) Trocando ideias; d) Conversa entre textos. A partir de Rosa e Brandão (2010), construímos as seguintes categorias de análise: ativação prévia; pergunta literal ou de localização de informações; inferencial; subjetiva; extrapolação do texto; análise linguística. Assim, obtivemos o total de 3.319 atividades de compreensão de textos nos livros da coleção (6º ao 9º ano).

As perguntas literais ou de localização de informações apresentaram o maior quantitativo com percentual de 35% (1.162). As de natureza subjetiva alcançaram o 2º lugar no geral, com percentual de 31% (1.043). As de natureza inferencial ficaram em 3º lugar com o percentual total de 18% (610). As de análise linguística ocupam a 4ª posição-geral nas

atividades de compreensão exploradas com 8% (273) das perguntas. As de extrapolação do texto ocupam o 5º lugar no geral com um percentual de 7% (214). E por último, tivemos as de ativação com 1% (34).

De modo geral, observamos uma maior preocupação da coleção com perguntas de natureza literal ou de localização de informações, seguida das subjetivas e depois das inferenciais. Tal sequência coloca em cheque aquilo que foi posto no Manual do Professor quando se refere que o intento da obra é a formação de leitores críticos, conseqüentemente, da Base, visto que ela embasa a construção dos livros didáticos na atualidade.

Além do levantamento geral das questões, realizamos o levantamento por série. Iniciando pelo livro do 6º ano, identificamos, no geral, o total de 786 perguntas de compreensão de textos. Sendo a pergunta do tipo 2- literal ou objetiva a mais recorrente com 35,6% (280). O segundo tipo mais recorrente foram as do tipo 4- subjetivas com percentual de 31,4% (247) do total. Tanto as do tipo 2 quanto as do 4 demonstram um equilíbrio entre elas. Em terceiro lugar, as questões do tipo 3- inferenciais obtiveram um quantitativo de 23,4% (184) do total das perguntas. Observamos um aumento significativo da primeira para a última unidade, pois as perguntas inferenciais mais que dobram o seu quantitativo, saindo de um total de 13,6% para 31,5%. Em quarto lugar, as perguntas do tipo 6- Análise linguística obtiveram o percentual de 5,5% (43). Em quinto lugar, ficaram as do tipo 5- Extrapolação do texto que apresentaram 3,8% (30) menções. Em sexto lugar, estão as perguntas do tipo 1- ativação prévia que representam 0,25% (02). Embora tenham sido apresentadas apenas duas (2) vezes no livro do 6º ano. A baixa incidência se repete nos demais anos (7º, 8º e 9º). Destacamos que a coleção sempre se preocupou em levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, por meio dos comandos presentes no Manual do Professor.

No 7º ano, obtivemos o total de 1.067 perguntas de compreensão. Nesse ano, em primeiro lugar ficaram as perguntas do tipo 2- literal ou objetiva com 37,7% (402). O segundo tipo mais recorrente foram as do tipo 4- subjetivas, com percentual de 29,6% (316). Em terceiro lugar, as questões do tipo 3- inferenciais com percentual de 18% (192). Em quarto lugar, as perguntas do tipo 5- Extrapolação do texto 7,2% (77). Em quinto lugar, estão as do tipo 6- análise linguística que apresentaram 7,1% (76). Em sexto lugar, estão as perguntas do tipo 1- ativação prévia que representam 0,37% (04).

No 8º ano, obtivemos o total de 800 perguntas de compreensão. Nesse ano, em primeiro lugar ficaram as do tipo 2- literal ou objetiva com 37,1% (297). O segundo tipo de perguntas mais recorrentes foram as do tipo 4- subjetivas, com percentual de 32,4% (259). Em terceiro lugar, as questões do tipo 3- inferenciais com percentual de 16,3% (130). Em quarto

lugar, as perguntas do tipo 6- análise linguística com 9,8% (78). Em quinto lugar, estão as do tipo 5- extrapolação do texto 4,1% (33). Em sexto lugar, estão as perguntas do tipo 1- ativação prévia que representam 0,38% (03).

No 9º ano, obtivemos o total de 666 perguntas de compreensão. Nesse ano, em primeiro lugar ficaram as do tipo 4- subjetivas com 33,2% (221) do total. Em segundo lugar, as do tipo 2- perguntas literais ou objetivas 27,5% (183) do total. Em terceiro lugar, as questões do tipo 3- inferenciais com percentual de 15,6% (104). Em quarto lugar, as perguntas do tipo 6- análise linguística representando 11,4% (76). Em quinto lugar, estão as do tipo 5- extrapolação do texto, com percentual de 11,1% (74). Em sexto lugar, estão as perguntas do tipo 1- ativação prévia que representam 1,2% (08) do total.

Em síntese, nos anos analisados observamos que do total de 3.319 perguntas de compreensão de textos encontradas na coleção, o ano que mais se sobressaiu foi o 7º com 1.067, representando 32,1% do total, seguido do 8º ano com 800, do 6º ano com 786 e, por último, o 9º ano com 666 perguntas. Parece-nos que o investimento no quantitativo de perguntas por série ocorreu de modo aleatório. Ademais, esperávamos que o 9º ano por ser a última série da segunda etapa do Ensino Fundamental teria um investimento maior nas perguntas de compreensão de textos.

Um outro aspecto que percebemos é que as perguntas de compreensão de textos exploradas na coleção nem sempre estão fechadas em uma única tipologia. Uma mesma questão pode explorar mais de um aspecto. A coleção não justificativa o porquê da preferência de uma determinada tipologia em detrimento de outra. Ainda, as atividades investem no ensino de estratégias de leitura, no estudo dos textos multissemióticos. No entanto, sentimos falta de os textos serem tratados de modo mais crítico. Inferimos que uma das causas possa ser a grande quantidade deles explorados nos livros.

Acreditamos que pesquisas futuras poderiam estudar sobre o ensino de compreensão de textos nos LDLP observando aspectos relativos ao modo como uma mesma tipologia é explorada em diferentes obras de um mesmo nível de ensino. Também seria interessante estabelecer um estudo comparativo com a coleção em diferentes edições, atentando para as mudanças sofridas com a publicação da Base. Ademais, ficamos curiosos em analisar o modo como os professores de Língua Portuguesa têm utilizado a Coleção Tecendo Linguagens em suas atividades de leitura em sala de aula, o que acharam de sua proposta, se utilizam os exercícios de compreensão na íntegra, se os subverteram.

Por fim, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para o debate acadêmico a respeito do ensino de língua, especialmente, o tratamento do ensino de leitura, de modo a

compreender um pouco sobre o modo como esse eixo tem sido tratado após a implementação da BNCC, que embora não seja o currículo possui força de lei para construção dos documentos oficiais e dos LD.

## REFERÊNCIAS

- Aksenen, L. F.; Remenche, M. L. R. A reportagem multimidiática em contexto escolar. XI Seminário de Extensão e Inovação. **XXVI Seminário de Iniciação Científica e Tecnologia**. Guarapuava/PR. 2021.
- Almeida, M. F.; Bezerra, S. N. C.; Xavier, M. M. Do jornalismo à sala de aula: a abordagem do gênero discursivo reportagem em um livro didático de português. **NAMID/ UFPB**, v.13, n. 04. p. 201-219. abr. 2017.
- Andrade, M. C. L.; Dias, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 147-154, jan./abr. 2006.
- Antunes, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- Antunes, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Antunes, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Araújo, M. A. F.; Saraiva, É.; Filho, M. S. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p.268-281, jan./abr. 2021.
- Arena, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. **Anais da 31ª Reunião Nacional da Anped**, Caxambu/MG, 2015.
- Bacich, L; Moran, J (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Bakhtin, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- Barbosa, M. L. F. F.; Souza, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: Barbosa, M. L. F. F.; Souza, I. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.
- Bardin, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Batista, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R; Batista, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Beck, I. L.; Mckeown, M. G.; Sandora, C; Worthy, J. Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 96, n. 04, p. 385-414, Mar.1996.

Bertin, D. M. S.; Angelo, C. M. P. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In: Costa- Hübes, T. C.; Kraemer. M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

Bezerra, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: Dionísio, A.P; Bezerra, M.A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

Bezerra, M. A; Reinaldo, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

Bonini, A.; Costa- Hübes, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: Costa- Hübes, T. C.; Kraemer. M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

Brait, B.; Pistori, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2012.

Brandão, A. C. P.; Leal, T. F.; Nascimento, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, mai./ago. 2013.

Brandão, A. C. O ensino de compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: Souza, I. P.; Barbosa, M. L. (org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

Brandão, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: Explorando estratégias de leitura. In I. P. Souza; Barbosa, M. L. F. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Brandão, A. C. P.; Leal, T. F.; Nascimento, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, mai./ago. 2013.

Brandão, A. C. P.; Rosa, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Brandão, A. C. P.; Silva, A. Ajudando a compreender textos escritos: por que começar na educação infantil? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.53, p.1-18, mar. 2023.

Brandão, A. C. P.; Spinillo, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Produção e Compreensão de Textos Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51- 62, mai. 2001.

Brasil. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – PNLD 2020**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018). Acesso em: maio 2023.

Brasil. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Programas do livro: histórico. Brasília, DF, 2018.

Brasil. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Brasília: MEC, 2019. **Ministério da Educação**. Guia Digital do PNLD 2020. Brasília: MEC, 2019.

Bravo, S. R. **Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios**. Madrid: Thompson, 2008.

Bravo, S. R. **Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios**. Madrid: Thompson, 2008.

Braz, E. D. H.; Guimarães, S. R. K. Compreensão leitora: efeitos do ensino explícito no 3º ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 21, n. 04, p. 1683-1702, 2021.

Brito, I. A.; Souza, T. C.; Ferreira, H. M. Linguística textual e gêneros multimodais: os textos digitais em sala de aula. **Revista Crátulo**, v. 13, n. 1, p.183-195, jan./jul. 2020.

Brito, R. M.; Carvalho, M. A. F. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura. **Linha D'Água**, v. 34, n. 03, p. 45-64, set-dez. 2021.

Brocardo, R. O.; Ortega, L. R.; Lima, A. P. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: Costa- Hübes, T. C.; Kraemer, A. D.; Kraemer, A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

Bunzen, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Letras, Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Bunzen, C. S.; Rojo, R. H. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, M. G.; Marcuschi, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

Bunzen, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2007.

Bunzen, C.; Rojo, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, M. G.; Marcuschi, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

Buzen, C. S. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. **Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira**, 2007.

Cabral, S. A. A. O.; Uchoa, S. A. O.; Cabral, B. A. G. Importância da compreensão leitora para adesão a campanhas publicitárias do Ministério da Saúde. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 54, 2021.

Cahill, M. A.; Gregory, A. E. (2010). Kindergartners can do it, too! Comprehension strategies for early readers. **The Reading Teacher**, v. 63, n.6, p. 515-520, Mar. 2010.

Cain, K.; Oakhill, J.; Bryant, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 9, n.1, p. 31-42, 2004.

Carretti, B.; Borella, E.; Cornoldi, C.; De Beni, R. Role of working memory in explaining poor comprehenders performance: A meta-analysis. **Learning and Individual Differences**, v. 19, p. 246-251, 2009.

Carvalhaes, W. L. **O livro didático de Português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Cassiano, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Cevasco, M. E. B. P. S. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Chacon, J. C. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa. In: Seminário Internacional de Linguagem, Interação e Aprendizagem, 2010, Porto Alegre. **Anais do Seminário Internacional de Linguagem, Interação e Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora UNIRITTER, 2010.

Choppin, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

Colombo, R. C.; Cárnio, M. S. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. **CoDAS**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 01-08, jul. 2017.

Cordeiro, D. R. "Quem gostou da história?". A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis / SC, 2015.

Costa- Hübes, T. C. Concepção de leitura na sequência didática. In.: **Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010.

Costa Val, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Costa Val, M. G.; Marcuschi, B. Apresentação. In: Costa Val, M. G; Marcuschi, B. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Costa, E. R. S. O livro didático, um facilitador de informação na escola. **Revista Interlocução**. Belo Horizonte, v. 4, n. 4, jan. 2011.

Costa, R. N; Moura, J. V. S. O uso do gênero reportagem em sala de aula: implicações para uma aprendizagem significativa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.1, p. 1-22, 2020.

Costa-Hübes, T. C. Concepção de leitura na sequência didática. **Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010.

Cruz de Castro, D.; Carvalhaes, W. L. Interação verbal, letramento literário e livro didático: análise discursiva de uma proposta para a leitura de poema. **Revista Heterotópica**, v. 4, n. 1, p. 187–209, 2022.

Dell’Isola, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**, 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2001.

Dell’Isola, R. L. P. Leitura: os roteiros para estudo de texto e as habilidades de compreensão textual. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n.2, jul/dez/2004.

Dell’Isola, R. L. P. Leitura: os roteiros para estudo de texto e as habilidades de compreensão. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.33-40, jul./dez. 2004.

Deniza, E. S.; Catena, M. A. N. T. ; Landgraf-Valerioa, C. L.; Azevedoa, L. F. O gênero poema em sala de aula: uma proposta para a formação de leitores. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n.4, p. 388-392, 2017.

Dickinson, D. K.; Smith, M. W. Long-term effects of preschool teachers’ book Reading on low-income children’s vocabulary and story comprehension. **Reading Research Quarterly** , v. 29 n. 2, p. 104-22, Apr./Jun. 1994.

Dionísio, Â. P; Vasconcelos, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: Bunzen, C; Mendonça, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**, São Paulo: Parábola, 2013.

Dourado, K. S. B. C. **Análise linguística no âmbito do PNLD (2002-2020): mudanças e permanências em critérios, resenhas e no livro didático de língua portuguesa**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2023.

Duke, N. K. P.; Pearson, D. Effective practices for developing reading comprehension. In: Samuels, S. J; Farstrup, A. What research has to say about reading instruction. Newark, **International Reading Association**, p. 205-242, Jan. 2002.

Duran, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2009.

Fernandes, M. A. **A leitura no livro didático de língua portuguesa de Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010.

Fernandes, M. A. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. (Dissertação) Universidade de Campinas (Unicamp), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 2010.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2002, n.18, v. 1, p. 51-62, abr. 2002.

Ferreira, S. P. A; Dias, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

Fielding, L; Pearson, D. Reading comprehension: what works. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 51, n. 5, p. 62-68, Jan. 1994.

Franco, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: Tavares; C. A; Becher-Costa, S. B. A; Franco, C. P. (org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

Frigotto, E. Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? **Anais da 28ª Reunião Nacional da Anped**, Caxambu, MG, 2005.

Gaignoux, A. A. **A escrita de narrativa nas obras do PNLD do Ensino Fundamental II: descrição, análise e propostas**. Tese (Doutorado em Estudos de Línguas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ), Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2018.

Geraldi, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: Geraldi, J. W (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

Gomes, M. A. M; Boruchovitch, E. Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. **Educatio Siglo XXI**, v. 32, n. 02, pp. 119-138, 2014.

Gontijo, C. M. M. A escrita e a leitura de textos na fase inicial de alfabetização. **Anais da 26ª Reunião Nacional da Anped**, Poço de Caldas, 2003.

Gouvea, G. Práticas de leituras de crianças: o caso do texto de divulgação científica. **Anais da 24ª Reunião Nacional da Anped**, Caxambu, MG, 2001.

Guidetti, A. A; Martinelli, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 175-184, jul./dez. 2007.

Han, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. São Paulo: Vozes, 2018.

Hoover, W. A.; Gough, P. B. The simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 2, p.127-160, 1990.

Hoover, W. A; Gough, P. B. The simple view of reading. **Reading and Writing**, n. 2, p. 127-160, 1990.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: maio 2023.

Júnior, M. B. M. S.; Melo, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

Kintsch, W.; Rawson, K. A. Compreensão. In: Snowling, M. J.; Hulme, C. (Eds.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

Kleiman, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

Kleiman, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.

Koch, I. G. V. Concepção de língua, sujeito, texto e sentido. In: Koch, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2018.

Koch, I. V.; Elias, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

Koch, I. V.; Elias, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

Lajolo, M.; Zilberman, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: UNESP. 2019.

Leal, T. F; Brandão, A. C. Questões sobre leitura: o ensino da argumentação nos livros didáticos. **Anais da 30ª Reunião Nacional da Anped**, Caxambu, MG, 2007.

Lima, J. C. Leitura e cognição: construindo sentidos entre fatos e opiniões. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 08, n.01, p. 318-332, 2021.

Magliano, J. P; Trabasso, T; Graesser, A. C. Strategic processing during comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 4, p. 615-629, Dez. 1999.

Marcuschi, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64–82, jan./mar. 1996.

Marcuschi, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P; Marcuschi, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE**, Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia, 1996. p. 38- 71, 1996.

Marcuschi, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Matteoni, R. M. **Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Design), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Como é feita a distribuição dos livros do Programa Nacional do Livro Didático às escolas?** (2022). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/distribuicao#:~:text=Como%20%C3%A9%20feita%20a%20distribui%C3%A7%C3%A3o,Correios%20e%20Tel%C3%A9grafos%20\(ECT\)>](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/distribuicao#:~:text=Como%20%C3%A9%20feita%20a%20distribui%C3%A7%C3%A3o,Correios%20e%20Tel%C3%A9grafos%20(ECT)>)>. Acesso em: jan. 2023.

Mendes, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

Mendonça, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, Â. P.; Machado, R.; Bezerra, M. A. (org.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

Menegassi, R. J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

Mihandoost, Z. Effect of bilateral training program on reading motivation and reading motivation program on reading skills: a systematic review of the literature, **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 2, n. 11, p. 192-198, Jun. 2012.

Mota, M. M. P. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 03, p. 347-351, dez. 2015.

Munakata, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, Sep./ Dec. 2012.

Murphy, P. K.; Wilkinson, I. A. G.; Soter, A. O.; Hennessey, M. N.; Alexander, J. F. Examining the effects of classroom discussion on students' high-level comprehension of text: A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, n. 101, v. 03, p. 704-764, Aug. 2009.

Nalom, A. F. O.; Soares, A. J. C.; Cárnio, M. S. The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension. **CoDAS**, v. 27, n. 04, p. 333-338, Mar. 2015.

Nascimento, D. V. K. Livros didáticos de português e literaturas: análise discursiva do edital de convocação do PNLD 2020. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-15, nov. 2023.

Nascimento, I. S. Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados. In: **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2017.

Nora, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Revista História**. São Paulo, v. 10, dez. 1993.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**, v.18, n. 04, p. 443-468, Aug. 2003.

Oakhill, J. V.; Cain, K. The precursors for reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, n. 02, p. 91-121, Mac. 2012.

Oakhill, J. V.; Cain, K. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of reading**. Abingdon, v. 16, n. 02, p. 91-121, Mar. 2011.

Observatório da Imprensa entrevista o sociólogo Zygmunt Bauman Tv Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kM5p8DqgG80>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

Oliveira, K. L. O.; Santos, A. A. A.; Rosa, M. T. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 546-557, jul./set. 2016.

Oliveira, S. A. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo. **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia: ANPED. 2013.

Oliveira, T. A.; Araújo, L. A. M. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2018.

Paulilo, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões e Debates**, Curitiba, p. 56, jan/jun 2012 Editora UFPR.

Piccolo, L. R.; Salles, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. v. 15, n. 02, p.180-91, 2013.

Pinheiro, M. S; Echalar, A. D. L. F; Queiroz, J. R. O. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021.

Pinto, A. B. A; Ferreira, S. P. A. A compreensão da leitura e o processo inferencial de um estudante idoso. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-26, 2021.

Pires, M. F. D. N; Almeida, D. D. Compreensão de textos: considerações sobre seu desenvolvimento. **Revista do GELNE**, v.19, n.2, p. 173-182, jul./dez. 2017.

PNLD, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2013). **Guia de livros didáticos : PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2013-ensino-fundamental>>. Acesso em: jan. 2023.

Pressley, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In: Farstrup, S. J.; Samuel, S. J. **What research has to say about reading instruction**. Newark: International Reading Association, 2002.

Pressley, M.; Afflerbach, P. **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

Pressley, M.; Afflerbach, P. **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

Queiroz, J. T.; Spinillo, A. G.; Melo, L. M. S. Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, abr./jun. 2021.

Ribeiro, M. C. M. A.; Franco, T. L.; Campos, A. C. L. Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura. **Linha D'Água**, dez. 2021.

Roazzi, A.; Hodges, L. V. S. D.; Queiroga, B. A. M.; Asfora, R.; Roazzi, M. M. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: A influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: Motta, M. P. E.; Spinillo, A. (Org.), **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Rojo, R. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: Rojo, R.; Batista, A. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramentos e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

Rojo, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: Freitas, M. T. A.; Costa, S. R. (Org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

Rojo, R. H. R.; Batista, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Rojo, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002.

Rossi, J. C.; Souza, A. C. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. In: Costa- Hübes, T. C.; Kraemer, A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

Rouxel, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Joverfaleiros, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**, São Paulo: Parábola, 2013.

Sá, A. P. S. Leitura subjetiva e livros didáticos de Português: em busca do sujeito-leitor no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 4, p. 1-24, 2023.

Sant Anna, S.; Silva, A. T. P.; Santos, A. P. O PNLD e os livros didáticos na alfabetização: algumas reflexões. **V COMBALF Políticas, Práticas e Resistências**, 2021.

Santos, A. P.; Bordini, G. A. Pós-verdade e a BNCC: conceituação e desafios na educação em tempos de *fake news*. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 43, p. 3-11, jan./abr. 2023.

Santos, M. J.; Barrera, S. D. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n. 02, p. 253-260, mai/ago. 2015.

Santos, R. A; Marlow, R. M. Livro didático: análises de abordagens didáticas da leitura e ação docente. **Percursos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 8, n. 18, p. 217-227, jul. 2018.

Santos, T. G.; Ramos, W. C. A organização retórica do gênero textual reportagem de divulgação científica. **D.E.L.T.A.**, v. 37, n.02, p. 1-25, jun. 2021.

Silva, M. S. N; Araujo, A. S. Leitura no livro didático: uma análise das atividades de compreensão/interpretação textual. **Anais Eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**, v. 4, 2018.

Silva, R. S. **Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Agreste, Caruaru, 2017.

Silva, R. S; Silva, A. Ensino de gramática: saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-27, e-18043, out./dez. 2019.

Soares, M. Linguagem e escola- uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

Solé, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Song, M. Teaching reading strategies in ongoing . EFL University Reading Classroom. Journal of English language Teaching. **Asian Journal of English Language Teaching**, v. 8, p. 41-54, 1998.

Souza, C. M. **A recepção do livro didático de Português e o processo de construção da competência leitora por alunos do Ensino Fundamental**. (Tese) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Souza, C. M. **A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Língua Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2014.

Spinillo, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 29-40, mai. 2008.

Spinillo, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1 pp. 29-40, 2008.

Spinillo, G; Hodges, L. V. S. D. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 381-388, out./dez. 2012.

Suehiro, A. C. B.; Boruchovitch, E. Motivação para leitura e lição de casa no Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**, v. 35, n.35, p. 1-11, 2019.

Tagliani, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

Travaglia, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2021.

Travaglia, L. C. Tipologia textual e ensino de língua Textual. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1333-1400, jul./set. 2018.

Verhoeven, L; Van Leeuwe, J. Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. **Applied Cognitive Psychology**, v. 22, n. 3, Mar. 2008.

Viana, L. D. C.; Souza, E. M. F. Densidade discursiva no do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 297-313, 2012.

Vieira, C. M. Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1983-2000). **Anais da 37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis / SC, 2015.

Wahyono, E. Correlation between Students' Cognitive Reading Strategies and Reading Comprehension. **Journal Studi Guru dan Pembelajaran**, v. 2, n. 3, p. 256-263, Oct. 2019.

Xavier, M. M. A escrita dos gêneros jornalísticos notícia e reportagem: características linguísticas e funcionais. In: Silva, M. F. (Org.). **Na trilha da transdisciplinaridade: aspectos linguísticos, literários e interculturais e metodológicos linguístico-literários**. João Pessoa: Ideia, 2010.

## APÊNDICES

### Trabalhos presentes na Plataforma Sucupira sobre o ensino de compreensão de textos

| N  | ANO  | NÍVEL         | AUTOR(ES/AS)                                 | TÍTULO   |
|----|------|---------------|--|--|
| 1  | 2020 | ES            | Sinaga; Herman; Siahaan                      | The effect of partner reading strategy on reading comprehension  |
| 2  | 2020 | ES            | Rehman, Khan, Almas, Mohamad, Ismail         | Teachers' teaching reading strategies at public elementary schools in Haripur District   |
| 3  | 2020 | ES            | Petrus, Shah                                 | Relationship between reading anxiety, reading strategies and language competence of rural ESL secondary learners   |
| 4  | 2020 | EM            | Choosri Banditvilai                          | The effectiveness of Reading strategies on reading comprehension   |
| 5  | 2019 | EM            | Chandran, Shah                               | Identifying learners' difficulties in ESL reading comprehension  |
| 6  | 2019 | ES            | Andreou, Athanasiadou, Tzivinikou            | Accommodations on reading comprehension assessment for students with learning disabilities: a review study   |
| 7  | 2019 | EFI           | Muylaer; Bonamino; Micarello                 | Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento   |
| 8  | 2019 | EFI; EM; EFII | Fumagalli; Barreyr; Jaichenco                | Reading fluency: differences between oral and silent reading comprehension   |
| 9  | 2019 | XX            | Wahyono                                      | Correlation between students' cognitive reading strategies and reading comprehension   |
| 10 | 2018 | EFII          | Costa  | Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto  |
| 11 | 2018 | EFI           | Massonnié; Bianco; Lima; Bressoux            | Longitudinal predictors of reading comprehension in French at first grade: unpacking the oral comprehension component of the simple view                     |
| 12 | 2017 | EFI           | Aparecida; Oliveira; Cunha; Cristina; Osés   | Effectiveness of an intervention program for linguistics skill development1  |
| 13 | 2017 | EFI           | Viana; Cadime; Santos; Brandão; Ribeiro      | O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção   |
| 14 | 2016 | EFI           | Li; Murphy; Wang; Mason; Firetto; Wei; Chung | Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: a comparison of three approaches with fourth and fifth graders                               |
| 15 | 2016 | EFI           | Schiefele; Stutz; Schaffner                  | Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades   |
| 16 | 2016 | EFI e II      | Medeiros Flores                              | Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa  |
| 17 | 2015 | EFI           | Makhoul, Olshtain, Ibrahim                   | Promoting Comprehension Skills among At-Risk First Graders: The Role of Motivation in One-to-One Tutoring Environment  |
| 18 | 2015 | EFI           | Muniz; Martínez                              | A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso   |
| 19 | 2014 | EFI e II      | Leon-Abao                                    | Teachers' instructional competence on students' comprehension skills and critical thinking ability   |
| 20 | 2013 | EFI           | Schünemann; Spörer; Brunstein                | Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: a moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension |
| 21 | 2012 | EFI           | Spinillo; Hodges                             | Análise de erros e compreensão de textos: comparações  |

|    |      |          |                                |  |
|----|------|----------|--------------------------------|--|
|    |      |          |                                | entre diferentes situações de leitura  |
| 22 | 2011 | EFI e II | Kängsepp                       | Impact of Asking Support Questions on Grades 4 and 7 Students Reading Comprehension              |
| 23 | 2011 | EFI e II | Gomes; Boruchovitch            | Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica   |
| 24 | 2010 | EFI      | Kirmizi                        | Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time              |
| 25 | 2009 | EM       | Coelho; Correa                 | Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura                       |
| 26 | 2008 | EFII     | Oliveira; Boruchovitch; Santos | Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental                     |
| 27 | 2006 | EM       | Joly; Santos; Marini           | Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio   |
| 28 | 2004 | EFI      | Boto                           | Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático |
| 29 | 2002 | EFI e II | Ferreira; Dias                 | Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental                            |
| 30 | 2000 | EFI      | Oliveira; Souza.               | As faces do livro de leitura   |

Fonte: A autora (2022).

### Trabalhos presentes nas Reuniões da ANPED sobre ensino de leitura e o livro didático de Língua Portuguesa

| N  | ANO  | NÍVEL        | AUTOR (ES/AS)       | TRABALHO  |
|----|------|--------------|---------------------|---|
| 1  | 2017 | EFI          | Nascimento          | Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados   |
| 2  | 2017 | EFII, EJA    | Amparo              | A literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura   |
| 3  | 2016 | EFI          | Scheffer            | A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural   |
| 4  | 2016 | A            | Perfeito            | A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização   |
| 5  | 2016 | A            | Costa-Maciel        | Gêneros textuais/discursivos e capacidade de linguagem dominante: análise dos livros didáticos de alfabetização destinados às escolas públicas brasileiras  |
| 6  | 2016 | A            | Perfeito            | Por mais leitores proficientes: a progressão do ensino de leitura e compreensão textuais no bloco inicial de alfabetização  |
| 7  | 2015 | A            | Vieira              | Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora (1983-2000) 01 |
| 8  | 2015 | ES           | Heinig; Schlichting | Leitura e escrita na Engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho   |
| 9  | 2015 | EFI          | Travassos           | Da sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola  |
| 10 | 2015 | A, EFI, EFII | Vilela              | Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública  |
| 11 | 2015 | EJA          | Cavalcante          | O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA  |
| 12 | 2015 | EFI          | Leal; Lima          | Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros  |
| 13 | 2015 | EI           | Cordeiro            | “Quem gostou da história”...a compreensão de leitura na Educação Infantil: possibilidades e desafios  |
| 14 | 2015 | EM           | Santos              | Cartografando a construção do atual perfil de leitor de textos  |

|    |      |     |   |   |
|----|------|-----|---|---|
|    |      |     |   | literários egresso das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio   |
| 15 | 2015 | EM  | Flôr  | Movimentos de repetição na formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio   |
| 16 | 2015 | ES  | Oliveira  | (Sub)versões e (des)encontros de “dar a ler” na formação docente: a leitura como partilha sensível  |
| 17 | 2013 | EFI | Oliveira  | Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo  |
| 18 | 2013 | A   | Tassoni;<br>Almeida                             | Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade |
| 19 | 2013 | EFI | Dias  | Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência  |
| 20 | 2011 | A   | Oliveira  | Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida  |
| 21 | 2011 | A   | Pimentel  | Alfabetização e espaços de livros e leitura   |
| 22 | 2011 | ES  | Corrêa  | Leitura acadêmica na formação de professores no curso de Pedagogia  |
| 23 | 2009 | EFI | Arena   | Função e estrutura em atos de leitura   |
| 24 | 2009 | A   | Becalli   | As concepções de alfabetização e de leitura do programa de formação de professores alfabetizadores  |
| 25 | 2009 | EFI | Guimarães;<br>Ramos;<br>Barreto                 | Linguagens, textos e leituras na escola: por entre as trilhas de uma pesquisa participante  |
| 26 | 2008 | A   | Coco  | Implicações do suporte de textos nas práticas de leitura na alfabetização   |
| 27 | 2008 | XX  | Silveira  | A leitura e seus poderes - um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura   |
| 28 | 2008 | A   | Lucio; Maciel                                   | Relações entre o analfabeto e o alfabetizado: reflexões sobre a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas  |
| 29 | 2007 | EFI | Leal; Brandão                                   | Questões sobre leitura: o ensino da argumentação nos livros didáticos   |
| 30 | 2007 | A   | Ferreira;<br>Cabral;<br>Tavares;<br>Albuquerque | Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem?   |
| 31 | 2005 | A   | Amâncio   | Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVIII e XIX)  |
| 32 | 2005 | EFI | Brandão   | De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor  |
| 33 | 2005 | A   | Lucena  | Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?  |
| 34 | 2005 | EFI | Frigotto  | Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?  |
| 35 | 2005 | EFI | Schwartz;<br>Falcão                             | Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública   |
| 36 | 2005 | EFI | Silva   | Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções   |
| 37 | 2004 | EFI | Miller  | A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita   |
| 38 | 2004 | ES  | Pavão   | A dimensão formadora da universidade na construção do habitus da leitura e da escrita   |
| 39 | 2003 | A   | Gontijo   | A escrita e a leitura de textos na alfabetização  |
| 40 | 2003 | ES  | Mamede  | Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas  |
| 41 | 2001 | EFI | Gouvea  | Práticas de leituras de crianças: o caso do texto de divulgação científica  |
| 42 | 2001 | XX  | Pavão   | Histórias de formação de leitores e escritores em camadas populares   |
| 43 | 2001 | ES  | Côco  | O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores  |
| 44 | 2000 | ES  | Melo; Mello;                                    | Leitura e escrita nas vozes de futuros professores  |

|    |      |     |           |   |
|----|------|-----|-----------|---|
|    |      |     | Frangella |   |
| 45 | 2000 | ES  | Carvalho  | Lugares da leitura e da escrita numa escola de formação         |
| 46 | 2000 | EFI | Araújo    | Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares |

Fonte: A autora (2022).

**Trabalhos no Bancos de Teses e Dissertações da CAPES sobre ensino de leitura e o livro didático de Língua Portuguesa (1989-2021)**

| N  | Ano  | Ensino | Autor(a)          | Título   | 284 |
|----|------|--------|-------------------|--|-----|
| 1  | 2020 | EFI    | Conerado          | Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão de texto <sup>1</sup>   |     |
| 2  | 2019 | EM     | Mesquita          | Competência leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, sob a perspectiva da Educação Linguística <sup>1 02</sup>                                       |     |
| 3  | 2019 | XX     | Almeida           | Habilidade de leitura e o livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros com a matriz de referência do sistema de avaliação da educação básica (SAEB) <sup>1 03</sup> |     |
| 4  | 2018 | EFII   | Fischer           | Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais <sup>1</sup>   |     |
| 5  | 2017 | EFII   | Bezerra           | Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa: uma realidade? <sup>104</sup>  |     |
| 6  | 2016 | EFII   | Carvalhaes        | O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto <sup>205</sup>   |     |
| 7  | 2016 | EF II  | Rosa              | Análises de propostas de escrita de gêneros instrucionais em livros didáticos do Ensino Fundamental II <sup>1</sup>  |     |
| 8  | 2015 | EF II  | Sampaio           | Estratégias de leitura no livro didático de português: a proficiência leitora no Fundamental II <sup>106</sup>   |     |
| 9  | 2015 | EF I   | Luz               | A inferência no livro didático de língua portuguesa do 5º ano 7  |     |
| 10 | 2015 | EFII   | Silva, Rosenil    | A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário <sup>1 8</sup>  |     |
| 11 | 2015 | EFI    | Cavarsan          | Professores e o uso do livro didático de língua portuguesa no primeiro ano do Ensino Fundamental: de 2007 a 2011 <sup>1</sup>  |     |
| 12 | 2014 | EF II  | Souza             | A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do Ensino Fundamental 9   |     |
| 13 | 2013 | EJA    | Santos            | O ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português da Educação de Jovens e Adultos 10   |     |
| 14 | 2013 | EFII   | Tabosa            | Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007): escolhas textuais e avaliações sociais 11  |     |
| 15 | 2013 | EFII   | Grundling         | Interpretação/ Compreensão: um olhar sobre as práticas de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa <sup>1 12</sup>   |     |
| 16 | 2012 | EFI    | Yacalos           | É sendo ensinado que se aprende: resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano <sup>1</sup>  |     |
| 17 | 2012 | EFII   | Trindade          | Representações de leitura no livro didático de português no Ensino Fundamental maior <sup>1 13</sup>   |     |
| 18 | 2011 | XX     | Elias             | A compreensão de texto argumentativo por adultos idosos e sua relação com componentes cognitivos e escolaridade <sup>2</sup>   |     |
| 19 | 2011 | EFI    | Ardito            | A compreensão da leitura em um grupo de alunos da 4ª série do ensino fundamental <sup>1</sup>  |     |
| 20 | 2011 | EFI    | Costa, Jane       | Compreensão de Textos Escritos: um estudo de caso em turmas de 5º ano <sup>1</sup>   |     |
| 21 | 2011 | EM     | Costa, Elizangela | A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio: um estudo enunciativo-discursivo <sup>1</sup>   |     |
| 22 | 2011 | XX     | Santos            | O Livro Didático de Português: sua seleção e uso no ensino da leitura <sup>2</sup>   |     |
| 23 | 2010 | EM     | Fernandes         | A Leitura no Livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio <sup>1 14</sup>   |     |
| 24 | 2010 | XX     | Ferreira          | A inferência na compreensão de leitura de textos jornalísticos <sup>1</sup>  |     |
| 25 | 2009 | EJA    | Büchler           | O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) <sup>1</sup>  |     |
| 26 | 2009 | EFI    | Farias            | A Compreensão de Textos Escritos entre Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso <sup>1</sup>   |     |
| 27 | 2009 | XX     | Gribl             | Atividades de leitura de textos em gêneros multi-e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa <sup>115</sup>   |     |
| 28 | 2008 | XX     | Barcelos          | Leitura de textos escritos: prática e desenvolvimento da compreensão leitora <sup>1</sup>  |     |
| 29 | 2007 | EFI    | Aparecido         | Leitura e compreensão de texto: um estudo com alunos da 4a. série do Ensino Fundamental <sup>2</sup>   |     |
| 30 | 2007 | EFII   | Barros            | Gêneros textuais no livro didático de Português: problemas de abordagem <sup>1</sup>   |     |
| 31 | 2007 | XX     | Leão              | A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo <sup>2 16</sup>   |     |
| 32 | 2007 | EM     | Campinho          | A introdução do livro didático nas aulas de leitura no Ensino Médio na rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico <sup>1</sup>   |     |
| 33 | 2007 | EFI    | Oliveira          | Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental <sup>1 17</sup>  |     |
| 34 | 2006 | EFII   | Cavalcante        | Inferência e argumentação na constituição da compreensão textual <sup>2</sup>  |     |

|    |      |    |                   |  |
|----|------|----|-------------------|--|
| 35 | 2006 | EM | Walker            | O gênero notícia no livro didático de português <sup>1</sup>   |
| 36 | 2006 | XX | Marques,<br>Aurea | A mídia e a competência leitora: o texto publicitário no livro didático de português <sup>1 18</sup>                               |
| 37 | 2005 | XX | Souza,<br>Cláudia | O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas<br>X habilidades de leitura em livro didático <sup>1</sup> |
| 38 | 2005 | XX | Tessone           | Leitura, leitores e apropriações do livro didático de Língua Portuguesa <sup>1 19</sup>  |
| 39 | 2001 | XX | Azambuja          | Leitura e compreensão: um estudo sobre as perguntas do Livro Didático de Língua Portuguesa <sup>1 20</sup>                         |
| 40 | 2000 | XX | Lima              | Inferência- uma estratégia para compreender o texto escrito <sup>1</sup>   |

Fonte: A autora (2022).