
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEXT INTERPRETATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK, 9TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Tereza Maria de Oliveira Costa
terezamaria.2502@gmail.com

Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do UFPI.

Jusselino Vieira do Nascimento
jussel@gmail.com

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA.

RESUMO

Com uma abordagem descritiva e de base documental, este trabalho visa analisar as atividades de interpretação de textos em um livro didático de Língua Portuguesa para compreender se elas são desenvolvidas em uma perspectiva interacionista da linguagem. Também visa analisar se as atividades atendem às habilidades curriculares indicadas pela BNCC. E, ainda, se elas são realizadas de forma objetiva e explícita no texto. O estudo embasou-se teoricamente em Marcuschi (2008, 2001) abordando tipos de perguntas em interpretações, além de outros autores; Koch e Elias (2008) sobre leitura interacionista; e na BNCC (2018) para embasar as habilidades de leitura. O corpus foi composto pelo livro didático, Geração Alpha de Língua Portuguesa para o nono ano do fundamental II, de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto. Também considerou-se como corpus, as respostas de um questionário online com a participação de professoras que atuam na rede pública de Teresina-PI. Os resultados mostraram que as atividades de interpretação de texto apresentam questões de formas variadas; possibilitam a reflexão do leitor e atendem ao que é proposto nas diretrizes BNCC. Com esse trabalho esperamos contribuir com um olhar atuante para o livro didático, material base na educação.

Palavras-chave: leitura; ensino; livro didático.

ABSTRACT

In a descriptive approach and documentary study, this paper aims to analyze the activities of text interpretation in a Portuguese Language textbook. To understand if the interpretation activities are developed in an interactionist perspective of language. It also aims to analyze whether the activities meet the curriculum skills indicated by the BNCC. And also, if they are performed objectively and explicitly in the text. The study was theoretically based on Marcuschi (2008, 2001) addressing types of questions in interpretations, and others; Koch and Elias (2008) on interactionist reading; BNCC (2018) and reading skills, among other authors. One object of analysis is the textbook, Generation Alpha Portuguese Language for the ninth year of elementary II. By Everaldo Nogueira, Greta Marchetti and Mirella L. Cleto. It is also considered a corpus of analysis, the answers of an online questionnaire with the participation of teachers who work in the public network of Teresina-PI. The results showed that the text interpretation activities present questions of varied forms; enable the reader's reflection and

meet what is proposed in the BNCC guidelines. With this paper, we hope to contribute to an active look at the textbook, basic material in education.

Keywords: *reading; teaching; textbook.*

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de uso social das tecnologias digitais, conseqüentemente da necessidade de inserção das ferramentas digitais na escola, somado com metodologias inovadoras que promovam um ensino interativo para formação do cidadão crítico. Nesse sentido, a leitura não pode ser entendida como uma mera atividade escolar, mas como um exercício de formação da pessoa humana. Preferencialmente, como uso das mídias digitais e textos de múltiplas linguagens. Nesse percurso, apresentamos esse estudo que surgiu a partir dos seguintes questionamentos: as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores? Contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Este artigo tem um caráter documental de abordagem descritiva, tendo como objetivo principal analisar o livro de Língua Portuguesa “Geração Alpha, 9º ano do ensino fundamental, 3ª edição 2019”. Temos, ainda, como objetivos, analisar os exercícios de interpretação de texto do livro, verificando se o tipo de pergunta usada segue as diretrizes da BNCC para o ensino de leitura na sala de aula. Além disso, a partir das respostas apresentadas em um questionário *online*, procuramos caracterizar a prática do professor de Língua Portuguesa nas etapas finais do ensino fundamental.

Este estudo descreve, portanto, aspectos que envolvem a capacidade de ler e interpretar textos, segundo orientações de autores como Koch e Elias (2008) com a abordagem interacionista de interpretar textos; Marcuschi (2001, 2008), com os estudos sobre interpretação e tipos de perguntas nela utilizadas; Antunes (2010) tratando de aspectos ligados à textualidade; Freitas e Rodrigues (2017), sobre o livro didático, e outros que serão detalhados no decorrer do texto.

Este texto foi desenvolvido seguindo um percurso linear com uma abordagem teórica sobre o livro didático. Na sequência, trazemos à tona as concepções de texto e leitura. Depois, situamos as orientações da BNCC para o ensino de leitura no Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos, metodologicamente, a análise e os resultados da pesquisa.

TEORIZANDO O TEMA

É consenso na literatura especializada que ler, na concepção interacionista, é dar sentido ao que se está sendo decodificado e, neste ponto, a escola tem um papel fundamental, porque é onde a formação do leitor acontece. Cabe aqui enfatizar que o livro didático ainda é o material base utilizado hoje, nas salas de aula, para trabalhar a leitura, porém, é preciso saber se as atividades propostas nos livros desenvolvem nos alunos o gosto pela leitura e os provoca para se envolverem em práticas sociais de leitura. Para melhor entender o tema proposto aqui, vamos abordar alguns elementos que estão diretamente ligados à interpretação de textos, no livro didático.

O livro didático

Segundo Marcuschi (2008), o livro didático é compreendido como um suporte textual que comporta diversos tipos de gêneros textuais. Para o autor, não faz diferença entre a quantidade de gêneros que suporta, ainda que seja um gênero, caracteriza-se como suporte de gênero. “Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático, particularmente o de língua portuguesa, comporta muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 179). Portanto, o

livro didático nos coloca em contato direto com a leitura e a interpretação de textos diversos e é protagonista do ensino. Conforme Freitas e Rodrigues (2017) especificam:

No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos CD-rom, Internet, e outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central. (FREITAS; RODRIGUES, 2017, p.2).

O posicionamento dos autores assegura que o lugar do livro didático no ensino se mantém, apesar do surgimento de outros recursos didáticos que enriquecem o ensino e viabilizam o uso de metodologias diferenciadas, mas não substituem o livro como referência didática nas escolas. Mesmo em tempos da pandemia por *Covid-19* e com o fechamento das escolas, o livro continuou como o grande aliado do professor no planejamento e elaboração do conteúdo para o ensino remoto, via plataformas de diversas modalidades (*Zoom, Meet, WhatsApp, Google Drive* e outras) que serviram de ponte para levar o conhecimento até o interlocutor.

Além disso, desde a sua origem, o livro didático vem sendo estudado, avaliado e atualizado no sentido de atender as diretrizes curriculares vigentes. A partir de 2017 a BNCC passa a definir o currículo essencial para o trabalho na escola, com vistas a melhorar o aprendizado dos discentes. A participação do professor na escolha do livro didático é algo que vem acontecendo desde o final da década de 90 (FREITAS; RODRIGUES, 2017). Assim sendo, o professor, ao escolher o livro com o qual vai trabalhar, exerce influência sobre ele e o que está sendo mediado em sala de aula, podendo levar em conta os modos de interpretação textual do livro, e ainda optar por uma versão de livro mais atualizada, que atenda às orientações da BNCC e que valorize ainda mais a interação com o aluno nas formas textuais, imagéticas e gráficas.

Concepção de texto e leitura

Segundo Koch e Elias (2008), na primeira concepção de leitura, o texto é uma construção lógica do pensamento e a ação do autor é vista como um despertar para novas atividades sociocognitivas, sendo a ação cognitiva do autor a responsável por determinar a estrutura formal do componente textual. Nesse contexto, cabe ao leitor captar e interpretar esta estrutura lógica, produzida com intenção de comunicação e interação.

Nesta concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento, (representação mental) do autor (KOCH; ELIAS, 2008. P, 9-10).

Como observamos na citação, se o leitor lê um texto e apenas reproduz o que o autor pensa, sem considerar nada mais, não se estabelece nessa ação um processo reflexivo, mas apenas aceitação por parte do leitor.

Na segunda concepção, a língua era considerada como um código e o texto seria o objeto codificado a ser decodificado pelo leitor. Em outras palavras, ler um texto significava reconhecer o que nele estava escrito e informado, sem considerar o contexto sociocomunicativo, o que leva o leitor a atribuir-lhe um sentido único.

Na terceira concepção, as autoras (KOCH; ELIAS, 2008), reconhecem a prática de leitura como uma produção de sentido que acontece pela interação autor, texto e leitor. Nesta concepção, os sujeitos da interação são vistos como atores ativos que estão em constantes atividades sociais de produção textual. Nesse caso, o sentido não está no texto, mas é construído em um processo interativo entre autor, texto e leitor, considerando o entorno sociocomunicativo. Antunes (2010) segue essa linha de pensamento quando coloca as atividades da língua como uma construção

de sentido social, através das quais fazemos textualidade cada vez que praticamos comunicação, pois cada manifestação de fala tem uma intenção.

Por fim, comungamos com a classificação de Koch e Elias, pois consideramos que cada concepção representa um momento situacional de uso da linguagem e representa um percurso evolutivo no entendimento sobre a construção de um texto e a produção de sentido. Por esse viés, adotaremos nesse estudo a terceira concepção classificatória das autoras, porque é nosso objetivo analisar as atividades de leitura do livro didático e identificar se elas viabilizam a reflexão do leitor.

O papel da BNCC nas práticas de leitura

As propostas curriculares na BNCC (2018) seguem as orientações elaboradas nas últimas décadas, com finalidade de atualização curricular perante as pesquisas recentes. As transformações ocorridas no último século, orientadas em parte pelo desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Comunicação, atingem, em grande parte, a escola, onde **as práticas pedagógicas estão voltadas para uma maior valorização e ampliação dos conhecimentos adquiridos na educação básica**. Aliar a prática pedagógica à cultura das inovações tecnológicas tem sido um desafio aos gestores da educação.

Essas mudanças são contempladas nas orientações da BNCC, que trazem uma nova organização curricular para o ensino com o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a formação do cidadão crítico e reflexivo. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, neste caso, à leitura e interpretação de textos no 9º ano, a orientação da BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades, a exemplo das que façam o aluno ser capaz de:

analisar a composição de textos de caráter normativo jurídicos da esfera político com (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas), propaganda política (proposta de sustentação, posicionamento quanto a temas em discursões) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição propostas (propostas, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas de forma a incrementar a compreensão de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. Em palestras, reuniões, debates e outros, seja capaz de fazer anotações, documentar o evento afim de apoiar a própria fala, que acontecer no momento do evento, e em um eventual retorno ao assunto (BNCC, 2018, p. 149).

Como observamos na citação, para os alunos desenvolverem essas habilidades na atualidade, precisam do conhecimento sobre os gêneros citados no documento BNCC para entendimento, produção e manifestação em outros gêneros de domínio acadêmico. Além disso, precisarão dominar as ferramentas digitais nas práticas sociais e acadêmicas (palestras, reuniões, debates etc.) informadas no texto do documento em evidência.

Segundo Marcuschi (2008), cada texto está inserido dentro de uma classe de gêneros e, os mais formais, são usados nas escolas, enquanto que os mais simples são deixados de lado. “Consideram-se apenas os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas” (MARCUSCHI, 2008, p. 209). Isso nos revela que os livros didáticos e a escola não incluem no plano de curso os gêneros textuais mais conhecidos pelo aluno da escola pública, tornando o seu conhecimento limitado, por só conhecer na teoria os gêneros formais utilizados pela escola.

Leitura e interpretação

A literatura especializada considera que o entendimento de um texto (oral, escrito, imagético) se faz via interpretação dos seus componentes textuais, mas nem sempre o autor consegue passar o entendimento que ele deseja. Segundo Marcuschi (2008), a tarefa desejada pelos autores é criar entendimento, porém nem sempre conseguido, pois o autor não exerce total

controle sobre o entendimento a respeito do que ele escreve, carecendo da participação do leitor nesse processo.

Quanto aos exercícios de compreensão, Marcuschi (2001) em seu texto “Compreensão de Texto: algumas reflexões” reconhece a relevância do trabalho com a compreensão textual e destaca que o problema não está na falta desse trabalho no livro didático, mas na natureza deste.

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdo. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Na citação, o autor relata um dos problemas identificados em atividades de compreensão textual nos livros didáticos, mostrando que a atividade está voltada para a decodificação, ou melhor, extrair da superfície textual o conteúdo repassado sem que o leitor contribua com seu conhecimento prévio e articule um sentido.

Entretanto, o autor também considera que o ato de interpretar é um trabalho social que acontece com a colaboração do autor, texto e leitor.

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor- texto – leitor ou falante – texto – ouvinte, podem ocorrer desencontros (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Nessa citação, Marcuschi deixa evidente que interpretar um texto é o resultado de um processo de construção de ideias, o que nos faz inferir que esse processo ocorre nas atividades do livro didático analisado aqui, a partir de questões provocativas e reflexivas. Na visão de Koch e Elias (2008), a interpretação se dá por meio da interação texto e leitor, numa relação de levantamento de hipóteses, que envolve a habilidade de captação das ideias do autor e conhecimento de mundo por parte do leitor/ouvinte, sendo caracterizadas nas expressões formadoras do texto.

Por fim, as ideias de Marcuschi, Koch e Elias nos fazem inferir que a interpretação de um texto é um ato de investigação mais profunda e não apenas de uma simples leitura, exige competência cognitiva do leitor/ouvinte, conhecimento do meio que envolve o enunciado, captação das ideias do autor, e dependendo da estrutura do texto, exige conhecimento da vida particular dos seus envolvidos a fim de tirar o maior proveito do conhecimento sobre a ação comunicativa do autor. É explicar o que está escrito nas linhas e nas entrelinhas do texto.

Para fins de controle e orientação deste estudo, na análise das atividades do livro didático, seguiremos a concepção de interpretação textual nas ideias de Koch e Elias (2008), por consideramos mais detalhada em relação à abordagem de Marcuschi (2001; 2008).

ANÁLISE METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem caráter documental de abordagem descritiva, de coleta e análise de dados. Segundo Gil, as pesquisas descritivas se caracterizam por descrever situações variáveis, população e outros; também é marcada por se utilizar de coletas de dados como é o caso dos questionários. Além do mais fazem parte do mesmo grupo das pesquisas exploratórias.

As pesquisas descritivas e exploratórias são as que habitualmente utilizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São as mais solicitadas

por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2017, P. 42).

O estudo também tem um caráter documental por fazer uso de documentos diversificados, entre eles o bibliográfico, mas não se prende apenas à contribuição de autores encontrados em um acervo. Segundo (GIL, 2017), a pesquisa documental se vale de artifícios diversos. Ainda segundo esse autor:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há... documentos de “primeira mão”, que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico. Nesta categoria estão, os conservados em arquivos de órgãos públicos, instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. (GIL, 2017, p.48).

Uma classificação que representa a análise deste estudo em que o *corpus* da pesquisa é constituído pelas atividades de leitura e interpretação de texto do livro didático de língua portuguesa, do nono ano, que se materializam na seção “Para Entender o Texto”; e pelas respostas de um questionário realizado de forma online, dirigido a docentes do Ensino Fundamental II, de escola pública de Teresina(PI), com a finalidade de levantar informações sobre os desafios da prática pedagógica no uso do livro didático.

Estudo sobre atividades do livro didático

A análise das atividades de interpretação do Livro Didático de Língua Portuguesa “Geração Alpha” 9º ano, edição 3ª de 2019, Editora SM, São Paulo, mostra que o livro dispõe de oito unidades e cada uma delas trabalha uma temática. Está subdividida em dois capítulos e cada um traz um texto principal e um roteiro específico de leitura de texto, adequado ao gênero textual trabalhado, em uma seção assim nomeada “PARA ENTENDER O TEXTO”. Cada unidade contempla 02 (dois) gêneros textuais diferentes, resultando em 16 (dezesseis) gêneros abordados no livro em análise.

Observamos que cada unidade trabalha com dois gêneros textuais distintos, um para cada capítulo, com a atividade de leitura do texto e, no final da unidade, há uma seção denominada “Atividade Integrada”, a qual faz uso de um gênero textual com outras questões de leitura. Por conta do espaço de escrita desse artigo, vamos restringir a análise apenas para as questões dos dois gêneros textuais principais.

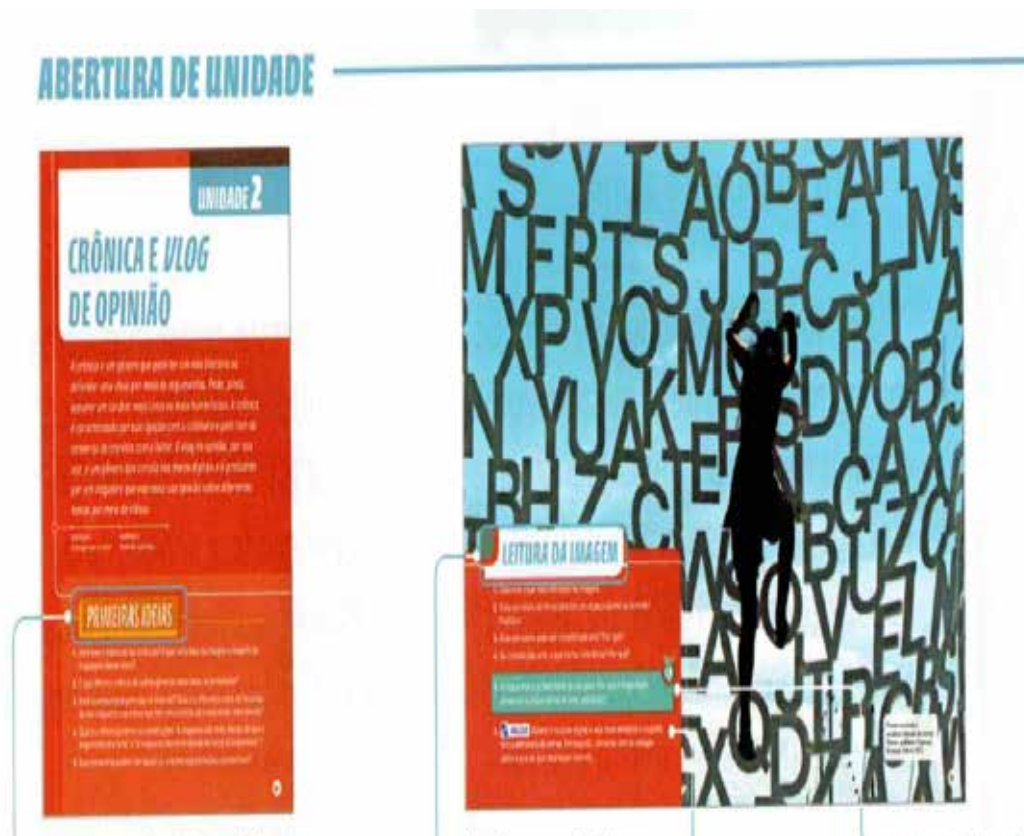
A seleção de textos dessa edição pode favorecer práticas de interdisciplinaridade entre áreas curriculares, possibilitando debates produtivos, pesquisas e ampliações culturais que favorecem a interação disciplinar na escola. A escolha dos gêneros textuais também corrobora o que Marcuschi (2008) informa sobre o uso de textos com a realização linguística mais formal como: conto psicológico, crônica, Vlog de opinião, crônica esportiva, reportagem de divulgação científica, infográficos, roteiro de TV etc. esquecendo os textos do dia a dia dos alunos do Ensino Fundamental de escola pública.

Na prática, pela nossa experiência de estágio em escolas públicas o que se percebe é que os alunos, geralmente, têm contato com esses gêneros textuais apenas pelas atividades do livro didático, sem acréscimos de informações ou detalhamento sobre os gêneros e os aspectos textuais que os constituem.

Constatamos que a atividade de leitura do texto principal ocorre em três momentos e formam um todo: na página inicial da unidade, há um pequeno texto apresentando os gêneros textuais a serem trabalhados com questões sobre o conhecimento prévio do leitor, o que consideramos como um momento motivacional para despertar o olhar do leitor para os gêneros textuais usados na unidade denominada de “Crônica e Vlog de Opinião”.

A Figura 1 nos mostra a abertura da unidade 2 do livro em análise, a primeira imagem tem duas partes: a parte superior apresenta os gêneros a serem trabalhados na unidade - o gênero Crônica e o gênero Vlog de opinião - com uma definição de cada um.

Figura 1 – Imagem da abertura da Unidade 2



Fonte: Nogueira Marchetti e Cleto (2019, p.41-42).

Já a parte inferior, denominada de “PRIMEIRAS IDEIAS”, traz algumas questões que exploram o levantamento de hipótese dos alunos e pode estimular o leitor a pensar e trocar ideias sobre os gêneros da unidade. No caso da unidade 2, temos:

1. Você tem o hábito de ler crônicas? O que você sabe ou imagina a respeito da linguagem desse texto?
2. O que difere a crônica de outros gêneros associados ao jornalismo?
3. Você acompanha algum vlog na internet? Qual a diferença entre os recursos de um *vlogueiro* e os meios que têm um cronista para expressar uma opinião? (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.41).

Observamos que não há perguntas sobre o conteúdo dos textos da unidade, mas sobre o reconhecimento dos gêneros textuais, provocando o leitor para acessar os conhecimentos prévios sobre esses gêneros e iniciar uma conversa sobre o assunto. Na imagem da Figura 1 há uma cena

e algumas perguntas no lado esquerdo da imagem que orientam a leitura desta e possibilitam que se faça uma relação entre o que é mostrado na cena e o que o leitor conhece do assunto.

1. Descreva o que está retratado na imagem.
2. Essa estrutura de letras está em um espaço aberto ou fechado? Explique.
3. Essa estrutura pode ser considerada arte? Por quê?
4. Se considerada arte, a que ela faz referência? Por quê? (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.42-43).

Na continuidade da análise, apresentamos as observações sobre as questões dos dois textos da unidade 2. No capítulo 1, encontramos a crônica “Diálogo com o leitor” (p.44) e, no capítulo 2, temos a transcrição de um vídeo de uma Vlogueira com o título “Menas” (p.58). Os resultados foram embasados no estudo realizado por Marcuschi (2001) sobre os tipos de questões de atividades de compreensão e interpretação de textos no livro didático. Procuramos observar se as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores e se contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Na análise das atividades dos dois capítulos, observamos a presença de tipos diferentes de perguntas, considerando aqui a classificação de Marcuschi (2001). Observemos algumas perguntas que destacamos aqui: “(1) A hipótese que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da Língua Portuguesa se confirmam? Explique. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.45)”.

O exemplo representa uma pergunta do tipo inferencial. Essas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros tipos, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001, p. 271). As perguntas do tipo inferencial solicitam respostas que não estão no texto, desafiando o aluno a acionar seus conhecimentos prévios para construir a resposta. “2. O assunto que você imaginou com base no título foi tratado no texto? Explique. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.59)”.

No exemplo 2, encontramos uma pergunta do tipo global “que leva em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

- 3.No Vlog de opinião “Menas”, Julia Tolezano aborda uma questão relativa à língua portuguesa e a situa no espaço da Internet.
 - a. Ela faz referência a “pessoas que têm total domínio da Língua Portuguesa” e a pessoas que não têm. É possível um falante ter total domínio de sua língua? Justifique
 - b. O conflito descrito pela Vlogueira restringe-se à comunicação pela Internet? (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019, p.59).

Neste caso, a letra “a” caracteriza uma pergunta do tipo subjetiva. São essas perguntas que têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

Quanto à letra “b”, para responder à pergunta, o leitor precisa voltar ao texto. Neste caso, a pergunta é do tipo objetiva, “são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” (MARCUSCHI, 2001, p. 271).

Marcuschi (2001) ainda apresenta outras classificações de perguntas: as do tipo cópia “são as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (p. 271); as perguntas

metalinguísticas “são as que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (p. 272). Ambos os tipos não foram encontrados na atividade de leitura da seção “Para Entender o Texto” desta unidade. Isso não significa que esses tipos de perguntas não se configurem em outras seções das unidades.

Os resultados dessa pesquisa consideram que, no caso do livro analisado, há uma predominância de questões que possibilitam a interação dos pares (Koch; Elias, 2008), pois levam o leitor a refletir, a criar hipóteses e a comprová-las na leitura do texto o que requer análise, referências e reflexão do leitor para construção de uma resposta. Talvez esse não seja um resultado ainda satisfatório, pois no espaço desse texto não cabe a análise de todas as questões das oito unidades do livro, mas nos dá uma ideia sobre os tipos de perguntas das atividades de leitura no livro didático em evidência que, em nossa análise, respondem às questões dessa pesquisa.

Vale destacar aqui que o Manual do Professor, desse livro, apresenta sugestão de respostas para as atividades do Livro do Aluno e traz diversas orientações didáticas de como desenvolver a leitura com as ações que se desenvolvem antes, durante e depois, além de orientações de pesquisa com acesso a suportes digitais e textos de múltiplas linguagens. Na seção “A BNCC e o ensino de língua portuguesa” são mencionadas as competências da BNCC que são contempladas em cada unidade desse livro. No que se refere à unidade dois,

Esta unidade possibilita aos alunos utilizar linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, pois, além de produzirem uma crônica, eles elaboram um *vlog* de opinião para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. A competência 5 é mobilizada quando os alunos entram em contato com um *vlog* de opinião, compreendendo e utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica e significativa para se comunicar e acessar informações. Quando os alunos refletem sobre padrões sociais na unidade, eles desenvolvem a competência 8, pois levam os alunos a conhecer-se e reconhecer suas emoções e as dos outros. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019b, p.13)

Como observamos, os leitores são provocados a refletir sobre padrões sociais, partilhar informações e experiências e usarem de forma crítica e significativa as tecnologias digitais, em outras palavras, o livro traz textos de múltiplas linguagens e de divulgação social que levam o aluno a exercer seu papel de leitor de múltiplos gêneros e múltiplas linguagens, usarem de forma produtiva as tecnologias digitais e reconhecer seu papel social.

O manual Também traz um parte denominada de, “*De olho na Base*” são as habilidades em atendimento à BNCC, apresentada de forma sistemática para auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática. Seguindo o percurso de análise que adotamos aqui, vejamos as habilidades para o capítulo 2 na Unidade 2, do livro analisado.

Capítulo 2- Habilidades

(EF89LP02) A seção de texto em estudo leva os alunos a analisar o *vlog* de opinião e práticas como curtir, compartilhar e comentar, pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF69LP55) O trabalho com o texto e com a seção Texto em estudo possibilita aos alunos reconhecer as variedades da língua falada e o conceito de norma-padrão e de preconceito linguístico.

Durante a análise, constatamos que o livro didático adota a linguagem enunciativo-discursiva (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2019b), por apresentar gêneros textuais característicos desse contexto de tecnologias digitais e com abordagens atuais, levando o leitor

a agir em práticas concretas o que nos mostra que as atividades de leitura são provocativas e motivadoras, atendendo as orientações da BNCC para o nono ano do Ensino Fundamental.

Análise das respostas do questionário

No desenvolvimento deste estudo foi aplicado um questionário online com professoras de Língua Portuguesa que trabalham com o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas Públicas de Teresina, sobre a prática delas no ensino de leitura com o uso do livro didático e a experiência no ensino remoto. O convite e questionário foram enviados às professoras das quais tínhamos conhecimento, por proximidade ou informação de diretores e/ou colegas de trabalho. A elas solicitamos a colaboração para responder o questionário da pesquisa.

Como resultado, recebemos três questionários respondidos e, para manter o anonimato das informantes, usamos a seguinte indicação: Informante A, Informante B e Informante C nas análises apresentadas neste texto. As informantes sintetizaram suas experiências em um questionário com 13 perguntas subjetivas e objetivas. Deste escopo, selecionamos algumas questões relacionadas ao tema deste artigo e analisamos aqui.

Na questão 1 foi perguntado se, na prática, elas dedicam um momento semanal para trabalhar a leitura e interpretação de textos com os alunos.

Informante A: Não. Normalmente não faço assim, vou trabalhando os conteúdos na sequência do livro didático, para atender ao planejamento. Não tem aula específica de leitura.

Informante B: Sim. Reservo 1 hora do horário para essa finalidade, pois compreendo a importância desse momento para o desenvolvimento integral e formação do perfil leitor de meus alunos.

Informante C: Atualmente não. Tenho trabalhado a leitura e interpretação de texto conforme o livro apresenta, porém vejo que preciso mudar essa abordagem e separar um momento para realizar tais atividades que são de extrema importância.

Em suas respostas, as informantes A e C dizem que não têm um horário para a prática de leitura. Ambas dizem que seguem o planejamento e, apenas a informante C percebe a importância do trabalho com a leitura e que precisa mudar sua prática. Já na fala da informante B, percebemos uma prática diferente das outras informantes, pois mostra que tem um horário para a atividade de leitura e que compreende a importância dessa prática para a formação do leitor.

Nas questões 2 e 3, foi perguntado que concepção de leitura as informantes adotam em suas aulas e qual a fundamentação teórica para desenvolvimento da prática com a leitura em sala de aula. Todas as informantes responderam que adotam a concepção interacionista, mas não justificaram. Depois, informaram que não seguem nenhum teórico sobre o assunto. Como elas não indicam uma referência teórica, não é possível inferir que elas seguem a concepção interacionista de leitura de Koch e Elias (2008), que identifica o texto como o lugar da interação no qual o leitor atribui-lhe sentido pelo que ele tem de conhecimento e pela sinalização do autor.

Na continuidade, foram questionadas com que frequência usam o livro didático para trabalhar a leitura e interpretação de texto.

Informante A: Sempre. Na aula de leitura e exercício, é usado o texto da unidade do livro didático. Os textos são atuais e isso é bom para os alunos. Depois respondem as questões do livro.

Informante B: Poucas vezes. A maioria dos livros didáticos, não contempla textos em sua forma integral, creio que seja um problema trabalhar com fragmento de textos da forma como, geralmente, são apresentados nos livros. Além

disso, os questionamentos que acompanham nem sempre dialogam com a realidade dos alunos.

Informante C: quase sempre.

De acordo com as respostas, constatamos que apenas a informante A segue o livro em seu desenvolvimento. As outras informantes dizem que usam poucas vezes, mas apenas a informante B justificou sua resposta, demonstrando ter consciência que o livro não traz o texto completo e as questões estão distantes da realidade do aluno, mas não diz se usa um material complementar para resolver o problema. No caso da informante C, como não justificou a resposta, não é possível saber se ela tem um pensamento parecido com a Informante B.

Ao serem questionadas sobre a metodologia usada para trabalhar a leitura e interpretação de textos, responderam:

Informante A: Utilizo o livro didático e os textos de apoio que ele indica no final do livro. Passo a atividade para os alunos lerem o texto e responder as questões do livro. Depois corrigimos em sala.

Informante B: Costumo adotar estratégias como momentos de: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Textos selecionados por mim, observando a identidade e gostos da faixa etária/ turma.

Informante C: Utilizo o livro didático e os textos de apoio presentes nele.

Neste caso, percebemos que as informantes se mantêm no percurso de respostas. A Informante A continua usando o livro didático em sua totalidade e demonstra que sua prática segue a organização do livro que adota. A informante B, como já dissemos em outra questão sobre o livro didático não trazer os textos completos, reforça aqui sua fala ao dizer que usa os textos escolhidos por ela e trabalha com três momentos no desenvolvimento da leitura (antes, durante e pós-leitura), demonstrando que tem um certo conhecimento de que a leitura começa antes do texto principal, momento de despertar do leitor, continua no texto principal e vai além.

Essa metodologia da Informante B nos faz inferir que ela tem conhecimento de que a leitura não se faz só no momento da aula e na leitura do texto principal. O percurso de desenvolvimento dessa metodologia é percebido no livro em análise aqui, pois as unidades são organizadas de tal forma que o leitor tem um período inicial de leitura em duas abordagens que provocam reflexão sobre um tema e reconhecimento do gênero textual, depois entra no texto principal e atividade, e finaliza com uma atividade denominada “leitura integrada”.

Na última questão que selecionamos, questionamos se o livro didático que elas adotam na escola atende as orientações da BNCC, para o trabalho com a leitura, e que justificassem a resposta.

Informante A - Sim. Ele trabalha com as habilidades informadas na BNCC, para trabalhar a leitura de gêneros textuais específicos para o ano de ensino, 9º ano.

Informante B- Até ano passado não. Este ano começamos com material diferente, mais relacionado às competências/habilidades da BNCC.

Informante C- Sim. Ele trabalha com as habilidades que estão presentes na BNCC.

Em todas as respostas, as informantes demonstram que reconhecem as orientações da BNCC para o ensino de leitura, mas não acrescentam detalhes sobre isso. Duas das informantes (A e C) seguem o livro didático e suas atividades de leitura e apenas a Informante B usa outros textos para desenvolver ou completar suas práticas de leitura. O que podemos depreender dessa experiência é que elas têm noção do documento e de seu regimento, assim como a relevância dos livros atenderem a essa diretriz curricular.

Vale enfatizar que estas informações contextualizam a realidade das informantes sobre suas práticas com o ensino de leitura, mas elas não são representantes da prática da maioria dos professores de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino fundamental em Teresina, apenas representam (por escolha aleatória) a unidade escolar onde trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, consideramos a leitura como um processo de significação entre interlocutores, resultante de uma prática de leitura e interpretação de textos reflexiva e dialógica, o que nos mostra que o leitor constrói o sentido do texto a partir de hipóteses e inferências que se configuram em pistas textuais.

Por esta perspectiva, o texto desperta no leitor uma organização cognitiva na qual ele faz uso de conhecimentos que não estão previstos no texto; formaliza um diálogo com o texto e o autor ao qual as autoras Koch; Elias (2008) chamam de interação, justificando a expressão “leitura interacionista”. Esta perspectiva de leitura se encontra no livro didático analisado com o uso de questões do tipo inferencial (Marcuschi, 2001).

Outro ponto relevante que concluímos é que o livro Didático de Língua Portuguesa escolhido para análise está atualizado quanto às habilidades BNCC e as questões de interpretação de texto seguem em quantidade razoavelmente satisfatória contemplando as tipologias inferencial, subjetiva e global. Por isso consideramos que as questões do livro promovem a reflexão e correspondem à concepção de leitura interacionista que é considerada “...uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, ... requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Quanto ao questionário aplicado com as informantes dessa pesquisa, podemos constatar que elas seguem, em maioria, as atividades do Livro Didático de Português, mas demonstram que desejam ajustar suas práticas de leituras ao viés interacionista, pela iniciativa de usarem outros textos e propostas fora do livro. Inferimos que as informantes compreendem ser a concepção de leitura mais contextualizada, reflexiva e atualizada. Também ficou claro que as informantes têm conhecimento das diretrizes da BNCC para o trabalho com a língua materna no ensino fundamental.

Com essas observações, consideramos que o resultado da pesquisa respondeu às perguntas que direcionaram as análises: as atividades de interpretação de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa possibilitam a reflexão dos leitores? Contribuem para a formação de leitores capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com os desafios atuais de maneira positiva e criativa?

Por fim, observamos que as atividades do LDP apresentam diversos tipos de questões e, por apresentar o tipo inferencial, contempla a BNCC e a leitura interacionista de Koch; Elias (2008). É importante enfatizar que esta discussão não termina aqui, mas desejamos somar contribuições com mais uma ação motivadora que lança olhar reflexivo e eficaz sobre as atividades de leitura que compõem o livro didático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análises de Textos, Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREITAS, Neli Klix; RDRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/RODRIGUES-Melissa-Haag.-O-livro-did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirela Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019a.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirela Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa: Manual do professor**. São Paulo: Edições SM, 2019b. <http://sistemas.macaee.rj.gov.br:8090/index.php/manual-do-professor-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Tarcísio Gomes da; SILVA, Divaneide Ferreira da. Livro didático de português: Um estudo das relações entre as questões de interpretação textual e a proposta de ensino aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais [...]**. Recife: Faculdade Senac Pernambuco, 2010. p. 1-5. Disponível em: http://www.faculdaadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/027_2010_ap_oral.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.