

As atividades de leitura e compreensão textual: uma análise dos verbos imperativos e dos pronomes interrogativos em Livros Didáticos de uma coleção de Língua Portuguesa /
Reading and text comprehension activities: an analysis of imperative verbs and interrogative pronouns in Didactic Books from a Portuguese Language collection

*Adriana da Silva**

Graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (1994), mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, atuando principalmente nos seguintes temas: metadiscorso, letramento acadêmico e multiletramentos.

 <https://orcid.org/0000-0002-5429-8792>

*Iane Maria Santos Martins**

Iane é graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal de Viçosa, tendo participado de projetos de extensão envolvendo literatura e também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Recentemente, encerrou uma pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre leitura e compreensão textual em Livros Didáticos.

 <https://orcid.org/0000-0002-4275-3217>

Recebido em: 16 jul. 2020. **Aprovado** em: 28 out. 2020.

Como citar este artigo:

DA SILVA, Adriana; MARTINS, Iane Maria Santos. As atividades de leitura e compreensão textual: uma análise dos verbos imperativos e dos pronomes interrogativos em Livros Didáticos de uma coleção de Língua Portuguesa. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 121-144, jan. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10276736>

*

 adria.silva@ufv.br

*

 ianemartins99@gmail.com

RESUMO

O livro didático ainda é uma das principais ferramentas de ensino nas aulas de língua portuguesa. O presente estudo busca descrever e analisar os exercícios de leitura e compreensão textual de dois Livros Didáticos, um do 6º ano e outro do 9º ano, a partir da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. Para a análise, foram selecionados quatorze textos narrativos presentes nos livros e analisados como são estruturados os questionários de compreensão, verificando como as palavras empregadas para fazer as perguntas interferem nas habilidades que são desenvolvidas ou esperadas para os alunos em sala de aula. Evidencia-se a importância da complementação de exercícios mais sistemáticos e reflexivos, a implementação de uma sequência mais bem estruturada desses exercícios, a ampliação de atividades orais em sala de aula e também a importância de professores se basearem no ensino de elementos linguísticos para a promoção da compreensão baseada na linguagem e seu uso.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Compreensão textual; Ensino.

ABSTRACT

The textbook is the main teaching tool in Portuguese language classes. The present study seeks to describe and to analyze the reading and the textual comprehension exercises of two Didactic Books, one from the 6th year and the other from the 9th year, based on theories of the Applied Linguistics and the Textual Linguistics. For the analysis, fourteen narrative texts present in the books were selected and analyzed as the comprehension questionnaires are structured, checking how the words used to ask the questions interfere in the skills that are developed or expected for the students in a classroom. The importance of complementing more systematic and reflective exercises are highlighted, the implementation of a more structured sequence of these exercises, the expansion of oral activities in the classroom and also the importance of teachers being based on the teaching of linguistic elements for the promotion understanding based on language and its use.

KEYWORDS: Reading textual; Comprehension; Learning.

1 Introdução

Quando se fala em ensino da leitura e da compreensão textual nas escolas, é comum pensar nos questionários que são propostos pelos Livros Didáticos (LD) para instigar os alunos a observarem os diversos aspectos presentes nos textos, como as personagens, as ações dessas personagens, o discurso escolhido pelo autor etc. É esquecido que essas perguntas possuem uma estrutura que dá o comando para os alunos do que deve ser feito na atividade, revelando muito sobre os estímulos que esses estudantes estão recebendo e, conseqüentemente, sobre a maneira como eles vão compreender o texto, sendo de uma forma mais reflexiva ou mais próxima da cópia.

Pode-se dizer que, na maioria das vezes, o aluno não é levado a refletir sobre o texto, nem a utilizar seus conhecimentos prévios para construir uma relação entre o seu saber e a mensagem que o autor transmite, via texto, de forma contextualizada. Hoje considera-se a leitura como um processo de interação entre os interlocutores, mas, por muito tempo, preponderou na ciência, nas escolas e nos livros didáticos uma concepção de leitura baseada apenas no texto,

tendo o leitor como coadjuvante, um receptor capaz de buscar as informações do texto e as intenções do autor.

Martins e Silva (2019), em uma pesquisa intitulada *A formação de leitores através dos Livros Didáticos*, investigaram as atividades de leitura e compreensão textual presentes em dois Livros Didáticos de uma mesma coleção muito utilizada pelas escolas brasileiras, sendo um do 6º ano e outro do 9º ano. Neste estudo, as pesquisadoras buscaram observar a quais itens as questões se referiam, como, por exemplo, a caracterização das personagens, a ações delas, os gêneros textuais aos quais os textos pertenciam etc.

Nessa perspectiva, objetiva-se neste artigo identificar e descrever as questões de leitura e compreensão textual e os elementos linguísticos que comandam essas questões¹, além de explicar quais habilidades essas atividades exercitam nos alunos e de discutir a importância que cada tipo de pergunta tem na formação leitora dos estudantes. Trata-se de um estudo relevante, pois pode gerar conhecimentos sobre as aplicações das teorias sobre a leitura e a compreensão, criando oportunidade para que os professores, os graduandos em Letras e os pesquisadores da área de Linguística Aplicada tenham conhecimento sobre como os diferentes mecanismos linguísticos são abordados nas atividades dos Livros Didáticos e quais habilidades eles desenvolvem nos alunos, permitindo assim um maior conhecimento sobre os materiais de apoio ao professor. Vale ressaltar que esses aspectos linguísticos levam a diferentes perspectivas de leitura, algumas com ênfase em elementos gramaticais, outras mais reflexivas e críticas e menos estruturais.

A pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada e segue uma metodologia qualitativa e interpretativa que busca descrever e analisar as questões de leitura presentes em dois livros didáticos (um do 6º e outro do 9º ano) de 2015, utilizados nas escolas nos anos de 2017, 2018 e 2019, sendo ambos de uma mesma coleção. O Brasil ainda apresenta vários problemas na educacionais, principalmente, no domínio da habilidade da leitura, pois trata-se de um fenômeno complexo que depende de fatores linguísticos, extralinguísticos, políticos, culturais, dependentes de professores, formadores, alunos etc. Neste trabalho, apresenta-se um recorte das atividades propostas no livro didático, avaliando as questões de leitura e os comandos usados nos questionários que trabalham a compreensão de textos da coleção.

¹ Os elementos linguísticos que comandam as questões são verbos no imperativo, como, por exemplo, *explique*, *observe*, *responda* etc; e também pronomes interrogativos como *qual*, *quem*, *como* etc.

O artigo está dividido em cinco partes: a primeira explicita as teorias sobre leitura que embasaram os estudos feitos; a segunda descreve os percursos metodológicos necessários para que fossem feitas as descrições e as análises; a terceira enfatiza os assuntos abordados pelas questões de leitura e compreensão textual; a quarta expõe e analisa os elementos de comando utilizados nas atividades e qual a relevância que eles possuem na construção desses enunciados e, por último, as considerações finais pontuam a importância da mistura entre atividades mais estruturais e mais reflexivas, a necessidade de haver uma sequenciação melhor delimitada das atividades e também a ideia de ampliar as discussões orais dentro de sala de aula.

2 Leitura e múltiplas perspectivas

No Brasil os livros didáticos são ferramentas muito utilizadas como suporte aos professores no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Tradicionalmente, a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados apresentam textos acompanhados por questionários de compreensão textual. Marcuschi (2008) afirma que essas atividades são importantes para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos, mas acrescenta que é essencial o estímulo não apenas aos aspectos formais da língua, mas também à reflexão e ao pensamento crítico desses estudantes. Vale acrescentar que este estudo entende as atividades de leitura propostas pelos LD como uma orientação e uma forma de criar um diálogo entre os alunos e o texto, visto que esses leitores ainda estão em formação e por esse motivo ainda não possuem habilidades suficientes para criar associações que maximizem o potencial comunicativo dos textos. Neste artigo, considera-se que só há leitura quando há compreensão, entretanto, alguns pesquisadores da década de 70, por exemplo, consideravam a leitura como mera decodificação de um texto, contudo, numa perspectiva atual da Linguística Textual, considerando aspectos linguísticos e extralinguísticos, só há leitura quando há compreensão (MARSCUSCHI, 2008; Koch e Elias, 2006).

As concepções de leitura de professores influenciam suas práticas pedagógicas e muito já se falou sobre essas concepções. Deve-se ressaltar que as diferentes concepções de leitura também estão presentes nos livros didáticos, pois o trabalho com as atividades de leitura pode reproduzir essas diferentes concepções. Pietri (2007, p.11) afirma que “a leitura é uma prática escolarizada”, ou seja, em nossa sociedade, a escola é a responsável por ensinar a leitura. Isso é

interessante, pois deve-se ressaltar que existe uma leitura escolarizada, mas também existe outra leitura que se constrói com o embasamento social.

É válido observar que, na escola, os alunos repetem as atividades de leitura propagadas pelos livros didáticos, maior fonte de material dos professores, e não apresentam muitas dificuldades ao desenvolver essas práticas, porém, quando testados fora de sala de aula, essa realidade muda, pois, conforme ressaltado, a leitura escolarizada, muitas vezes, distancia-se das habilidades exigidas pela leitura social, reflexiva e crítica.

Vale ressaltar a importância do estudo da leitura, seja em livros didáticos ou em sala de aula, pois como afirma Geraldi (2003):

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 2003, P. 105).

O livro didático tem como base o texto para o trabalho de conteúdos linguísticos, a comunicação se dá através de textos, mas as dificuldades de leitura dos brasileiros ainda perduram.

De acordo com Marcuschi (2008), a compreensão textual é um fenômeno que pressupõe o leitor inserido em um contexto para a partir do seu conhecimento de mundo entender o que está sendo explicitado. Marcuschi também associa essas ideias com as questões que envolvem o ambiente escolar e o letramento dos alunos e discute a visão de livro didático enquanto gênero e enquanto suporte, defendendo a segunda ideia. Ele expõe o fato de muitos exercícios de compreensão propostos por LD serem *atividades de cópiação*², nas quais os alunos encontram as respostas prontas nos textos, sem haver uma necessidade de pensar e de criar associações entre a redação e a realidade.

Pode-se afirmar que muito tempo passou, os livros didáticos melhoraram muito com o PNLD (Programa Nacional do Livro didático), mas essa realidade está cristalizada nas atividades que podem ser encontradas nesse material, demonstrando a importância da investigação. Deve-se ressaltar, que a leitura é uma atividade complexa e, como defendem Koch e Elias (2006, p. 19),

² Termo utilizado por Marcuschi (2008) para se referir às atividades que não estimulam a reflexão do aluno e apenas fazem com que ele copie o que já estava explícito no texto.

é necessário levar em consideração o conhecimento de mundo do leitor, pois a forma como a interação se dá pode variar de acordo com o interlocutor. Em outro estudo, Koch também considera a importância do contexto no entendimento de um texto, definindo esse conceito como “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (Koch, 2008, p. 64)

Conforme ressaltam Koch e Elias (2016, p. 13), “linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso leitor.”. Dessa forma, existe uma intenção e uma argumentação que o leitor deve ser apto a desvendar via elementos linguísticos do texto. Na Educação Básica, pretende-se formar um cidadão que seja capaz de fazer essa leitura de mundo, ir além da decodificação do texto conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, espera-se que o aluno seja um leitor ativo na compreensão do texto, pois ler “Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998, p. 69). Essa é a formação leitora desejada para os alunos brasileiros, mas percebe-se que esse trabalho não tem sido alcançado. Muito se fala da culpa dos professores e dos alunos nesse processo, mas será que os livros didáticos apresentam propostas para levar os alunos a um nível de interpretação do texto e não apenas a um trabalho superficial de leitura? Neste trabalho são investigadas as questões de leitura para tentar responder essa pergunta.

Vale ressaltar ainda que um texto não se constitui somente de elementos linguísticos, mas também de elementos extralinguísticos, como imagens, sons, movimento etc. Dessa forma a noção que temos de texto se amplia para levar em consideração as múltiplas semioses.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, novas questões são levantadas em relação a leitura, pois fica evidente que não se trata de uma mera questão de decodificação, além disso, com as novas tecnologias e em uma sociedade cada vez mais inserida em diferentes esferas semióticas, são exigidas diferentes práticas de leitura, acrescentando diferentes graus de

complexidade de compreensão textual. A partir da noção de multiletramentos³, a leitura passa a ser ainda mais dinâmica, uma vez que se passa a repensar as práticas de leituras como culturais, levando em consideração aspectos semióticos envolvidos na escrita e também a considerar aspectos éticos e estéticos dos textos (ROJO, 2009).

Dessa maneira, ler não se restringe a textos impressos e estáticos, mas diz respeito a uma prática social que envolve multissemioses e também exige dos livros didáticos novas perspectivas de trabalho da leitura. As tecnologias trouxeram novas dinâmicas para o processo de leitura e isso ainda amplia a distância entre a leitura social e a leitura da escola. Deve-se ressaltar ainda que os textos analisados circulam na sociedade e ao serem postos nos LD são retirados dos seus suportes naturais e apresentados em exercícios de compreensão, gramática e produção de textos. Esse amplo uso já justifica um estudo do livro didático.

Kleiman (2007), em trabalho publicado no início da década de 90, ainda século XX, afirma que na prática escolar sempre se trabalha com “as perguntas de compreensão” após a leitura, essas, normalmente, são relacionadas às informações apresentadas explicitamente no texto, perguntas do tipo “cópia”, e “as respostas pessoais”, segundo ela, nessas perguntas, é dada ao leitor a chance de se apresentar como sujeito da leitura. Da mesma forma, Marcuschi (2008) ao apresentar dados de estudos de 1999⁴, aponta que 70% das questões de compreensão nos livros didáticos são baseadas no texto, mas em sua maioria, não são perguntas que exigem reflexão por parte dos alunos, tratando-se de simples cópias de informações do texto. Em LD usado em sala de aula em 2019, será que essa realidade foi realmente mudada? Os relatos de alunos do Ensino Superior sobre as práticas de leitura nas escolas indicam que não são muito diferentes da pesquisa apresentada por Marcuschi (2008), infelizmente, depois de décadas de tantas políticas educacionais, o problema ainda parece persistir e os livros didáticos ainda merecem maior atenção.

3 Percursos metodológicos

³ Os multiletramentos dizem respeito à leitura dos diversos canais pelos quais a comunicação se dá nos dias de hoje, enfatiza-se a capacidade dos indivíduos lerem textos multimodais, com a presença de imagens, sons etc. (SILVA, 2016).

⁴ A coletânea de textos foi publicada em 2008, mas a pesquisa relatada é de 1999.

A seleção do material didático utilizado foi feita em 2018 através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁵ (FNDE) na parte destinada ao *Guia de livros didáticos – PNLD 2017: Língua Portuguesa* (BRASIL, 2016). Foi escolhida a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa que tinha o maior número de exemplares distribuídos pelo Governo Federal na época e que foi amplamente adotada em escolas brasileiras públicas e particulares no triênio 2017-2019. Posteriormente, buscou-se identificar quais conteúdos trabalhados nesses livros poderiam refletir o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Notou-se que os textos narrativos apareciam em todas as séries e com uma frequência mais homogênea e por esse motivo eram mais apropriados para a pesquisa. Em seguida, foi percebido que os livros contavam com uma sessão de atividades de leitura e compreensão textual referente a esses textos narrativos, por esse motivo, foram selecionados quatorze textos e quatorze questionários como corpus para análise.

Além disso, ao observar o material, foi entendido que analisar os textos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental seria inviável pela duração da pesquisa⁶, mas ao mesmo tempo existia um objetivo de identificar a diferença das questões no início e no final dessa etapa escolar, por esse motivo, foram escolhidos os livros do 6º e do 9º ano.

Foram criadas, então, categorias para sistematizar os tipos de perguntas encontradas nos questionários de leitura, tornando possível a descrição e a análise das habilidades que elas estimulavam nos alunos. A sistematização das perguntas resultou na seguinte tabela:

Tabela 1: Categorização das perguntas presentes nos questionários de leitura e compreensão textual.

a) Perguntas sobre o assunto tratado no texto.
b) Perguntas sobre as personagens e/ou ações das personagens.
c) Perguntas sobre o ambiente em que a história se passa.
d) Perguntas sobre algum outro elemento do texto.
e) Perguntas sobre vocabulário e/ou interpretação de sentenças.
f) Perguntas sobre a opinião do leitor (relacionadas ao texto ou à visão de mundo).
g) Perguntas sobre o gênero ou propósito comunicativo do texto.
h) Perguntas sobre questões extratextuais.

⁵ <https://www.fnnde.gov.br/>

⁶ Deve-se ressaltar que esse trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no ano de 2019.

i) Perguntas sobre aspectos linguísticos que são importantes para a compreensão textual.

Posterior a isso, e tendo como base as afirmações de Marcuschi (2008), foi percebido que tradicionalmente os LD não apresentam questões reflexivas aos alunos e que as atividades propostas costumavam ser, *atividades de cópiação*, nas quais a resposta está explícita no texto e nas quais o comando dado se restringe a pronomes interrogativos e a verbos no imperativo como *complete, transcreva, identifique* etc. Assim, procurou-se também classificar essas questões de acordo com os comandos que elas davam, objetivando entender as palavras utilizadas pelo material didático para construir as questões que orientariam a leitura e a compreensão textual e também para perceber se esses elementos linguísticos de comando influenciavam na capacidade das perguntas serem mais ou menos reflexivas.

Os três tipos de comandos utilizados nas perguntas apresentam *pronomes interrogativos*, por exemplo, *que, qual, quem, onde, como* etc; *verbos imperativos*, como *identifique, explique, descreva* etc; e *perguntas alternativas*, como, por exemplo, a frase *A personagem A tinha a intenção de machucar a personagem B?*, em que a própria questão dá ao aluno as alternativas *sim* ou *não* como resposta para o questionamento feito a ele. Contudo, notou-se que as *perguntas alternativas* não possuíam uma palavra específica que comandasse a questão e, por esse motivo, foram analisados apenas os *verbos imperativos* e os *pronomes interrogativos*.

Ao final dessas classificações, foi feita uma análise relacionando os dados da Tab. 1 com os da classificação dos elementos linguísticos de comando, para identificar os assuntos apresentados nos textos dos Livros Didáticos e também o direcionamento utilizado pelos Livros Didáticos.

Essas duas classificações permitiram identificar quais mecanismos poderiam ser utilizados para tornar os questionários mais eficientes em relação à capacidade de orientar a leitura e a compreensão do aluno. Para isso, foi utilizada a teoria de Koch e Elias (2010) sobre a compreensão textual, reconhecendo a existência de pelo menos três conhecimentos necessários para que haja o processamento de um texto, sendo eles: *conhecimento linguístico*, que abrange a parte gramatical e lexical do texto; *conhecimento enciclopédico*, que diz respeito aos conhecimentos gerais que o leitor tem sobre o mundo; e *conhecimento interacional*, que aborda questões sobre a relação entre o leitor e o texto, como por exemplo a formalidade ou a informalidade da situação, a intenção do locutor e o(s) contexto(s) nos quais o texto está inserido.

Posto isso, entende-se os conhecimentos linguísticos como os menos estimulantes à reflexão, enquanto os conhecimentos enciclopédico e interacional indicam um processo mais reflexivo.

4 Sobre os questionários de leitura e a compreensão textual

A partir das categorias de análise propostas (Tab. 1), foram identificados dois tipos de questionário, o primeiro baseado em *personagens e suas ações* e outro relacionado às *atividades extratextuais*. Percebeu-se que, como será mostrado em seguida, os livros apresentavam mais questões das categorias *a, b, c e d*, diretamente ligadas ao texto e que trabalhavam com aspectos mais visíveis na narrativa e mais ligadas à cópia, enquanto outros, mesmo não deixando de lado as questões mais pautadas no próprio texto, enfatizavam as categorizações de tipos *e, f, g, h e i*, compostas por perguntas que relacionam o texto com o conhecimento de mundo dos alunos, representando questões mais reflexivas.

No primeiro tipo de questionário, notou-se que as perguntas iam se complementando e evoluindo de acordo com o desenvolvimento da narrativa, ou seja, primeiro era indagada a temática do texto (*Qual o fato narrado?*)⁷, depois quem eram as personagens e quais características elas possuíam (*Como é caracterizado determinado personagem?*), em seguida quais ações realizaram (*O que o personagem decidiu fazer em determinado momento da história?*) e no final quais foram as consequências dessas ações (*O que o comportamento do personagem provocou?*). É possível entender que quase todas as informações solicitadas por esse tipo de questionário foram explicitadas diretamente no texto, não provocando no aluno uma reflexão crítica. Sobre isso, Marcuschi (2008) afirma:

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. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 267. Grifos do autor).

Vale mencionar que a pesquisa de Marcuschi foi feita em 1999, reapresentada em um livro de 2008, por se acreditar que a realidade não mudou na forma como a leitura é trabalhada na Educação Básica, muitos relatos de alunos indicam que isso ainda é constante no ensino de

⁷ Entre parênteses foram explicitados exemplos genéricos que seguem o mesmo modelo utilizado pelo livro. Vale mencionar ainda que o nome do LD e os exemplos *ipsis litteris* não foram expostos por questões de direito autoral.

língua portuguesa. Carvalhares (2016), em uma pesquisa sobre livros didáticos, analisa dois livros publicados em 2010 e conclui que os manuais dos LD passaram a enxergar o texto como um processo e a leitura como uma prática que se constrói a partir da interação, entretanto, as atividades propostas ainda não seguem o que é posto nos manuais

Nesse sentido, esse tipo de sequência de perguntas sobre a leitura nos livros didáticos, apesar de repetitiva e de apenas instruir uma cópia do texto, pode ser muito útil para uma familiarização do aluno com a tipologia narrativa, pois o auxilia a criar uma sistematização dos elementos que compõem essa tipologia. Em relação aos comandos das atividades, os pronomes interrogativos como O que, Qual, Onde, Quem etc, são elementos linguísticos muito utilizados para fazer essa reconstrução da narrativa e havendo uma sequenciação das atividades que proponha uma retomada geral do texto, a utilização desses pronomes é muito frequente e pode ser válida, pois são eles que permitem uma indagação bem objetiva sobre aspectos específicos que auxiliam na composição da prosa.

Além disso, as atividades que tratam das consequências das ações das personagens podem ser apenas atividades de repetição, mas, se essas consequências não estiverem expostas no texto, também podem estimular a reflexão dos estudantes, fazendo com que eles relacionem o que foi narrado com os fatos que acontecem na vida real. Essas questões podem ser vistas como uma espécie de transição para o segundo tipo de questionário e entendidas como pertencente às atividades de reflexão, pois exploram conhecimentos extratextuais acessíveis aos discentes, mas não desvinculados do texto. Nesses casos, permitir que os alunos opinem sobre as consequências das ações das personagens é associar a visão de mundo deles ao texto, verificando se existe uma coerência que dialoga tanto com o texto quanto com o aluno. O detalhe, porém, é que nesses casos a atenção deve se voltar para o que Marcuschi (2008) chamou de *horizonte problemático*. Para ele,

[...] leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. (MARCUSCHI, 2008, p. 257).

Dessa forma, a pergunta deve ser formulada, visando ensinar o aluno a pensar e a atribuir sentido ao texto, compreendendo o que foi explicitado, mas também construindo visões sobre a leitura que estejam relacionadas com a própria vivência. Ou seja, o professor deve orientar o aluno a dialogar com o texto e não somente a atribuir opiniões que não se relacionam com o que foi

exposto pela prosa. Fuza e Menegassi (2019), baseados nos estudos de Solé (1998), afirmam que os alunos precisam ver em sala de aula uma representação do processo de leitura e compreensão textual, para que assim ele consiga entender o que deve ser feito.

Sobre o segundo tipo de questionário, é importante destacar, primeiramente, que por se tratar de exercícios de leitura, quase todas as atividades se relacionam de alguma forma com as personagens e as ações realizadas por elas. Entretanto, o que será enfatizado é a maneira como o Livro Didático conecta elementos extratextuais com os textos sem utilizar perguntas que realmente busquem caracterizar essas personagens e essas ações. Alguns exemplos da estrutura dessas perguntas são: *Como o texto lido se relaciona com outro texto?*; *Qual foi o fato histórico representado no texto?*; *Leia o box e responda: A vida do autor se assemelha com algum acontecimento narrado no texto?*; *Por que a personagem usa determinada palavra para expressar o que sente?*; *O que o narrador denuncia ao descrever determinados elementos do ambiente?*⁸.

Desse modo, foram identificadas cinco temáticas abordadas nas questões de leitura e compreensão textual que discutissem elementos extratextuais, sendo elas: (1) a *intertextualidade*; (2) os *contextos histórico e/ou político nos quais o texto estava inserido*; (3) *as informações sobre o(a) autor(a)*; (4) *o sentimento das personagens na história* e (5) *os problemas sociais pontuados no texto*. Dessas cinco temáticas, as três primeiras são bem pertinentes de serem discutidas em relação aos aspectos linguísticos que as envolvem e são assuntos incluídos nas discussões sobre os sistemas de conhecimento propostos por Koch (2010), enquanto as outras duas são mais subjetivas e, portanto, mais difíceis de serem sistematizadas, apesar de também influenciarem na compreensão textual. Cabe ressaltar que essas questões mais subjetivas também são importantes, pois possibilitam uma reflexão mais livre do aluno. Deve-se chamar atenção para o fato de não haver apenas um modelo de leitura, vale afirmar que a leitura pode ser flexível, mas pautada em aspectos textuais e contextuais, pois como consideram Joly *et al.* (2004) as estratégias de leitura funcionam como planos que poderão ser adaptados a diferentes situações.

No que diz respeito à *intertextualidade*, Koch (2010, p. 78) afirma que “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância.” A autora também defende a ideia de que, de alguma

⁸ Foram explicitados exemplos genéricos que seguem o mesmo modelo utilizado pelo livro. Vale mencionar ainda que o nome do LD e os exemplos *ipsis litteris* não foram expostos por questões de direito autoral

forma, os textos se relacionam, não existindo, portanto, um texto que não faça intertextualidade com outros. Entretanto, mesmo concordando com essa noção, é possível afirmar que alguns textos possuem uma intertextualidade mais evidente e para trabalhar com esse termo no Ensino Fundamental, é coerente utilizar exemplos bem explícitos do fenômeno, para que assim os alunos consigam primeiro identificá-lo para só depois entenderem a amplitude do conceito. Um outro detalhe interessante é que das narrativas analisadas, apenas a que trabalha especificamente com a intertextualidade usa a forma verbal *compare* nos comandos das atividades, tornando muito evidente essa ideia de diálogo entre os textos.

Sobre os *contextos históricos e/ou políticos* e sobre os *autores*, são perguntadas informações que contextualizam os alunos dos acontecimentos do mundo, ou da biografia de quem escreveu o texto, respectivamente, a fim de certificar que esses conhecimentos estejam acessíveis aos alunos para só depois iniciar as atividades realmente voltadas ao texto. Pietri (2007) defende que:

Passagens que façam referência a questões histórica, por exemplo, exigem uma leitura mais elaborada do texto, pois o conhecimento dos fatos históricos referidos precisa ser ativado, ou adquirido, para que a leitura se realize satisfatoriamente. Isso pode exigir um trabalho de pesquisa, caso essas informações ainda não sejam conhecidas pelos leitores do texto. (PIETRI, 2007, p. 38).

Nessa perspectiva, os questionários buscam relacionar fatos que ocorreram na narrativa com fatos que aconteceram na vida real, orientando os alunos à leitura de boxes informativos disponíveis nos livros, tornando perceptível que para compreender um texto é também necessário compreender os acontecimentos reais que embasaram o conteúdo daquele texto. Ao mesmo tempo, pode ser necessário conhecer um pouco a vida do autor para que o leitor consiga acessar as informações implícitas no texto. Em relação aos elementos linguísticos de comando, é possível afirmar que nas atividades de textos que pedem essas informações históricas, políticas ou biográficas, são utilizadas expressões como *Troque ideias com os colegas* e *Leia o boxe e responda*. Todos esses comandos servem, portanto, para criar um diálogo entre a turma em busca do compartilhamento de informações ou de uma ampliação do conhecimento oferecida pelo próprio Livro Didático.

Existem ainda dois assuntos extratextuais que aparecem com muita frequência nas questões mais subjetivas. O primeiro é o *sentimento dos personagens*, pois, muitas vezes, a simples compreensão teórica não basta para descrever a questão sentimental presente nos textos,

e as atividades que permeiam esse assunto acabam sendo atividades de vale tudo. Entretanto, os sentimentos existem, eles atingem os seres humanos e por isso é importante que sejam trabalhados na escola. A expressão dos sentimentos em palavras é uma característica da literatura e os LD de Língua Portuguesa - sendo um material de auxílio não só do Português, mas da Literatura também - devem abordar essa temática. Para Diniz (2012, p. 28), por exemplo, “Só pode ser considerado um leitor de literatura quem vivencia a obra literária por meio de uma experiência estética.” A autora defende essa experiência como sendo algo individual, uma relação de afetos que cada leitor cria com o texto. O problema aparece quando o livro didático impõe uma resposta correta para os questionamentos feitos sobre os sentimentos das personagens, impedindo que o aluno reflita sobre os sentimentos e sensações que o texto causou a ele e crie de fato esse vínculo mais sensível com o texto e com a mensagem que foi transmitida, possibilitando interpretações a partir de suas experiências.

Também é importante acrescentar que ignorar os sentimentos agindo como se os textos não os expressassem é reduzir muito seu potencial de comunicação. A solução é trabalhar a estética textual, buscando trechos do texto, principalmente trechos que trabalhem com figuras de linguagem, tornando mais evidente a exposição dessas emoções. São usados também comandos como, por exemplo, *Ponha-se no lugar da personagem* para introduzir as atividades ligadas a esse sentimentalismo, justamente para estimular a empatia do aluno, mostrando que ele deve levar em conta a posição do outro para depois responder o que é pedido.

O segundo assunto extratextual com um caráter mais subjetivo notado nos questionários é referente aos *problemas sociais presentes nos enredos dos textos*. Isso acontece porque todo texto possui uma mensagem que é veiculada através dele, ou seja, ele comunica algo com quem o lê e, em sala de aula, é muito comum que o objeto dessa comunicação esteja relacionado com temáticas sociais, visto que a escola é também um ambiente para formar cidadãos éticos e, portanto, deve oferecer esse tipo de informação aos alunos. Entretanto, o que muitas vezes acontece são exercícios discutirem essas temáticas sem um embasamento teórico, principalmente um embasamento teórico linguístico lexical e/ou semântico, uma vez que a aula é de Língua Portuguesa e existem mecanismos na língua, capazes de embasar discussões sociais, que devem ser de domínio do professor.

O simples fato de o autor selecionar as informações que serão ou não postas no texto, assim como as palavras que serão utilizadas para construir as ideias que ele deseja explicitar, já refletem uma visão de mundo que precisa ser entendida pelo leitor para que ele consiga realmente

compreender o texto. O autor tem o poder de propor discussões e de direcionar a compreensão que o leitor terá, explicitando os diferentes conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários para que a leitura seja mais produtiva para o aluno, levando-o a considerar possibilidades de leituras a partir do texto. O leitor, para compreender o texto, deve entender esse posicionamento e dialogar com ele, como defende, por exemplo, Koch (2008), em sua teoria sociointeracionista da linguagem, que aponta a necessidade de diálogo entre interlocutores via texto. Vale ressaltar que o professor de Língua Portuguesa não pode ser o responsável por discutir e transmitir toda e qualquer informação ao aluno, mas ele precisa entender que isso se associa à função que ele ocupa na medida em que muitos conhecimentos são transmitidos através da leitura e ele é o responsável por capacitar e conduzir esses indivíduos no processo da leitura.

5 Os elementos linguísticos de comando dos questionários

Ao tomar como base a afirmação de Marcuschi (2008) de que existem diversos tipos de perguntas na formação do leitor em livros didáticos, sendo que algumas abordam elementos mais explícitos no texto e outras elementos mais reflexivos, percebeu-se uma necessidade de identificar quais elementos linguísticos comandavam essas questões, a fim de encontrar uma sistematicidade nessas atividades que ajudasse na formulação de atividades que fizessem os estudantes pensarem e dialogarem mais com o texto. Foram analisados, então, dois tipos de comandos: os feitos através de *pronomes interrogativos* e os de *verbos no imperativo*.

Os dois tipos de comandos apareceram em todos os questionários analisados, entretanto, em média, os pronomes interrogativos aparecem 14,1 vezes por texto em ambas as séries, enquanto os verbos imperativos aparecem 3,7 vezes por texto no 6º ano e 5,1 vezes por texto no 9º ano. Desses elementos, alguns já foram mencionados no tópico 4, pois se relacionam diretamente com as discussões referentes à Tab. 1, porém, algumas reflexões sobre os elementos linguísticos ainda precisam ser feitas.

No caso dos pronomes interrogativos, foi notada uma utilização mais acentuada dessa classe de palavras para reconstruir os elementos da narrativa. Entretanto, o *Por que* e o *Por quê* aparecem também em atividades que não são tão diretamente ligadas ao texto. Eles, inclusive, podem ser muito associados às formas verbais no imperativo *justifique*, *explique* e *dê explicação*,

por instruir o aluno a complementar as atividades mais estruturais, que visam uma recapitulação do que foi narrado na prosa.

Um outro comando identificado com os pronomes interrogativos foi a presença frequente do “que” associada a algum substantivo, como por exemplo *Que trecho*, *Que argumento*, *Que características*, *Que significado* etc. Entende-se esse tipo de comando como bem variado, pois é o elemento posto depois da partícula “que” que delimita a intenção da pergunta e qual item textual ela quer tomar como foco. Em atividades que contenham, por exemplo, *Que trecho*, *Que elementos do texto*, *Que fatos comprovam* etc, o questionamento incentiva o aluno a retomar o texto e identificar aquele elemento explicitamente na narrativa. Por outro lado, expressões como: *Que intenção*, *Que importância*, *Que significado* etc, fazem os estudantes não só retomarem um fragmento, mas também refletirem sobre o que ele acrescenta na compreensão da prosa como um todo, atribuindo um sentido que vai além do explícito no texto. Todas essas informações podem ser sintetizadas na tabela 2 a seguir:

Tabela 2. Tipos e funções dos Elementos Linguísticos de Comando – Os pronomes interrogativos.

Tipo de Elemento Linguístico de Comando		O Elemento Linguístico de Comando	Função	
Pronomes Interrogativos	Que + ⁹	Elemento de cópia	- Que trecho - Que elementos do texto - Que fatos comprovam - Que argumentos etc	Identificar os elementos explícitos no texto.
		Elemento de reflexão	- Que ensinamentos - Que importância - Que significado	Explicitar a compreensão e identificar sentido para o que foi lido.
	Demais Pronomes Interrogativos	- Como - O que - Para onde - Qual(is) - Onde; - De quem - Quem	Reconstruir elementos da narrativa.	
		- Por que - Por quê	Explicitar o raciocínio utilizado para compreender o texto.	

⁹ O *Que* foi separado dos demais Pronomes Interrogativos, pois percebeu-se que a função dele estava muito associada com a palavra que aparecia na sequência, tornando necessária uma demonstração dessas palavras.

Além disso, há também outras formas verbais, como *Releia*, *Veja*, *Responda*, *Identifique*, *Observe*, *Levante hipóteses*, *Infira*, *Interprete*, *Deduza*, *Comprove* e *Conte*. Todos eles possuem um sentido que auxilia na sequência das questões de leitura e compreensão, ou seja, cada um é capaz de auxiliar em uma etapa do processo de aprendizagem da compreensão do texto, construindo um encadeamento lógico das ideias, que será mostrado a seguir. Esse encadeamento através dos verbos imperativos não é feito pelo livro didático, porém, todos os verbos utilizados para construir essa sequência apareceram nas atividades de leitura e compreensão textual do material analisado.

Releia, *Veja*, *Conte*, *Identifique* e *Observe*, assim como os já mencionados *Leia o boxe* e *Troque ideias*, são as primeiras formas verbais que devem ser utilizadas nos questionários, pois possuem uma ideia de fazer com que os alunos *recapitem* algum elemento que seja importante levar em consideração antes de responder as questões. Percebe-se nesses comandos uma tentativa de levar o estudante a refletir sobre o texto e se preparar antes de responder a uma indagação, o que é muito relevante para a construção de um leitor, uma vez que, como defendido por Fuza e Menegassi (2019), as atividades de leitura e compreensão textual precisam ser feitas em uma sequência que auxilia a construção do entendimento do aluno, o processo é gradual. Essas formas verbais servem também para enfatizar, chamar atenção para algum trecho do texto. A identificação, por exemplo, feita pela forma verbal *Identifique*, se dá através da cópia de fragmentos do texto. Vale ressaltar que esse tipo de elemento linguístico não é responsável por fazer com que o aluno faça uma reflexão, mas é importante para fazer com que ele direcione a atenção para determinado fragmento do texto para que em seguida consiga responder o que será questionado.

Posterior às questões em que essas formas verbais são empregadas, é importante que os questionários *orientem* os estudantes a retomar as atividades propostas pelo livro didático, usando, por exemplo, o *Responda*. Essa forma verbal busca direcionar a sequência da atividade, fazendo com que o aluno entenda que para ele compreender um texto é importante retornar ao que foi lido e buscar informações extratextuais, mas que depois disso ele precisa realmente iniciar um diálogo com o texto.

Sobre os demais verbos, percebe-se que eles instigam um maior esforço dos alunos, iniciando um processo mais reflexivo. *Levante hipóteses*, *Infira*, *Interprete*, *Deduza* e *Compare* fazem com que o aluno seja um *agente* do próprio processo de compreensão. Como afirma

Marcuschi (2008, p. 238) sobre as teorias que entendem compreensão a partir da inferência, “[...] toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa.” Desse modo, essas formas verbais comandam um processo no qual o discente, depois de atentar-se ao texto, relaciona as próprias vivências com a narrativa a fim de compreendê-la. Fuza e Menegassi (2019) defendem que o processo de leitura possui três etapas: 1) a leitura focada no texto, tendo a ideia do texto completo por si mesmo; 2) a leitura focada no leitor, em que existe uma legitimidade da maneira como o leitor enxerga o texto; 3) a leitura com foco na interação texto leitor, que abre um diálogo entre o que é posto no texto e a forma como o leitor atribui sentido às ideias explicitadas. Entende-se, então, que essas formas verbais encaminham o estudante a criar uma interação com o que foi lido, pois a partir do momento em que ele lê o texto e é capaz de inferir, interpretar, deduzir e comparar ideias próprias com o que foi narrado na prosa, ele começa a dialogar com o texto.

Comprove, Justifique, Explique e Dê explicação, como mencionado anteriormente, possuem muita relação com os pronomes interrogativos *Por que* e *Por quê*, pois instigam o aluno a *argumentar*, a defender o motivo que o levou a compreender o texto da maneira como ele compreendeu. São palavras que fazem os estudantes mostrarem a lógica construída para conectar os elementos textuais e as vivências de mundo que possuem. São instruções conclusivas, pois buscam retomar todo o pensamento realizado e verificar se o raciocínio feito é coerente com o texto.

Foi identificada ainda uma outra função para *Conte* e *Troque ideias*, visto que além de embasar a compreensão dos alunos, eles dão uma ordem vinculada à *oralidade*, ou seja, são formas verbais que propõem o diálogo e a discussão dentro de sala. No Livro Didático, por exemplo, *Conte* foi utilizado para relembrar os alunos de uma narrativa que faz intertextualidade com o texto explicitado, portanto, não se trata de um verbo reflexivo, pois é necessário apenas que o estudante saiba o enredo da história. Contudo, a proposta da atividade, de pedir a um aluno para contar ao restante da turma a narrativa, é interessante pois ao mesmo tempo que abre espaço para um momento de interação entre os alunos, também possibilita que o estudante exercite a sua capacidade de resumir histórias.

Ao mesmo tempo, *Troque Ideias* revela tanto essa característica de diálogo quanto a característica reflexiva, pois para trocar ideias é necessário ter informações não tão evidentes para compartilhar com os demais. Vale mencionar também que esse tipo de proposta de atividade oral

faz os alunos desenvolverem a capacidade de ouvir o outro, tornando a compreensão uma experiência de troca. Se por um lado é interessante que as questões mais pontuais sejam trabalhadas por escrito, fazendo com que os alunos entendam a estrutura do texto e estimulando o processo motor necessário para a escrita, as questões mais reflexivas podem e devem explorar mais a capacidade oral dos alunos, visto que:

[...] há um desafio ainda, no que tange aos gêneros orais, delegados a um segundo (ou terceiro e último plano), devido à crença de que não seria preciso ensinar os alunos a “falar”, pois eles já o saberiam. Trata-se da antiga situação de inferioridade das práticas orais nas aulas e até mesmo nos livros didáticos em que a oralidade se restringe à leitura de textos ou a exposições/ seminários, sem critérios de avaliação demarcados e de objetivos de ensino explícitos. (MIRANDA; PRINCIPE, 2017, p. 1092).

Esses verbos imperativos orais seriam, então, uma forma de ampliar as atividades relacionadas à fala em sala de aula, fazendo com que os alunos tivessem a chance de se comunicar oralmente com outras pessoas buscando um aprofundamento no assunto discutido e praticando as capacidades de narrar, de descrever, de expor e de argumentar sobre assuntos diversos e em diálogo com outros estudantes, sem sentir a pressão de estar sendo avaliado ou de estar em uma posição espacial de destaque na sala de aula, como acontece no caso dos seminários.

Existem ainda formas verbais *relativas aos sentimentos*, como *Ponha-se no lugar*, que, como já mencionado, servem para criar uma empatia nos alunos. Eles são importantes para criar um vínculo sentimental entre os estudantes e as personagens. A organização de todos esses elementos linguísticos de comando pode ser exposta na tabela 3:

Tabela 3: Tipos e funções dos Elementos Linguísticos de Comando – Os verbos imperativos.

Tipo de Elemento Linguístico de Comando		O Elemento Linguístico de Comando	Ano	Função
Verbos no Imperativo	Recapitulativos	- Troque ideias - Conte - Leia o boxe - Identifique - Observe - Releia - Veja	- 6º e 9º - 6º e 9º - 6º - 9º - 9º - 9º - 9º	Servir como um guia de leitura, para orientar e/ou destacar onde o aluno deve buscar informações para melhor compreender o texto.
	Orientativos	- Responda	- 6º e 9º	Encaminhar o exercício.

	Agentivos	- Levante hipóteses - Infira - Interprete - Deduza - Compare	- 6° e 9° - 6° e 9° - 9° - 9° - 6°	Fazer o aluno refletir e dialogar com o texto.
	Argumentativos	- Comprove - Justifique - Explique - Dê explicação	- 6° - 6° e 9° - 9° - 9°	Explicitar o raciocínio utilizado para compreender o texto.
	Orais	- Conte - Troque ideias	- 6° e 9° - 6° e 9°	Desenvolver atividades orais em sala de aula.
	Sensitivos	Ponha-se no lugar...	- 6°	Construir empatia no aluno, trabalhando com as emoções provocadas pelo texto.

A Tab. 2 também mostra que alguns verbos imperativos apareceram apenas no 6° ano, alguns apenas no 9° ano e outros em ambos. Essa descrição não foi feita com os pronomes interrogativos, pois todos apareceram no 6° e no 9° ano. Esse dado permite pensar que essas questões mais estruturais no texto, que buscam reconstruir a narrativa, são muito similares tanto no início quanto no final dos últimos anos do Ensino Fundamental, desfavorecendo o desenvolvimento de outras habilidades de leitura do aluno. Nesse sentido, através desses dados é possível inferir mais algumas informações sobre esses elementos linguísticos de comando.

Muitos verbos *recapitulativos* aparecem apenas no 9° ano, demonstrando que o livro didático desta série faz uma retomada do texto com uma frequência maior que o livro do 6° ano, ou seja, os alunos são convidados a voltar em alguma passagem do texto para que assim eles consigam responder as perguntas. Ao mesmo tempo, a busca por informações extratextuais é feita com mais recorrência pelo livro do 6° ano, apontando uma necessidade de realmente informar o aluno, que, por ser mais jovem, provavelmente ainda não possui as informações de mundo necessárias para responder as questões.

Além disso, as formas verbais *Deduza* e *Interprete*, que também só aparecem no 9° ano, podem ser entendidas como uma forma mais aprofundada da compreensão, pois fazem com que o aluno de fato explicita o que ele entende de determinado elemento presente no texto, criando um diálogo com o que foi lido. É interessante que esse tipo de verbo esteja mais presente no livro do 9° ano, porque, por se tratar de questões mais reflexivas, o professor deve levar em consideração o nível de compreensão que pretende ter dos alunos. Os estudantes do 9° ano, por

serem mais velhos, devem possuir uma capacidade de compreensão maior que os do 6º ano, por esse motivo, é válido exigir que eles criem diálogos mais profundos com o texto, sendo benéfica a utilização mais frequente de verbos que estimulem esses diálogos.

É válido acrescentar que em todo o material analisado foi encontrado apenas um elemento linguístico de comando sensível, o *Ponha-se no lugar*, e ele aparece no 6º ano. Também é importante considerar que questões relacionadas ao respeito e ao relacionamento com o outro precisam ser desenvolvidas em todas as etapas da educação, ampliando leituras, discussões e argumentações que ultrapassem os limites dos textos e perpassam questões sociais. Nos livros analisados, essas questões só apareceram no 6º ano, entretanto, também é importante discutir essa temática com estudantes de todos os anos, visando manter esse tipo de aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que os verbos imperativos utilizados no 6º ano buscam ampliar o conhecimento de mundo dos alunos para que eles sejam capazes de compreender o texto, enquanto, no que se refere ao 9º ano, a preocupação é de realmente criar um diálogo entre o texto e o leitor, mostrando que o aluno precisa evoluir na sua capacidade de compreensão.

Nota-se, na pesquisa, que os comandos são diferentes, levando o aluno a um maior grau de complexidade de leitura no último ano, pois os comandos passaram a pedir maior reflexão e menos atividades de cópia. Isso é importante, pois a leitura não é padronizada, o seu trabalho deve evoluir no livro didático também, assim como a complexidade das ações e reflexões dos alunos necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades enquanto leitor. Trata-se de uma perspectiva que deve ser adotada em livros didáticos e também por professores aos usar esses materiais em sala de aula.

Considerações finais

É incontestável a importância do livro didático na maioria das escolas brasileiras, mas o seu uso ainda é muito questionado, pois alguns especialistas em educação e professores universitários defendem que ele nem deveria ser usado em sala, pregando a liberdade do professor. No Brasil, com tantas diferenças sociais, defende-se que essa ferramenta educacional pode ser usada, mas precisa ser repensada constantemente para atender a necessidade de professores e alunos. Como foi ressaltado, os livros didáticos trabalham com uma diversidade de textos e gêneros textuais. Esse fato pode ser entendido como benéfico se visto do ponto de vista

temático e estrutural dos textos, pois é interessante que muitos assuntos sejam trabalhados em sala de aula e também é importante que múltiplos aspectos constituintes sejam ensinados em sala de aula, pois os usos textuais em sociedade são diversificados também. Entretanto, é necessário que o trabalho com o texto seja o de levar o aluno a refletir sobre os sentidos e a argumentação, espera-se que as perguntas tenham uma lógica que vá orientando gradativamente o aluno a compreender os textos e a internalizar a dinâmica de ser um leitor ativo e interagir, dialogar com o autor via texto.

Os elementos linguísticos de comando, por exemplo, são uma ferramenta que explicita esse progresso de entendimento dos elementos da narrativa. Com exceção de “Por que” e “Por quê” e do “Que” em alguns casos, todos os outros pronomes interrogativos foram mais utilizados para reconstruir a narrativa, enquanto a maioria dos verbos imperativos propuseram uma discussão maior do texto. Assim, apesar de existirem exercícios mais ou menos reflexivos, as atividades acabam se misturando nos questionários e se complementando, pois é importante garantir um entendimento básico do texto antes de estimular reflexões, caso contrário, o estudante pode até arriscar opinar sobre o texto, mas fará isso sem um embasamento.

Os verbos imperativos também podem ajudar o leitor a construir a ordem dos questionários, pois eles possibilitam: 1) recapitular o texto destacando alguma parte específica 2) criar um momento de pausa para o aluno pensar e se preparar para assumir uma posição de diálogo com o que foi lido 3) instigar o estudante a realmente dialogar com o texto; 4) trabalhar a argumentação, fazendo com que o próprio aluno enxergue a lógica utilizada para compreender o texto; 5) criar momentos de exercícios orais e de interação na própria sala de aula; 6) trabalhar questões voltadas para o sentimento de identificação e de empatia.

Este artigo fez a análise das questões de leitura e compreensão de uma coleção didática muito usada por escolas públicas e privadas no ano de 2019. Trata-se de uma pequena amostra, mas estudos como esse podem levar professores em serviço e em formação a se preocuparem mais com o uso do livro didático e com a didatização das atividades de leitura e compreensão de textos. Esse tipo de reflexão pode ocasionar uma melhoria das atividades de leitura na Educação Básica, levando professores até mesmo a extrapolar o material didático, complementando atividades. É preciso lembrar que a leitura é um processo de construção de sentido que depende de fatores linguísticos e extralinguísticos, não se trata apenas de uma atividade de decodificação de um texto, mas envolve reflexão, interação entre interlocutores, necessitando ser trabalhada em sua totalidade em sala de aula e não apenas de forma fragmentada.

É fundamental que sejam utilizadas mais atividades que possam promover um maior diálogo entre alunos, professores e textos apresentados nos livros didáticos. É preciso entender que se tradicionalmente a escola é um lugar que defende as atividades escritas em detrimento das orais, pois a oralidade está mais presente no cotidiano das pessoas e por isso não precisa ser muito trabalhada, chegou o momento de perceber que a capacidade de realmente dialogar com criticidade e de respeitar as diferentes visões de mundo também não é inata e deve estar presente no ambiente escolar. Dessa forma, o trabalho com a oralidade e reflexão dos textos pode promover um exercício mais ativo da leitura, instrumentalizando os leitores de forma a se tornarem leitores ativos, deixando a passividade de esperar respostas dos livros e dos professores.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. Guia de livros didáticos – PNLD 2017: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 05/10/2020.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: Um gênero do discurso*. 2005. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARVALHARES, W. L. O Livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto. 2016. 172 f. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>> Acesso em: 05/10/2020.

DINIZ, L. G. *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio*. 2012. 145 f. Dissertação. (Mestrado em recepção e práticas de literatura) Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/11145>> Acesso em: 16 jun. 2020.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*. São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-8>]. Acesso em: 15/06/2020.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v. 8, n. 2, 2004. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v8i2.3262>]. Acesso em: 15/06/2020

KLEIMAN, Â. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 11ª ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Escrever e argumentar*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LINS, M. A. C. *Atividades do portal do professor e o desenvolvimento do letramento digital: uma análise de sugestões de aula de gêneros digitais*. 2017. 141 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/14354>> acesso em 16 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, I. M. S.; SILVA, A. da. *A formação de leitores através dos Livros Didáticos*. 2019. 32 f. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

MIRANDA, F. D. S. S.; PRINCIPE, G. S. Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 33, n. 4, 2017. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/0102-445076053913104446>]. Acesso em: 15/06/2020

OLIVEIRA, M. B. F. de O.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>]. Acesso em: 03/10/2020

PIETRI, É de. *Práticas de leitura e elementos para atuação docente*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, T. R. B. da C. *Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional*. *Letras*. Santa Maria, v. 26, n. 52, 2016. Disponível em: [<https://doi.org/10.5902/2176148525319>]. Acesso em: 05/10/2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.