

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA

Izadora Trindade Marques dos Reis

Livro Didático e Prova Brasil:
Desafios para Ensino-Aprendizagem das Habilidades de Leitura

Mariana

Fevereiro / 2026

Izadora Trindade Marques dos Reis

Livro Didático e Prova Brasil:
Desafios para Ensino-Aprendizagem das Habilidades de Leitura

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Ouro Preto como requisito
parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Letras-
Português.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Batista Antunes

Mariana
Fevereiro / 2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Izadora Trindade Marques dos Reis

Livro didático e Prova Brasil: desafios para ensino-aprendizagem das habilidades de leitura

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras-Português.

Aprovada em 03 de março de 2026.

Membros da banca

Dra. Leandra Batista Antunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Ricardo José Alves - Universidade Federal de Ouro Preto

Leandra Batista Antunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Batista Antunes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/03/2026, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1070534** e o código CRC **65498A47**.

Agradecimentos

Agradeço a Deus!

Agradeço aos meus pais.

À minha mãe, Milva, por sempre me apoiar em tudo que preciso e representar a resiliência, o amor na sua forma mais pura; ao meu pai, El-Cides, por cada momento que passamos juntos, principalmente os finais de semana em que escutamos todos os tipos de música e conversávamos por horas sobre tudo, eu te amo para além dessa vida, guardo com muito amor, cuidado, respeito e admiração tudo o que você representa na minha vida.

Agradeço a todos os professores.

Em especial à Rita, por todos os conselhos e oportunidades. À Leandra, minha orientadora, pelo cuidado e paciência, escolher passar esse processo ao seu lado tornou tudo mais leve. Minha total admiração a vocês.

Agradeço aos meus irmãos, Arthur e Camila, pelo cuidado e amor de sempre.

Agradeço a todos meus queridos amigos.

À Larissa por sempre estar comigo representando muito cuidado.

À Luiza que mesmo distante representa tanto.

Agradeço aos queridos amigos que a UFOP me deu o privilégio de conhecer.

À Clarissa, minha companheira de todos os momentos; passar os dias ao seu lado foi mais do que especial, obrigada pelas boas conversas e momentos agradáveis dos corredores do ICHS, levo você comigo para além.

Ao João Gabriel, a pessoa mais carinhosa e amorosa que conheci, obrigada por fazer-se presente em toda minha graduação representando o amor.

Ao Júlio, pelo carisma e leveza, que significaram muito.

À Maria Luiza por todas as conversas e momentos que passamos juntas que significaram muito.

Ao Pedro por sempre estar disposto a conversar e ajudar.

Agradeço à UFOP pelo ensino público e de qualidade.

Agradeço à Biblioteca Murilo Rubião, FAOP, lugar onde passei grande parte dos meus dias escrevendo este trabalho.

Agradeço a todos que, de forma indireta, foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

“Então com ternura aceitou estar no mistério de ser viva”.

Clarice Lispector.

RESUMO

Um problema crescente no ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro é o número significativo de estudantes que apresentam níveis de compreensão leitora abaixo do esperado para suas respectivas séries. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar o livro didático *Geração Alpha – 9º ano do Ensino Fundamental* (2018), considerando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais demonstraram dificuldades dos estudantes na identificação de elementos explícitos e implícitos nos textos. O estudo concentra-se em algumas das partes intituladas *Estudo do Texto*, tomando como referência a categorização de exercícios de leitura proposta por Marcuschi (2020), bem como as contribuições de Carvalho (2018) acerca da leitura e da construção de sentidos. A partir da análise dos exercícios presentes no livro didático, busca-se verificar se a abordagem adotada é significativa para auxiliar os estudantes no desenvolvimento e no aprimoramento da compreensão leitora.

Palavras-chave: Interpretação de texto; Análise do livro didático; Compreensão leitora; Exames de larga escala em leitura.

ABSTRACT

A growing problem in Brazilian Portuguese language education is the significant number of students who demonstrate reading comprehension levels below what is expected for their respective grade levels. In light of this scenario, this study aims to analyze the textbook *Geração Alpha – 9th Grade of Elementary Education* (2018), taking into account the results of the *Basic Education Assessment System* (SAEB), which revealed students' difficulties in identifying explicit and implicit elements in texts. The analysis focuses on the chapters entitled *Text Study*, drawing on the categorization of reading exercises proposed by Marcuschi (2020), as well as on the contributions of Carvalho (2018) regarding reading and the construction of meaning. By examining the exercises presented in the textbook, this study seeks to determine whether the adopted approach is effective in supporting students' development and improvement of reading comprehension.

Keywords: Reading; Construction of Meaning; Construction Grammar; Text Interpretation; Textbook Analysis; Reading Comprehension; Reading Large Scale Tests.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Habilidades de leitura 8º 9º ano Ensino Fundamental pela BNCC.....	16
Figura 2: Competência 7 da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no ENEM.	19
Figura 3: PISA 2018 – Processos da Matriz de Leitura	21
Figura 4: Pontos atingidos pelos estudantes brasileiros no PISA em leitura.....	22
Figura 5: Resultado dos estudantes mineiros de escolas públicas (estaduais e municipais), 9º ano, Língua Portuguesa, na Prova Brasil.....	24
Figura 6: Níveis de proficiência em leitura avaliados na Prova Brasil	24
Figura 7: Variação e repetição dos verbos nos níveis de proficiência em leitura do SAEB para 9º ano do Ensino Fundamental	28
Figura 8: Descritores da prova Brasil para o 9º ano do ensino Fundamental.....	30
Figura 9: Matriz de referência para prova SAEB de Língua Portuguesa, 9º ano do EF	31
Figura 10: Tipologia das perguntas de compreensão dos Livros Didáticos de Português	34
Figura 11: Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento, habilidades da Unidade I.....	41
Figura 12: Quadro de competências da língua portuguesa abordadas no capítulo 1.....	42
Figura 13 Orientações didáticas	43
Figura 14: Questão 1, capítulo 1, unidade I.....	43
Figura 15: Questão 4, capítulo 1, unidade I.....	44
Figura 16: Questão 5, capítulo 1, unidade I.....	45
Figura 17: Questão 6, capítulo 1, unidade I.....	45
Figura 18: Quadro de competências da língua portuguesa abordadas no capítulo 2.....	46
Figura 19: Questão 1, capítulo 2, unidade I.....	46
Figura 20: Questão 2, capítulo 2, unidade I.....	47
Figura 21: Questão 3, capítulo 2, unidade I.....	47
Figura 22: Questão 4, capítulo 2, unidade I.....	48
Figura 23: Questão 5, capítulo 2, unidade I.....	48
Figura 24: Questões 6 e 7, capítulo 2, unidade I	49
Figura 25: Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento, habilidades da Unidade II.....	50
Figura 26: Competências da BNCC abordadas no capítulo 1 da unidade II	51
Figura 27: Questão 1, capítulo 1, unidade II	51
Figura 28: Questão 2, capítulo 1, unidade II	52
Figura 29: Questão 3, capítulo 1, unidade II	52
Figura 30: Questão 4, capítulo 1, unidade II	52
Figura 31: Questão 5, capítulo 1, unidade II	53
Figura 32: Questão 6, capítulo 1, unidade II	53
Figura 33: Questão 7, capítulo 1, unidade II	54
Figura 34: Questões 8 e 9, capítulo 1, unidade II.....	55
Figura 35: Competências da BNCC abordadas no capítulo 2 da unidade II	55
Figura 36 : Questões 1 e 2, capítulo 2, unidade II.....	56
Figura 37: Questão 3, capítulo 2, unidade II	56
Figura 38: Questão 4, capítulo 2, unidade II	57
Figura 39: Questão 3, capítulo 2, unidade II	57
Figura 40: Questão 6, capítulo 2, unidade II	58
Figura 41: Questão 7, capítulo 2, unidade II	58
Figura 42: Orientações didáticas do capítulo 2, unidade II	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Justificativa	9
1.2 Objetivos	11
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	11
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	11
1.3 Plano do texto	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Leitura e construção de sentidos	12
2.2 Avaliações de larga escala em leitura.....	18
2.2.1 <i>O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM</i>	19
2.2.2 <i>O exame PISA</i>	20
2.2.3 <i>A Prova Brasil – Sistema de Avaliação da Educação Básica</i>	23
2.3 Material Didático e Interpretação de Textos	32
2.3.1 <i>Questões alternativas</i>	36
3 METODOLOGIA.....	38
4 RESULTADOS.....	41
4.1 Análise da Unidade I – capítulos 1 e 2.....	41
4.2 Análise da Unidade II – capítulos 1 e 2	50
4.3 Discussão dos capítulos analisados.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

Ao realizar meu primeiro estágio supervisionado em leitura e produção de textos escritos em uma escola pública, tive a oportunidade de participar da aplicação da Prova Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no 9º ano do fundamental. Os resultados dessa prova para essa escola não foram satisfatórios: após a correção da prova em sala de aula foi observado que a maioria dos alunos apresentou dificuldades para identificar elementos explícitos e/ou implícitos nas questões de interpretação textual.

A partir dessa observação, resolve-se fazer uma pesquisa para analisar o material disponível para interpretação de textos no livro didático, porque uma das razões para o aluno ir mal no exame supramencionado pode estar ligada ao material didático. Sabe-se que outros fatores podem influenciar nos resultados negativos em uma avaliação, tais como a falta de seriedade dos alunos em realizar o exame, ou mesmo deficiências em todo o processo de ensino-aprendizagem, mas dentre esses fatores opta-se por focalizar neste trabalho o material didático.

Segundo Irandé Antunes, no livro *Análise de textos: fundamentos e práticas* (2010), a interpretação é um fator primordial para conseguir fazer ligações com outros temas, responder questões. Torna-se importante desenvolver essa habilidade na escola desde os anos iniciais, com intuito de os alunos obterem a capacidade de aprimorar o vocabulário, além de conseguirem fazer ligações com outras temáticas para melhor desenvolverem questões interpretativas.

Está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que os alunos desenvolvam a habilidade de interpretação textual desde os anos iniciais do fundamental (Brasil, 2018). Ao perceber que alunos do 9º ano estavam com dificuldade de identificar elementos implícitos e até mesmo explícitos nas questões da prova SAEB, optou-se por investigar algumas das possíveis causas para esse problema, centrando a análise no material didático, mais especificamente um livro didático de português utilizado em escolas públicas da cidade de Mariana – MG, cidade na qual foi feita a observação, ainda em estágio supervisionado, de resultados aquém dos desejados na prova Brasil.

1.1 Justificativa

A interpretação textual é relevante para a formação do aluno no Ensino Fundamental (EF). Conhecer algumas das razões para os alunos serem mal sucedidos em um exame como a Prova Brasil pode ser importante para desenvolver a interpretação textual. A análise e leitura de

textos se torna um fator primordial para conseguir fazer relações com outros assuntos, identificar elementos implícitos no texto, construir a compreensão. Como ressalva Irandé Antunes, no seu livro “Análise de Textos”,

Tenho referido às naturais dificuldades presentes nas análises de textos, exatamente porque a tarefa de analisar implica separar elementos de um conjunto, e em um texto, nada é separável totalmente. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende. (Antunes, 2010, p. 45).

A leitura e interpretação são formas de ampliar o horizonte dos alunos para o pensamento crítico, fortalecendo a capacidade de questionar o mundo ao seu redor; proporcionam meios de interação com outras áreas; são relevantes para que os estudantes tenham visão crítica e não sejam enganados por notícias falsas, por exemplo. Funcionam ainda para saberem se posicionar em debates, além de enriquecer a compreensão, já que não é possível fazer inferências de maneira concreta se a informação do texto se apresenta de maneira fragmentada, pois a compreensão fica comprometida.

Entende-se que, para compreender o sentido do texto por inteiro, é preciso analisá-lo sem separação. Antunes (2010) pontua que tudo está ligado para se construir o sentido global, por completo. Torna-se primordial, portanto, que nas escolas a leitura seja trabalhada dessa forma.

A frase – como unidade isolada – é bastante limitada. É um recorte, uma espécie de fragmento de um hipotético contexto. Como tal, não deixa ver a imensa complexidade do funcionamento sociocomunicativo da linguagem. (Antunes, 2010, p. 46)

Mudar a abordagem de ensino para que os alunos construam de forma integral a compreensão do texto pode ajudar a melhorar a questão interpretativa, auxiliando na construção de inferências. O ensino focado em análises de frases soltas, como costuma ocorrer nas escolas (Marcuschi, 2020), não é adequado e influencia negativamente os alunos na construção de sentidos.

Melhorar a forma de trabalhar os textos pode contribuir significativamente para minha formação como futura professora de língua portuguesa, não só para construção de resultados melhores para a prova do SAEB, mas para uma perspectiva de ensino em que os alunos com melhorias na aplicação dos textos possam ter mais facilidade de fazer ligações com outros elementos necessários para responder questões. Da mesma forma, esta investigação pode

auxiliar outros professores de língua portuguesa em seu processo de formação ou aperfeiçoamento.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo desse TCC é investigar a interpretação textual no livro didático e verificar se essa interpretação pode proporcionar aprendizado no que se refere às habilidades de leitura cobradas na Prova Brasil, exame de larga escala proposto pelo SAEB.

1.2.2 Objetivos específicos

- Escolher material didático utilizado na rede pública em Mariana-MG;
- Fazer um estudo, baseado em autores que estudaram a interpretação de textos, como Antunes (2010) e Marcuschi (2020), sobre como se constrói a interpretação de textos a partir do material didático escolhido;
- Comparar as habilidades desenvolvidas pela interpretação de textos no material didático com aquelas cobradas na avaliação de larga escala Prova Brasil.

1.3 Plano do texto

A primeira parte deste trabalho compõe-se de três seções. A primeira delas explica as definições de leitura e construção de sentidos, baseado nas concepções de Antunes (2010); Kleiman (2004) e Marcuschi (2020). Evidencia os aspectos necessários para construir um leitor crítico, ademais apresenta quadros de habilidades de leitura da BNCC. Na seção seguinte são definidos os exames de larga escala, (ENEM, PISA e SAEB), com destaque para as competências de leitura. A terceira seção da primeira parte explica sobre o material didático e interpretação de textos e busca definir o que o livro didático propõe para o desenvolvimento da leitura na parte de análise do texto. A parte seguinte apresenta a metodologia do trabalho, com os passos feitos para a análise proposta. A quarta parte apresenta a análise e as discussões a partir das questões do livro didático *Geração Alpha – 9º ano do Ensino Fundamental* (2018) na seção Texto em Estudo, destinada à compreensão leitora, tendo a análise sido feita com base nas concepções de Marcuschi (2020). Finalizamos com as considerações finais a respeito do livro didático e da formação do leitor proficiente de acordo com o viés da pesquisa realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Leitura e construção de sentidos

O processo de aquisição da leitura é primordial para a construção de sentidos. A leitura está diretamente ligada à construção de significados e de conhecimentos pré-estabelecidos; por meio de atividades inferenciais, a interpretação é construída (Marcuschi, 2006). Nesse sentido, Carvalho (2018) afirma: “Ler é muito mais do que parafrasear. Será necessário ativar conjuntos de habilidades para ‘fazer o texto funcionar’” (Carvalho, 2018, p. 27). Assim, para que o desenvolvimento da leitura ocorra de forma eficaz, torna-se necessário determinar o contexto da leitura, a situação e a sua intenção, a fim de desenvolver efetivamente o processo interacional. Dessa forma, é preciso definir quais leituras e atividades serão desenvolvidas para promover, de fato, a compreensão leitora.

Marcuschi (2002) afirma que:

A leitura está associada à compreensão entendida enquanto processo de construção de sentidos, produção de conhecimentos baseada em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais (Marcuschi, 2006, p. 62).

Ao interpretar um texto, torna-se necessário estabelecer relações com os conhecimentos pessoais. Diante disso, questiona-se: o que significa o fato de um aluno chegar ao final do ensino fundamental sem conseguir identificar informações no texto para responder a questões e realizar uma boa leitura?

Existem diversos fatores que contribuem para que um aluno não consiga avançar na leitura, conforme aponta Kleiman (2004): “Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão” (Kleiman, 2004, p. 13). Nessa perspectiva, durante a leitura, diversos níveis de conhecimento entram em jogo. Em primeiro lugar, destaca-se o conhecimento linguístico, que corresponde a um conhecimento implícito, não verbalizado. Esse conhecimento abrange o vocabulário, as regras da língua e o conhecimento sobre o uso da língua (Kleiman, 2004, p. 13).

Para exemplificar a importância do conhecimento linguístico na construção de sentidos no texto, a autora usa um texto em que aparecem várias palavras em inglês. A falta de conhecimento da língua inglesa pode impedir a leitura. Observemos o exemplo dado por ela:

(1a) “Consideremos, por exemplo, *the analysis of myths*. Antes de mais nada, é preciso proceder à *syntagmatic decomposition of the pure mythical*

narration, isolando *the constitutive units of the sequence*; em segundo lugar, *each of these units* deve ser inserida num *paradigmatic set*; e só depois que *this operation* tiver sido acabada ela poderá apresentar *a meaning*.” Nesse exemplo, observa-se a troca de adjetivos e artigos para o inglês, com foco nos sintagmas nominais, o que configura uma falha extrema no conhecimento linguístico (Kleiman, 2004, p. 13-14).

(1b) “Consideremos, por exemplo, a análise dos mitos. Antes de mais nada, é preciso proceder à decomposição sintagmática da pura narração mítica, isolando as unidades constitutivas da sequência; em segundo lugar, cada uma destas unidades deverá ser inserida num conjunto paradigmático; é só depois que a operação tiver sido acabada que ela poderá apresentar um sentido” (Bononi, A., *Fenomenologia e Estruturalismo*, Coleção Debates, 1973, p. 124 *apud* Kleiman, 2004, p. 14).

Embora o exemplo (1b) não apresente o mesmo tipo de falhas de compreensão, já que não apresenta termos em inglês, pode ter seu significado ainda comprometido pelo desconhecimento do sentido de termos como *mito*, *sintagmático* e *paradigmático* (Kleiman, 2004).

Os exemplos revelam que o leitor precisa possuir conhecimento linguístico para desenvolver a leitura. É necessário compreender o significado das palavras e estabelecer relações para interpretar o texto. Como reforça a autora, sem o conhecimento prévio do leitor, a leitura não pode ser realizada de maneira adequada. Isso demonstra que, para interpretar efetivamente um texto, diversos fatores essenciais são articulados. Kleiman (2004) descreve esse processo da seguinte forma:

Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade de agrupamento em frases. (Kleiman; 2004, p. 14-15).

Dessa forma, ao ler um texto, o leitor precisa agrupar palavras e frases para construir significados e estabelecer sentidos. Para isso, a mente busca repertórios já existentes a fim de realizar a interpretação. Caso o leitor não possua conhecimentos prévios suficientes sobre o objeto em estudo, podem ocorrer dificuldades na compreensão. Como exemplo, Kleiman apresenta o seguinte trecho: “[Os estudantes] estão reclamando, apenas, que a universidade de Campinas está exigindo a leitura de um livro que entrará no exame inexistente no Brasil: *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro” (*Revista Isto É Senhor*, 14/09/1988) (Kleiman, 2004, p. 15).

Na leitura desse trecho, o leitor deve ser capaz de associar o adjetivo “inexistente” ao termo adequado, inferindo se o texto se refere a um livro inexistente ou a um exame inexistente no Brasil. Nesse caso, a informação linguística isolada não é suficiente; outro tipo de conhecimento auxilia o leitor, como o entendimento de que o exame da universidade de Campinas existe. Embora a proximidade do adjetivo favoreça a interpretação de que o exame é inexistente, caso esse processamento não ocorra, o leitor poderá recorrer a inferências baseadas em outros tipos de conhecimento, acessando a memória para suprir a dificuldade de reconhecer o que está sendo solicitado e realizar as inferências necessárias (Kleiman, 2004, p. 12-16).

Ao ler um texto, sabe-se que cada indivíduo apresenta diferenças interpretativas, não havendo uma única forma de leitura. As inferências realizadas estão diretamente relacionadas aos conhecimentos prévios de cada leitor, e cada sujeito, a partir de sua realidade, interpreta o mesmo objeto de maneira distinta (Carvalho, 2018).

Um leitor eficiente mobiliza habilidades e competências para desempenhar uma boa leitura. Nesse sentido, Carvalho (2018) afirma que o leitor deve ser capaz de:

identificar, selecionar informações, algo que compreende a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/lexical etc.; criar novas relações o que envolve estabelecer relações lógico-discursivas e de outras ordens, no texto: adicionar elementos e reconstruir os sentidos do texto, o que aponta para as inferências tanto de palavras quanto do texto como um todo. (Carvalho, 2018, p. 20).

Ao compreender um texto, o leitor desenvolve uma série de percepções que lhe permitem uma compreensão sistêmica e completa. Segundo Koch (2011, *apud* Carvalho, 2018, p. 32), no processo de compreensão textual, três grandes sistemas de conhecimento são mobilizados: o conhecimento linguístico, correspondente ao conhecimento gramatical e lexical, responsável pela organização da materialidade linguística; o conhecimento enciclopédico, relacionado à memória do leitor e a tudo o que ele aprendeu ao longo da vida; e o conhecimento sociointeracional, responsável pelas relações sociais e pelos mecanismos linguísticos envolvidos nessas interações (Carvalho, 2018, p. 32).

Essas definições conferem centralidade ao conhecimento enciclopédico e linguístico nas ações do leitor. As duas primeiras categorias indicam que o leitor é responsável por suas ações tanto dentro quanto fora da escola. A partir disso, Carvalho (2018) reitera que esses conhecimentos são construídos “na experiência vivida pelo aluno, dentro da escola e também fora dela” (Koch, 2011 *apud* Carvalho, 2018, p. 61). Além disso, destaca que “os

conhecimentos são adquiridos pelos alunos e, no contexto escolar, dependem, em boa parte, das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor” (Carvalho, 2018, p. 32).

As afirmações de Carvalho (2018) evidenciam que as experiências pessoais influenciam o contexto escolar e que as estratégias adotadas pelo professor são fundamentais para a consolidação da aprendizagem, uma vez que múltiplas informações são mobilizadas no momento da compreensão textual.

A construção de sentidos não se restringe às aulas de Língua Portuguesa. Como ressalta Antunes (2009), “a leitura é, pois, dever de toda a escola” (Antunes, 2009, p. 187). Instruir o aluno a se tornar um leitor crítico é fundamental, pois a leitura constitui um pilar em todas as disciplinas. Antes mesmo de ingressar na escola, o sujeito já está inserido na sociedade e mantém contato indireto com as “regras fonológicas, lexicais, morfossintáticas, semânticas, textuais e pragmáticas” da língua, o que lhe confere conhecimento linguístico a ser ativado na leitura (Antunes, 2009, p. 189).

Além disso, a leitura possibilita ao leitor o acesso ao acervo cultural construído ao longo da história dos povos e contribui para a ampliação dos repertórios informacionais. Outra competência essencial associada à leitura é a escrita. Segundo Antunes (2009), “tudo o que é escrito se completa quando lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama)” (Antunes, 2009, p. 192).

Por fim, é fundamental que o aluno desenvolva competências investigativas e compreensivas para ampliar sua competência leitora. Conforme afirmam Jurado e Rojo (2006):

O contato com o texto traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e não dito. (Jurado; Rojo, 2006, p. 39).

Assim, o aluno deve ser capaz de refletir sobre os recursos utilizados na língua para analisá-la de maneira adequada. O “dito” e o “não dito” correspondem às informações explícitas e implícitas, cabendo ao leitor identificá-las no processo de leitura.

Ao analisar práticas de leitura na BNCC, observam-se, nos objetos de conhecimento descritos, os seguintes aspectos: reconstrução do contexto de produção / circulação de textos; estratégias de leitura; relação entre textos; compreensão dos efeitos de sentido provocados por diversos recursos, entre outros (Brasil, 2018). As habilidades de leitura específicas para 8º e 9º ano que precisam ser desenvolvidas, segundo a BNCC, são as seguintes:

Figura 1: Habilidades de leitura 8º 9º ano Ensino Fundamental pela BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES	
			8º ANO	9º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO				
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital		(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
			(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
			(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica		(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	
	Relação entre textos		(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica		(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	
	Efeitos de sentido		(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	
		(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.		
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose		(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e samplings das músicas e efeitos sonoros.		

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES	
			8º ANO	9º ANO
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA				
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos		(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social		(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica		(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinadas e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.	
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos		(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA				
Leitura	Curadoria de informação		(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	

(continua...)

Figura 1 - Habilidades de leitura 8º 9º ano Ensino Fundamental pela BNCC (conclusão)

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS (Continuação)			HABILIDADES	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO		8º ANO	9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO				
Leitura	Relação entre textos		(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica		(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos		(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	

Fonte: Brasil, 2018, p. 176-177; 182-183; 186-187.

Esse quadro evidencia que, ao lerem textos, os alunos precisam desenvolver as habilidades descritas para compreender os textos e suas funções. A título de exemplo, parte do quadro foi selecionada para explicar quais habilidades estão previstas para serem desenvolvidas. A habilidade (EF89LP32) preconiza que o aluno seja capaz de utilizar mecanismos de intertextualidade (referências, alusões e retomadas) entre textos literários e, mais adiante, reconhecer relações entre textos escritos e outras manifestações artísticas, como cinema, teatro, artes visuais e midiáticas e música. Verifica-se que, em apenas uma habilidade, o aluno precisa mobilizar variadas esferas do conhecimento para alcançar uma compreensão adequada. Habilidades linguísticas, conhecimentos prévios e também conhecimentos textuais devem ser mobilizados para que seja possível construir essa intertextualidade.

Todas as práticas de leitura são importantes para que o aluno alcance um desenvolvimento pleno da competência leitora. De acordo com Jurado e Rojo (2006), o contato com o texto permite que os alunos reflitam sobre os variados usos da língua em diferentes contextos, ao mesmo tempo que possibilita a interpretação das diversas formas textuais, reforçando inclusive habilidades de escrita, conforme destaca Antunes (2009):

É bom lembrar que a pobreza de informação, de ideias, que o fato de não ter o que dizer sobre determinado tema, afinal, são problemas que só se resolvem com a ampliação de nosso repertório de informações e de ideias; com a nossa capacidade de, criticamente, ler, ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos. Não são propriamente problemas que se resolvem com aula de análise sintática, com a procura da distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal, diga-se mais de uma vez. (Antunes, 2009, p. 195).

A partir dessa discussão, nota-se que as aulas devem ser focadas na formação de leitores críticos, capazes de realizar adequadamente as habilidades de leitura que envolvem fatores multissemióticos, conforme previsto na BNCC. O sujeito que consegue realizar uma leitura crítica torna-se capaz de ouvir e refletir sobre o mundo; ao contrário, ao focar em outros aspectos da aula de língua, não se favorece o aprendizado do aluno, como reitera Antunes (2009) ao criticar o trabalho centrado exclusivamente em práticas gramaticais como identificar/classificar “complemento nominal” e “adjunto adnominal”.

A todo momento, o sujeito está circundado pela linguagem; por isso, estabelecer relações concretas com a língua é fundamental. Como afirma Antunes: “O mundo é ‘semiotizado’ pela linguagem e somos feitos de diálogo viabilizado por ela. As concepções que temos, as teorias que propomos, os projetos que elaboramos nascem do acesso que temos à palavra circulante”. (Antunes, 2009, p. 195).

Vale destacar que Antunes (2009) exemplifica que a leitura abre possibilidades para o desenvolvimento da interação verbal e lembra que indivíduos não alfabetizados apresentam limitações para se comunicar de forma eficaz em certas situações de interação. Ler torna-se, portanto, um ato de exercício pleno da cidadania. Assim, faz-se necessário desenvolver a leitura pautada nas competências leitoras destinadas a cada etapa de ensino, para que o leitor tenha pleno desenvolvimento dessa habilidade (Antunes, 2009, p. 187).

2.2 Avaliações de larga escala em leitura

Os exames de larga escala servem para medir o nível de proficiência dos estudantes e para avaliar as escolas, sendo usados como forma de qualificar o ensino. Vários são os órgãos nacionais ou internacionais responsáveis pela elaboração desses exames. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão brasileiro responsável por avaliar a educação por meio de provas e pesquisas e, por isso, responsável por elaborar alguns desses testes de larga escala no Brasil. Citamos, primeiramente, algumas dessas avaliações, a saber ENEM e PISA e centramos, em seguida, nossa discussão na Prova Brasil, teste cujo resultado negativo motivou essa pesquisa como dito na introdução deste texto.

2.2.1 O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) começou a ser aplicado em 1998 como forma de avaliar o último segmento da educação básica – o Ensino Médio (EM) – e atualmente cumpre a função de ingresso no ensino superior. O conteúdo da prova abrange todas as disciplinas cursadas no Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química. A prova é dividida em dois dias: no primeiro dia, aplicam-se as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da Redação; no segundo dia, aplicam-se Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Cada área do conhecimento contém 45 questões, totalizando 180 questões.

Cada questão é elaborada a partir de um texto base, verbal, visual ou multimodal, com um enunciado e 5 alternativas de resposta, sendo apenas uma correta. A correção da prova é feita por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que calcula a nota do aluno considerando o grau de dificuldade das questões, e não apenas o número de acertos.

O ENEM trabalha uma série de competências ligadas à leitura. Pode-se afirmar que apenas pelo fato de haver um texto base para elaboração de cada questão já se exalta a leitura e sua importância nesse exame. A título de exemplo, destaca-se uma competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as habilidades nela envolvidas que faz parte da matriz de avaliação do ENEM.

Figura 2: Competência 7 da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no ENEM.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Fonte: Brasil, [s.d.], p. 4.

Os componentes aplicados na matriz do ENEM revelam que o candidato deve possuir conhecimento crítico para realizar as inferências necessárias durante a prova, a fim de

demonstrar habilidades como confrontar opiniões e pontos de vista, relacionar temas, assuntos ou recursos linguísticos em textos diferentes, reconhecer objetivos do produtor do texto, entre outras. Embora o ENEM não seja o foco deste trabalho, ele é citado por se tratar de uma avaliação de larga escala em nível nacional que cobra muitas habilidades de leitura.

2.2.2 O exame PISA

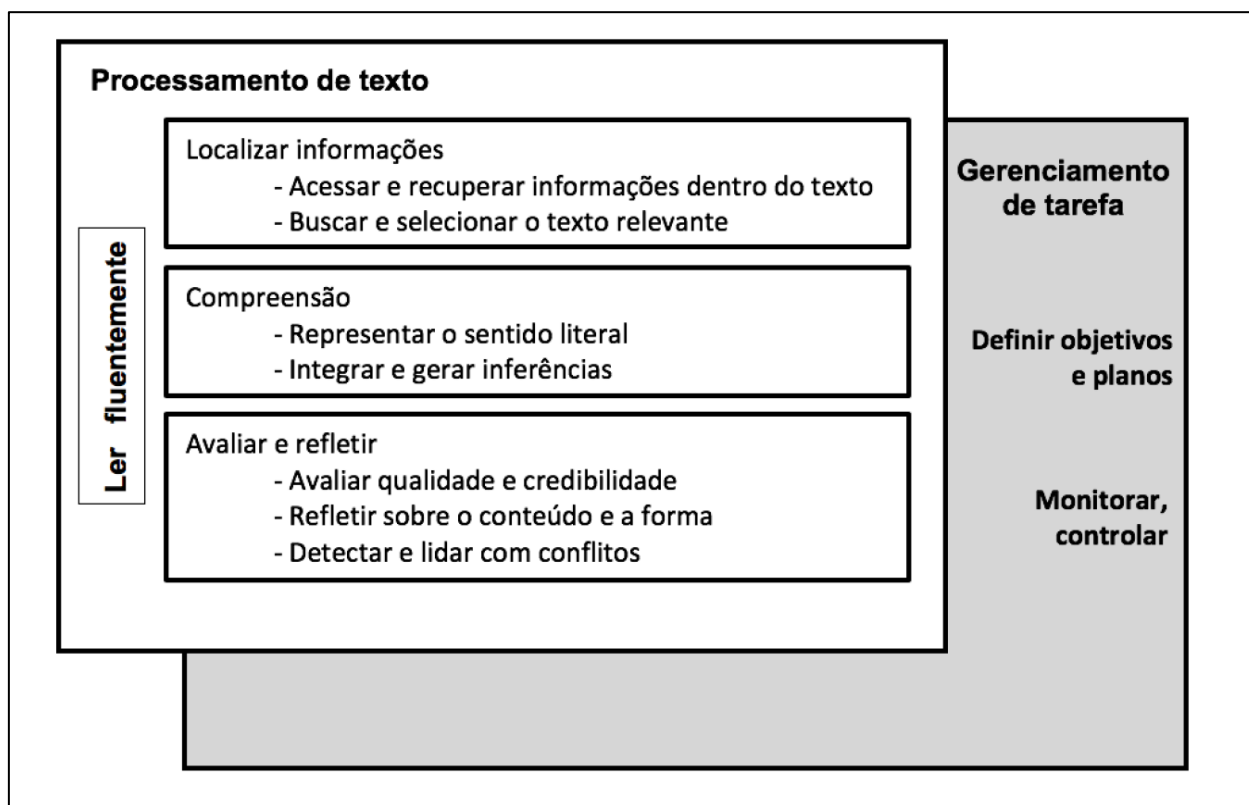
O *Program for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação internacional promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O exame é aplicado a estudantes que tenham em média 15 anos de idade, faixa etária em que muitos alunos já cursam o 1º ano do Ensino Médio, mas na qual há alunos também no 9º ano do Ensino Fundamental. A prova ocorre a cada três anos e avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Em cada ciclo, um eixo do conhecimento é priorizado; em 2009 e em 2018, o eixo principal foi a leitura. O relatório do PISA define o letramento em leitura da seguinte forma:

Letramento em Leitura é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade. (Brasil no PISA, 2018, p. 24)

Além de avaliar o desempenho acadêmico, a prova considera aspectos como nível socioeconômico e diferenças entre os sexos dos participantes. O exame enfatiza a capacidade de o indivíduo refletir sobre os textos e sua desenvoltura para participar da sociedade, privilegiando a perspectiva de “ler para aprender”, e não apenas “aprender a ler” (PISA, 2009).

As diversas edições do PISA utilizam diferentes formatos de texto, impressos e digitais, materializados em muitos gêneros, como diários, notícias, regras, pesquisas entre outros. (PISA, 2009, p. 22). De forma resumida a figura 3 apresenta as habilidades que integram o exame do PISA.

Figura 3: PISA 2018 – Processos da Matriz de Leitura

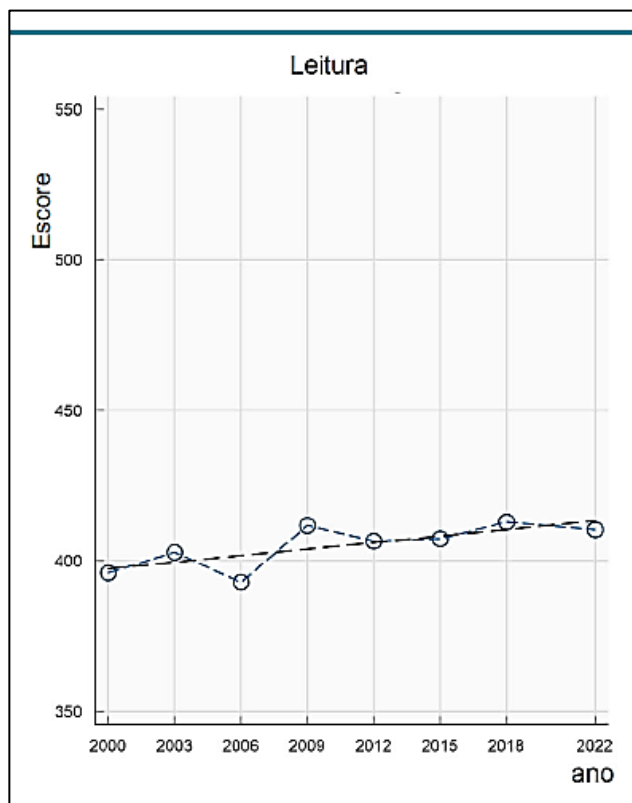


Fonte: PISA, 2018, p. 13.

As habilidades envolvidas no exame do PISA coincidem com aquelas já discutidas neste texto, como observar informações explícitas (sentido literal) ou implícitas (fazer inferências), avaliar opiniões e fatos (qualidade e credibilidade), entre outras envolvidas também nas demais avaliações de larga escala de que tratamos aqui.

O PISA avalia o letramento em leitura a partir de três características principais: textos, aspectos e situações, que orientam a elaboração das atividades da prova (PISA, 2009, p. 21). Os resultados mais recentes do exame indicam que houve melhora na nota ao longo das edições do PISA: o desempenho em leitura foi de 396 pontos no ano 2000 para 413 pontos em 2018 e 410 pontos em 2022 (ver figura 4).

Figura 4: Pontos atingidos pelos estudantes brasileiros no PISA em leitura



Fonte: Brasil, 2023, p. 8.

Embora a média brasileira de nota de leitura no PISA venha aumentando, os resultados situam os estudantes que participam da prova abaixo do nível de proficiência esperado para leitores de 15 anos, conforme descrição dos resultados do exame. Segundo os resultados divulgados pela OCDE,

“Cerca de 50% dos estudantes no Brasil atingiram o Nível 2 ou superior em leitura (média da OCDE: 74%). No mínimo, esses estudantes podem identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente orientados a fazê-lo.” (Brasil, 2023, p. 11)

Essa afirmação mostra que, infelizmente, a metade dos estudantes que prestaram o exame ainda não domina nem habilidades essenciais para a competência leitora, como localizar informações explícitas ou identificar a ideia principal do texto.

2.2.3 A Prova Brasil – Sistema de Avaliação da Educação Básica

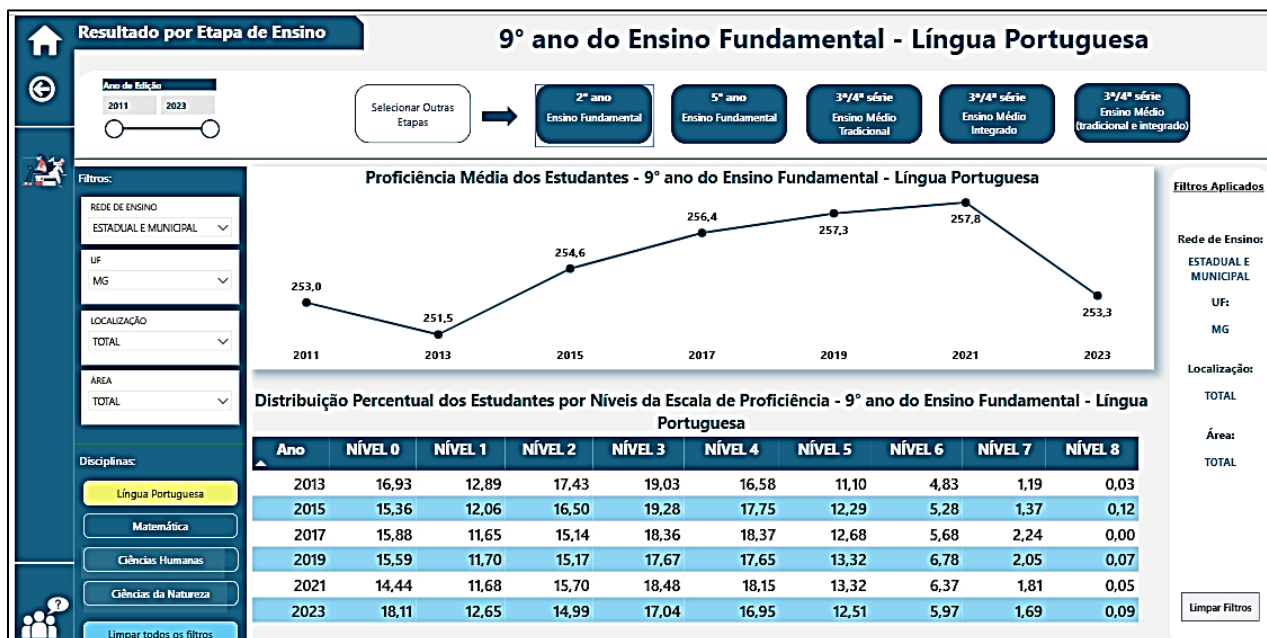
A prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi criada nos anos 1990 com o intuito de medir o nível de proficiência dos alunos nos anos finais de cada ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir do ano de 2023, a Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, define algumas outras áreas do conhecimento para serem avaliadas, como Ciências da Natureza, que têm aplicação amostral e com número reduzido de estudantes (Relatório SAEB, 2023, p. 9, v. 1).

A prova contém questionário socioeconômico e avalia as seguintes etapas: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação de Língua Portuguesa e Matemática ocorre de forma contínua. Sobre a prova do SAEB, Beth Marcuschi (2006) afirma:

O SAEB adota uma perspectiva de texto como processo e não como produto. Observa-se ainda a valorização de fenômenos e conhecimentos que compõe, há algumas décadas, a agenda de estudos da linguística e que, mais recentemente, passaram a frequentar os documentos oficiais os livros didáticos e os processos de formação continuada de professores. (Marcuschi, 2006, p. 65).

O gráfico a seguir (figura 5) mostra o rendimento dos alunos nessa prova, área de Língua Portuguesa, em Minas Gerais, nas escolas estaduais e municipais, desde o ano de 2011 até o ano de 2023. Ao realizar a análise do gráfico, percebe-se que a diferença ao longo das sete edições da avaliação foi baixa. Em média, pode-se atribuir um desempenho de apenas 254,8 pontos como nota do exame, o que indica um resultado abaixo do esperado, como será visto mais detalhadamente à frente.

Figura 5: Resultado dos estudantes mineiros de escolas públicas (estaduais e municipais), 9º ano, Língua Portuguesa, na Prova Brasil



Fonte: Resultados da prova Brasil. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoia0ZmMjNmOGQtOGFIYy00Y2NhLWI4NmUtMGViZjAwNGJiNTAwIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

Além da pontuação geral, o gráfico com notas apresenta a porcentagem de estudantes que se encontra em cada nível de proficiência. As habilidades compreendidas nos níveis em que os alunos se encontram podem ser vistas na figura 6.

Figura 6: Níveis de proficiência em leitura avaliados na Prova Brasil

**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

NÍVEL*	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. - Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.

(continua...)

Figura 6 – Níveis de proficiência em leitura avaliados na Prova Brasil (continuação)

Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

(continua...)

Figura 6 – Níveis de proficiência em leitura avaliados na Prova Brasil (continuação)

Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

(continua...)

Figura 6 – Níveis de proficiência em leitura avaliados na Prova Brasil (conclusão)

Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Brasil, 2020, p. 18-21.

O que esses níveis e gráficos têm a dizer sobre a situação do ensino-aprendizagem de leitura no Brasil? Se tomarmos a média geral de pontos dos estudantes que fizeram essa avaliação, os 254,8 pontos situam (por pouco, já que esse nível começa em 250 pontos) o nível de proficiência discente em 3, o que mostra habilidades básicas de leitura, tais como localizar informações explícitas em gêneros como crônicas e fábulas; reconhecer as relações criadas por pronomes, seus referentes, certas conjunções e advérbios; inferir tema e ideia principal de gêneros como notícias, crônicas, poemas; fazer inferências do sentido de palavras em quadrinhos, poemas, romances; entre outras.

A escala de proficiência é cumulativa, o que significa que estudantes situados no nível 3 dominam também habilidades elencadas nos níveis anteriores (1 e 2), mas não os seguintes, a partir do nível 4. Se somarmos as porcentagens nos níveis de 0 a 4, no ano de 2023, 79,74% dos estudantes estão aí situados. Ou seja, apenas 20,26% dos estudantes atingem níveis de 5 a 8 de proficiência de leitura nessa prova.

Beth Marcuschi (2006) aponta que os níveis de proficiência têm similaridades no que cobram, repetindo muitos verbos, alterando às vezes a extensão dos gêneros (fragmentos x texto completo) ou alterando os gêneros (em uma gradação que apontaria alguns mais simples e outros mais complexos para construção de sentidos). Essa repetição de verbos pode confundir as habilidades de leitura dominadas em cada nível ou dificultar sua aquisição. Apresentamos a compilação dos verbos e suas repetições na figura 7.

Figura 7: Variação e repetição dos verbos nos níveis de proficiência em leitura do SAEB para 9º ano do Ensino Fundamental

Verbs que indicam a proficiência	Quantidade de ocorrências
Reconhecer	19 vezes (níveis 1 a 7)
Inferir	12 vezes (níveis 1 a 6 e 8)
Localizar	6 vezes (níveis 2 a 5, 7 e 8)
Identificar	8 vezes (níveis 2 a 8)
Interpretar	1 vez (nível 3)
Comparar	1 vez (nível 3)
Diferenciar	3 vezes (níveis 5, 6, 8)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos critérios de Marcuschi (2006)

Ao analisar tais repetições, percebe-se que elas apresentam o mesmo padrão em todos os níveis, o que, segundo B. Marcuschi (2006), pode indicar dificuldades nos alunos do Ensino Fundamental, por estarem em processo de formação. A esse propósito, Beth Marcuschi declara:

A convergência das habilidades aproxima os níveis e pode ser tida como desejável, na medida em que essas habilidades estão em permanente construção, ou seja, não se pode dizer que há um tempo marcado para encerrar sua aprendizagem. Todavia, o que é explorado ao nível do “reconhecimento da informação” com aprendizes do ensino fundamental e com alunos do ensino médio, por exemplo, certamente será (ou deveria ser) distinto. (Marcuschi, 2006, p. 70).

Como exemplo de análise, nota-se que, no nível 2, está descrito que os estudantes são capazes de localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. No nível 7, o aluno deve ser capaz de localizar informações explícitas, a ideia principal e a expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. A diferença entre os descritores é que, no nível 7, há a exigência de identificar o humor nos textos, mas a pressuposição de identificação se mantém em ambos os níveis. As habilidades se diferenciam no que diz respeito ao gênero artigo de opinião, por se tratar de textos considerados mais complexos. B. Marcuschi afirma:

O texto jornalístico, de uma forma uma forma mais ampla, e a caracterização de personagens em textos ficcionais, portanto, são tidos como mais simples do que o estudo de “textos argumentativos mais complexos”, sem que seja devidamente explicitado o que deve ser entendido por “mais complexo”. De qualquer forma, percebe-se que a mesma habilidade diferencia-se, nos níveis, em função das condições discursivas e do fenômeno textual destacado. (Marcuschi, 2006, p. 70).

A matriz de referência para a prova SAEB foi atualizada após a publicação da BNCC. A versão de 2001 apresenta a seguinte divisão: são cinco quadros, cada um apresentando os tópicos e seus descritores para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio. Vamos apresentar apenas o quadro referente ao 9º ano do Ensino Fundamental (figura 8), mas cabe aqui observar que não havia grandes modificações entre os quadros das diferentes etapas do exame (o quadro do 5º ano do Ensino Fundamental apresenta um pouco menos de descritores; o quadro do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio são iguais nas habilidades de leitura exigidas na Prova Brasil).

Figura 8: Descritores da prova Brasil para o 9º ano do ensino Fundamental

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte- Brasil, 2002, p.10.

A partir do ano de 2018, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) começou a ser inserida nas escolas, e, em 2019, passou a ser aplicada no Ensino Médio. Com essa transformação, a aplicação da prova SAEB também foi alterada. Ao analisar os componentes, as matrizes de referência tradicionais, usadas em 2001, encontram-se agora complementadas por eixos cognitivos que estão mais completos e detalhados, sem a repetição de componentes que ocorria na versão anterior (Brasil, 2002). Seguem exemplos do quadro do 9º ano do Ensino Fundamental (figura 9).

Figura 9: Matriz de referência para prova SAEB de Língua Portuguesa, 9º ano do EF

EIXOS COGNITIVOS				
EIXOS DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
Leitura	1. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. 2. Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático. 3. Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. 4. Identificar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos. 5. Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.	1. Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. 2. Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. 3. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. 4. Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). 5. Inferir informações implícitas em distintos textos. 6. Distinguir fatos de opiniões em textos. 7. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. 8. Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. 9. Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. 10. Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.	1. Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos. 2. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias.	

Fonte: Brasil, 2022, p. 9.

Os itens da versão atualizada estão mais detalhados e apresentam a seguinte divisão: eixos do conhecimento; reconhecer; analisar; avaliar; produzir. Ao analisar os eixos cognitivos, percebe-se que, no elemento “analisar”, a competência do 9º ano do Ensino Fundamental prevê análise dos efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos. No 5º ano, essa mesma habilidade envolvia apenas analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos construtivos. Percebe-se, assim, que os componentes curriculares se alteram, trabalhando-se a análise de elementos distintos, de acordo com a série em que o aluno se encontra. Diagnosticar os elementos separadamente traz maior precisão aos resultados das provas, visto que estas focam em conteúdos específicos para cada etapa de ensino. A organização anterior repetia itens sem

determinar textos completos ou fragmentos, gêneros aos quais se aplicavam, o que podia tornar o trabalho de desenvolver as habilidades específicas mais difícil.

O resultado geral dos alunos nessas avaliações de larga escala mostra que o aprendizado de habilidades de leitura e a construção da competência leitora não têm se dado da forma desejável, da mesma forma que observado em estágio supervisionado em uma escola pública de Mariana – MG, o que motivou este trabalho.

2.3 Material Didático e Interpretação de Textos

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela produção e distribuição dos livros didáticos que permanecem nas escolas por um período de quatro anos. Esses livros são distribuídos às escolas da rede pública de ensino e também disponibilizados em versão digital, em formato PDF. Os livros didáticos estão em circulação desde a década de 1970 e, desde então, representam “a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino” (Jurado; Rojo, 2006, p. 44).

Desde o período inicial de criação e distribuição do material didático, não havia questionamentos sistemáticos acerca de sua eficácia pedagógica até aproximadamente 1986, quando mudanças passaram a ser implementadas. Antes desse período, não existiam critérios consolidados para a avaliação da qualidade do livro didático (Silva *et al.*, 1997, *apud* Jurado; Rojo, 2006).

A implementação de um material didático eficiente, tanto para o professor quanto para o aluno, torna-se fundamental para a consolidação dos conhecimentos dos estudantes. Carvalho (2018) destaca que o material didático tem passado por diversas transformações desde sua inserção no contexto escolar.

A abordagem utilizada por muitos livros didáticos de português (LDP), que prioriza exercícios mecânicos em detrimento da interpretação, prejudica significativamente o processo de aprendizagem da leitura, uma vez que o texto não ocupa o lugar central que deveria ocupar no ensino. Carvalho (2018) reitera essa crítica ao afirmar:

Todos os autores de LDP [livro didático de português] julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência desse tipo de trabalho e sim a natureza do mesmo (Marcuschi, 2001, p. 46, *apud* Carvalho, 2018, p.35).

O material didático oferece uma variedade de exercícios com o objetivo de fomentar o conhecimento do aluno; contudo, a quantidade e o tipo desses exercícios podem comprometer

a compreensão leitora. Nesse sentido, Marcuschi (2020) apresenta algumas reflexões sobre problemas recorrentes associados à leitura e construção de sentidos no livro didático:

a) A compreensão aparece, muitas vezes, como uma simples e natural atividade de cópia. Compreender o texto coincide com extrair seus conteúdos.

b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com outras que não se relacionam com o texto, o que evidencia a falta de clareza quanto ao objetivo da atividade.

c) É comum que os exercícios de compreensão não tenham relação direta com o texto a que se referem, sendo às vezes indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer informação.

d) Os exercícios de compreensão raramente conduzem a reflexões críticas, não permitindo a expansão ou a construção de sentidos que deve caracterizar a leitura. Parece, pois, que compreender é apenas identificar conteúdos, desconsiderando aspectos fundamentais como ironia, intenções discursivas, metáforas e outros elementos do processo de leitura (Marcuschi, 2020, p. 72-73).

A seguir, apresentam-se exemplos de perguntas (P) e respostas (R) encontradas em livros didáticos, levantados por Marcuschi (2020, p. 78), que comprovam tais observações:

P: Você gostou do texto do menino que vivia sujo?

R: Não, porque a professora disse que devemos tomar banho todos os dias.

P: Você gostou do que acabou de ler?

R: Mais ou menos, é mais para menos.

De acordo com as observações de Marcuschi (2020), as questões encontradas nos livros didáticos não promovem reflexões aprofundadas que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos, pois permitem respostas genéricas ou baseadas apenas na extração literal de informações do texto.

Esse tipo de pergunta é comumente encontrado nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos quais a interpretação e a compreensão leitora ainda se apoiam, em grande medida, em exercícios de cópia. Carvalho (2018) reforça essa crítica ao afirmar:

As atividades de “interpretação” e/ou “compreensão” de textos presentes na maior parte dos livros didáticos limitam-se a atividades de localização e cópia de informação que comprove a leitura dos próprios autores sobre os textos das lições. (Carvalho, 2018, p. 35)

Ao observar 60 manuais para ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2020) propõe uma tipologia para as perguntas encontradas nesses manuais que pode ser vista na figura 10.

Figura 10: Tipologia das perguntas de compreensão dos Livros Didáticos de Português

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.	• Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>	• Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	• Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	• Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	• Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

(continua...)

Figura 10: Tipologia das perguntas de compreensão dos Livros Didáticos de Português (conclusão)

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	• Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	• De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	• Dê um exemplo de pleonismo vicioso(Não havia pleonismo no texto e issonão fora explicado na lição). • Caxambu fica onde? • (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	• Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi, 2020, p. 76-77.

Essa tipologia apresenta pelo autor indica que as questões presentes nos livros didáticos precisam ser aprimoradas para promover, de fato, a interpretação e a compreensão leitora dos alunos, sem recorrer exclusivamente a exercícios de cópia ou localização de informações.

Marcuschi, após analisar 2360 questões, sendo que algumas abrangiam mais de uma pergunta, faz ainda uma análise da porcentagem de cada tipo de questões encontradas nos LDP, agrupando-as por objetivos. Os três primeiros tipos de questões, quais sejam, cavalo branco, cópias e objetivas, perfazem 70% das questões analisadas pelo autor. As inferenciais e globais totalizam 10% do material analisado. As subjetivas, vale-tudo e impossíveis somam 11% das questões e as metalinguísticas 9%. Sabe-se que localizar informações explícitas no texto é uma das habilidades de leitura, mas percebe-se, pela análise de Marcuschi (2020), que essa habilidade é privilegiada frente às demais, enquanto outras habilidades, tão necessárias quanto essa para se construir sentidos na leitura, não são sequer abordadas, como observado

anteriormente. Isso empobrece a sessão de compreensão de texto nos LDP e certamente influencia de modo negativo a construção da competência leitora por parte dos estudantes.

2.3.1 Questões alternativas

Marcuschi propõe, após ter constatado como as questões de interpretação textual são fracas, outras formas de se trabalhar o texto, que funcionariam de modo mais eficiente para a construção de sentidos e a efetividade da leitura. O autor afirma:

Não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal e for reduzida a um questionamento *essencialista, objetivo e repetidor*, tal como vimos. Pior ainda se for a única alternativa praticada. De pouco interesse para a compreensão são as questões de tipo, *onde, quando, quem, o que, e qual*, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto. (Marcuschi, 2020, p. 81. Grifos no original.)

As considerações de Marcuschi (2020) apontam para a necessidade de mudanças nas práticas de elaboração das questões de compreensão. Com base em suas propostas, sugere-se a adoção de questões diversificadas. O autor diagnostica problemas relacionados, principalmente, à repetição exaustiva de exercícios semelhantes em diferentes seções do livro, o que torna a atividade cansativa e monótona para o aluno.

Essas observações não têm como objetivo invalidar totalmente as perguntas presentes nos livros didáticos, mas destacar que a reformulação das questões é essencial para uma melhor aquisição do conhecimento. Assim, o objetivo de formular questões alternativas é promover uma compreensão textual mais eficaz, fundamentada nas concepções de Marcuschi (2020).

A primeira alternativa consiste em trabalhar a identificação da ideia central do texto, aspecto fundamental para que o aluno se aproxime das intenções do autor, considerando que “muitos aspectos podem não estar diretamente envolvidos nas informações objetivas do texto” (Marcuschi, 2020, p. 81).

A segunda alternativa envolve a elaboração de perguntas inferenciais, que exigem a reunião de diferentes informações do texto para serem respondidas. Essas questões demandam “vários passos” de raciocínio e reforçam a leitura atenta e reiterada do texto, favorecendo a construção de respostas coerentes.

A terceira alternativa propõe o trabalho interpretativo a partir dos títulos. Essa prática permite que o aluno formule hipóteses sobre o conteúdo do texto antes da leitura, construindo inferências iniciais. Segundo Marcuschi, “analisar títulos, sugerir títulos e justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente” (Marcuschi, 2020, p. 82).

A quarta alternativa refere-se à produção de resumos. Essa estratégia é relevante porque promove a interpretação textual de forma contextualizada, exigindo que o aluno selecione informações essenciais para construir um resumo adequado. Como afirma Marcuschi o resumo seleciona elementos específicos a partir de um objetivo.

A quinta alternativa consiste na transposição de gêneros textuais, como a transformação de um texto escrito em oral ou vice-versa. Essa prática é fundamental para a consolidação do conhecimento, pois possibilita ao aluno articular ideias e demonstrar sua compreensão.

A sexta alternativa consiste na produção de diagramas a partir da leitura. Essa estratégia permite ao aluno organizar esquematicamente os conhecimentos adquiridos, estabelecendo relações entre as informações do texto. Além disso, facilita o trabalho com textos de diferentes áreas, superando a ideia de que apenas textos narrativos, poéticos ou descritivos são relevantes no ensino da língua.

A sétima alternativa propõe o trabalho oral com o texto, permitindo ao aluno formular questionamentos e relacionar os pressupostos do autor com suas próprias experiências. Essa prática dialoga com a crítica de Paulo Freire à educação bancária, que “anula o poder criador dos educandos” (Freire, 1987, p. 34), ao valorizar a oralidade, o diálogo e o pensamento crítico.

A oitava e última alternativa proposta por Marcuschi (2020) consiste em trabalhar com a revisão da compreensão, mediante nova leitura e verificação dos sentidos construídos, justificando-os. Ao longo do tempo a leitura do mesmo texto vai-se modificando, sendo (re)construída baseada em novas experiências que temos.

3 METODOLOGIA

O livro didático é o pilar que auxilia o professor nas aulas. O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) disponibiliza para as escolas estaduais e municipais o exemplar que acompanhará as aulas durante os próximos quatro anos. As habilidades de leitura são essenciais para que os alunos consigam interpretar textos de maneira adequada. Segundo Rojo e Jurado (2006), o livro didático tem sido o instrumento básico de letramento presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970, e representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino (Rojo; Jurado, 2006, p. 44).

Feitas essas considerações, ao realizar observação e regência no estágio supervisionado em Leitura e Produção de Textos Escritos no 9º ano do Ensino Fundamental, em 2023, constatou-se, na correção da prova do SAEB, dificuldade na identificação de elementos explícitos e implícitos nos textos. Vale ressaltar que não se tratava de um problema que afetava todos os alunos, mas, ao considerar a quantidade de estudantes na sala, pode-se afirmar que a maioria apresentava essas dificuldades, ainda que pontuais e limitadas. Jurado e Rojo (2006) declaram que esse problema assola alunos egressos do 3º ano do Ensino Médio e o relacionam possivelmente à prática de ensino da língua à qual os alunos estiveram expostos durante toda a sua escolarização (Rojo; Jurado, 2006, p. 45).

Nessa esteira, foi feita a análise amostral de 2 unidades, 4 capítulos, do livro didático *Geração Alpha*, 9º ano do Ensino Fundamental, edição de 2018, livro didático utilizado em uma escola pública na cidade de Mariana – MG, na qual realizei o projeto Residência Pedagógica no ano de 2023 com turma a turma do 2º ano do Ensino Médio. A escolha desse livro didático, usado em outra unidade de ensino sem ser aquela em que o estágio foi feito, se deu pelo fato de a escola na qual o estágio foi realizado não fazer uso do livro didático, pelo menos pela professora acompanhada durante o estágio. Também a obra foi escolhida por estar acessível em pdf. As considerações abordadas aqui referem-se à parte das unidades intitulada *Texto em Estudo*, a qual trabalha questões que envolvem leitura, interpretação e identificação de elementos explícitos e implícitos.

A seguir, serão detalhadas duas seções do livro. A abertura da unidade, na qual estão a apresentação e as composições do capítulo, é seguida de perguntas que introduzem os conhecimentos prévios. Nessa etapa, é apresentada uma imagem com o objetivo de promover a reflexão sobre o assunto que será abordado no capítulo. Na questão e no box intitulado Valor, está posto o seguinte: “O trabalho voltado à formação em valores ocorre em momentos

específicos ao longo das unidades: na questão de valor de abertura, nos boxes de valor da seção Texto em Estudo e na questão de valor da seção Atividades Integradas. Esta última retoma o valor discutido no início da unidade” (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 19).

Os capítulos estão divididos da seguinte forma: a primeira unidade, denominada Texto, apresenta os capítulos e subcapítulos da coleção de maneira resumida. Informa-se o que será lido, bem como dados sobre a autoria; mais abaixo, é indicado o local de publicação das obras. A seção Texto em Estudo está destinada a aprimorar as habilidades de leitura dos alunos; nela, há uma seção de atividades que propõe a compreensão e interpretação do texto e o estudo dos gêneros da unidade. Na sequência aparece o box intitulado Anota aí, que contém informações que contribuem para que os alunos sistematizem os conceitos estudados. A seção Texto em Estudo apresenta as subseções a seguir: i) Para entender o texto, que aborda as informações explícitas e implícitas no texto, as características da construção do gênero, seus elementos estruturais, a intencionalidade, entre outros aspectos; ii) O contexto de produção, que trata das condições de produção do texto, de sua circulação e recepção, relacionando-as ao suporte, à função social do gênero e ao público leitor; iii) A linguagem do texto, que destaca os recursos linguísticos e gramaticais utilizados para criar efeitos de sentido e caracterizar um estilo ou tipo de linguagem; iv) Comparação entre os textos, presente no capítulo 2 de cada unidade, que relaciona os textos de leitura estudados no capítulo (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 19).

Outras categorias que compõem o livro são: Atividades; A língua na real; Escrita em pauta; Agora é com você. O fechamento da unidade contempla as seções: Investigar; Atividades Integradas e Ideias em construção (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 20-21). O objetivo de detalhar as categorias Abertura da Unidade e Texto em Estudo justifica-se por estarem diretamente relacionadas à apresentação da unidade do livro e à explicitação da divisão dos capítulos.

Vale destacar que os autores, ao apresentarem a unidade, consideram fatores essenciais para o desenvolvimento da leitura. As seções desse livro didático buscam trabalhar, de forma concisa, todas essas noções de leitura, ao passo que apresentam, em todos os capítulos, as habilidades da BNCC às quais o livro está alinhado. Ao discorrer sobre as concepções dos capítulos, pretende-se considerar fatores que influenciam de forma negativa a interpretação de questões e afetam de maneira significativa os resultados de exames de larga escala.

Para a análise aqui feita, foram tomadas as seções Texto em Estudo, e cada questão de interpretação proposta foi discutida, principalmente tomando por base a tipologia de Marcuschi (2020), mas também, sempre que possível, apresentando sugestões do que poderia ser

trabalhado ou de questões complementares propostas para tornar mais relevante a construção de sentidos dos textos trabalhados no livro didático.

Foram ainda feitas aproximações entre o que as questões cobravam e a avaliação da Prova Brasil, para verificar se o material didático poderia auxiliar os estudantes a se prepararem para essa avaliação de larga escala, buscando entender por que o resultado foi tão negativo quando os alunos com os quais estagiamos fizeram esta avaliação.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos primeiramente o objetivo da unidade, com seus capítulos. Depois será evidenciada a análise separadamente por unidade e por capítulo. Nessa análise, demonstramos as competências que o LDP elenca a serem trabalhadas, as orientações didáticas e as questões da parte *Texto em Estudo*, discutindo o que pode estar envolvido nelas e como podem contribuir para construção da competência leitora.

4.1 Análise da Unidade I – capítulos 1 e 2

Figura 11: Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento, habilidades da Unidade I

9º ANO			
UNIDADE 1 – CONTO PSICOLÓGICO E CONTO SOCIAL			
CAPÍTULO 1 – MERGULHO INTERIOR			
Texto em estudo	Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
	- Conto psicológico - Tempo psicológico e tempo cronológico - Escolhas linguísticas na construção da narrativa	LEITURA - Estratégias de leitura; Apreciação e réplica - Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA - Figuras de linguagem	LEITURA EF89LP33 EF69LP47 ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA EF89LP37
CAPÍTULO 2 – UM POR TODOS...			
Texto em estudo	Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
	- Conto social - Denúncia social - Perguntas retóricas - Características do conto psicológico e do conto social	LEITURA - Relação entre textos - Estratégias de leitura; Apreciação e réplica - Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica - Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos ORALIDADE - Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	LEITURA EF89LP32 EF89LP33 EF69LP44 EF69LP47 ORALIDADE EF69LP13

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. L – prefácio.

Observa-se que, nessa primeira unidade, os gêneros escolhidos são contos, um psicológico e outro social. Os objetos de conhecimento se aproximam de diversas habilidades de leitura que vimos ao longo desse texto, tais como reconstrução da textualidade (que se aproxima das habilidades do eixo IV da Matriz de Referência do SAEB – Brasil, 2002, p. 10), efeitos de sentido (próximo ao eixo V da Matriz de Referência do SAEB), trabalho com as condições de produção e circulação do texto (eixo II da Matriz de Referência do SAEB), entre outras habilidades de leitura que podem preparar o aluno para que adquira e amplie sua competência leitora.

O primeiro capítulo chama-se *Mergulho Interior*. Nele, trabalham-se duas habilidades de leitura e uma de análise linguística e semiótica (figuras de linguagem). O texto em análise intitula-se *Aquela água*, de João Anzanello Carrascoza (anexo 1), escritor e professor universitário, publicado em 2012 (Nogueira; Marchetti; Cleto, p. 13).

Antes de iniciar a leitura, recomenda-se ao professor que conduza a atividade a partir de orientações que descrevem a postura a ser adotada. Ao apresentar o conto aos alunos, deve-se comentar brevemente sobre as intenções do gênero conto psicológico, explorar as emoções dos personagens e, ao retomar o texto, questionar os alunos sobre suas expectativas em relação à leitura. Durante a leitura, as instruções são direcionadas aos alunos: realizar leitura silenciosa e atentar-se aos detalhes. O professor também é orientado a selecionar alunos para a leitura oral (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 12). Ao longo da leitura, são apresentadas as competências que serão exercitadas.

Figura 12: Quadro de competências da língua portuguesa abordadas no capítulo 1

DE OLHO NA BASE	
Competências específicas de Língua Portuguesa (CELP03) Esta seção trabalha a leitura e a escuta de texto com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, para que os alunos expressem e compartilhem experiências, ideias e sentimentos. (CELP07) Na mesma seção, os alunos são levados a reconhecer o texto como lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias.	(CELP09) Com a leitura e as atividades propostas, os alunos se envolvem em práticas de leitura literária que possibilitam o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 13.

Após a leitura do conto, apresentam-se novamente as orientações didáticas, com o intuito de realizar uma recapitulação com os alunos, a fim de observar se compreenderam o texto de forma clara e objetiva para o desenvolvimento das questões de 1 a 6.

Figura 13 Orientações didáticas

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS • Depois da leitura: Pergunte aos alunos se eles vivenciaram experiências parecidas com as do menino do conto e incentive-os a contar aos colegas episódios de viagens, como narrou Carrascoza. Depois, explore um pouco a compreensão dos alunos sobre o texto, questionando-os primeiro sobre a confirmação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura e, em seguida, sobre as partes do conto que chamaram mais a atenção deles e por quê. • Antes da resolução das atividades, converse com os alunos sobre as características desse conto em relação aos sentimentos explorados e ao tempo psicológico. Certifique-se de que eles compreendem os significados de tempo	psicológico e de suas correlações com o tempo cronológico na narrativa. O boxe <i>Anote aí!</i> traz a sistematização desses conceitos. Em seguida, peça aos alunos que realizem as atividades de 1 a 6 e, na correção oral, ajude-os a perceber de que maneira esses diferentes tempos se relacionam na construção da narrativa. Na sequência, retome a conversa sobre os sentimentos que o narrador mobilizou na narrativa, percebidos tanto na superfície do texto quanto nas impressões do leitor. Promova um debate sobre esse tema e peça aos alunos que voltem ao texto para identificar alguns desses sentimentos. Por fim, chame a atenção deles para as escolhas vocabulares do autor, mostrando como constroem um sentido específico.
---	---

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 14.

As orientações didáticas estão disponíveis para guiar professor e aluno na realização das questões que serão apresentadas a seguir.

Figura 14: Questão 1, capítulo 1, unidade I

TEXTO EM ESTUDO PARA ENTENDER O TEXTO 1. O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique. 2. A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção? 3. O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique.

Fonte: Nogueira; *et al.*, 2018, p. 15.

As primeiras perguntas enquadram-se na classificação de Marcuschi de respostas subjetivas, pois lidam com impressões prévias do leitor (questão 1) e também objetivas, pois deve-se retomar informações que estão no texto (questões 2 e 3). Observe-se ainda que essas perguntas podem ser respondidas com “sim”, “não” ou com respostas curtas, a partir de dados do texto. De acordo com a competência (CELPO7), descrita na unidade, que propõe analisar o

texto como lugar de sentidos, as questões apresentam-se desalinhadas a esse propósito, pois permitem respostas sem justificativas ou com justificativas muito breves.

Figura 15: Questão 4, capítulo 1, unidade I

4. A idade do menino não é mencionada no conto.

a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança?

b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.

[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, **como um homem**.

Fonte: Nogueira; *et al.*, 2018, p. 15.

A questão 4-A apresenta caráter objetivo, de acordo com Marcuschi (2003, p. 54). São perguntas que indagam conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde), em uma atividade de decodificação. A resposta encontra-se centrada exclusivamente no texto. Apesar de a informação não estar explicitamente mencionada no conto, é possível identificá-la a partir de outras informações textuais. A questão B trabalha com elementos inferenciais, pois solicita aos alunos que analisem o contexto do texto para responder, já que, conforme indicado no enunciado, “a idade do menino não é mencionada no conto”. Marcuschi (2020) define esse tipo de pergunta como mais complexo, pois exige conhecimentos textuais e extratextuais — pessoais, contextuais e enciclopédicos — além de regras inferenciais e análise crítica para a construção da resposta. Assim, ao responder à questão, o aluno deve mobilizar conhecimentos textuais para realizar a inferência necessária. A habilidade (CELP03) propõe o trabalho do texto com compreensão e autonomia, o que pode ser encontrado nessa questão.

A partir da questão 5, o tempo psicológico é colocado em pauta.

Figura 16: Questão 5, capítulo 1, unidade I

TEMPO PSICOLÓGICO

5. Releia este trecho:

A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas.

- O tempo que vinha em ondas era o tempo cronológico ou o interior? Justifique sua resposta.

Fonte: Nogueira; *et al.*, 2018, p. 15.

A questão 5 trabalha com perguntas classificadas como “vale-tudo”, as quais admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro. A ligação com o texto é apenas um pretexto, sem base efetiva para a resposta (Marcuschi, 2020).

Figura 17: Questão 6, capítulo 1, unidade I

6. Releia este outro trecho:

Ao despertar, saltou as horas menores — o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados — e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar protetor em seu rosto, *Sossega! Vê se fica parado!* [...].

a) Copie, no caderno, a alternativa correta. O adjetivo *menores* indica:

- I. O relógio marcava as horas de modo errado.
- II. Ao despertar, o menino passou a intimamente ressignificar as horas.
- III. O menino percebeu que as horas que vivia tinham importância menor em sua vida.

b) Implicitamente, quais eram as horas consideradas “maiores”?

c) Na expressão “de súbito, se viu”, qual percepção do menino se evidencia em relação ao tempo? A percepção dele em relação ao tempo está ligada a quê?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 15.

A questão 6-A enquadra-se na definição de perguntas híbridas ou mistas, pois discute fatores externos ao texto e solicita ao aluno que copie o adjetivo que melhor se encaixa nas frases descritas. Marcuschi (2020) ressalta que esse tipo de questão tem como característica a

localização direta da resposta no texto, embora nesse caso lide também com questões metalinguísticas, pois para responder o aluno precisa saber o que é um adjetivo. A questão B aborda um elemento implícito: o horário não está expresso no trecho, exigindo inferência por parte do aluno, o que a caracteriza como questão inferencial. A questão 6-C apresenta duas perguntas, ambas classificadas como subjetivas e inferenciais, pois solicitam que o aluno infira o sentido da expressão e relacione-o à sua própria percepção (subjetiva).

O capítulo 2 intitula-se *Um por todos*. O texto em análise é *Por um pé de feijão*, com foco na oralidade (Nogueira, 2018, p. 50). Trata-se de um texto extenso, que ocupa três páginas do livro (Anexo 2). As habilidades a serem trabalhadas na seção são as seguintes:

Figura 18: Quadro de competências da língua portuguesa abordadas no capítulo 2

DE OLHO NA BASE	
Competências específicas de Língua Portuguesa (CELP03) Esta seção propõe a leitura e a escuta de um conto social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade para que os alunos expressem e compartilhem experiências, ideias e sentimentos. (CELP07) As atividades da seção levam os alunos a reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.	(CELP09) A seção incentiva o envolvimento da turma na leitura de um conto social, possibilitando o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 25.

Figura 19: Questão 1, capítulo 2, unidade I

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. A hipótese que você levantou a respeito do nome do conto se confirmou? Explique.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 27.

A pergunta 1 explora uma inferência global, conforme as definições de Marcuschi (2020), pois considera o texto como um todo e envolve aspectos extratextuais, exigindo

processos inferenciais complexos. Questões inferenciais são relevantes para construção da competência leitora.

Figura 20: Questão 2, capítulo 2, unidade I

2. Os três primeiros parágrafos narram o vigor da natureza naquele ano.

- a) Pela alegria das pessoas diante desse fenômeno, o que se pode inferir a respeito da condição do lugar em que elas vivem?
- b) A certa altura da narrativa, a que essa alegria deu lugar? Selecione e copie trechos que revelem a mudança de estado de espírito das personagens.
- c) No conto, a natureza não é percebida apenas em seu aspecto biológico. Veja:

Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente.

- Como o menino do conto percebia a plantação? Qual é a figura de linguagem que ressalta essa percepção?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 27.

A questão 2-A descreve uma situação que ocorre nos três primeiros parágrafos do texto, exigindo que o aluno relacione os aspectos desses trechos para construir a resposta. Trata-se de uma questão inferencial na tipologia proposta por Marcuschi. A parte 2-B pode ser definida como pergunta de cópia, pois solicita a transcrição mecânica de palavras ou frases. A questão 2-C articula duas formas de compreensão simultaneamente. Marcuschi (2020) classifica esse tipo como perguntas híbridas ou mistas: inicialmente, solicita-se inferência; em seguida, a identificação de uma figura de linguagem (metalinguagem). As questões inferenciais podem ser tratadas como mais relevantes para construção de sentidos e para contribuir com a competência leitora, mas observam-se questões cópia e metalinguísticas a elas mescladas.

Figura 21: Questão 3, capítulo 2, unidade I

3. O narrador do conto, personagem da história, organiza a narração dos fatos com que tempo verbal? Transcreva no caderno quatro ocorrências desse tempo. O uso recorrente desse tempo verbal torna as ações acabadas ou inacabadas?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 27.

A questão 3 enquadra-se na definição de perguntas metalinguísticas. Nela, solicita-se ao aluno identificar aspectos da análise linguística e refletir sobre como o tempo verbal influencia

A questão 5 apresenta um quadro com duas colunas (“Favoráveis” e “Desfavoráveis”) e solicita a descrição da situação que afeta a família. Segundo Marcuschi (2020), trata-se de pergunta de cópia, pois direciona a atividade de forma mecânica, sem espaço para reflexão crítica. A questão 5-A é voltada para construção de inferência, pois deve dispor de informações que estão no texto, relacionando-as com conhecimentos prévios, para ser respondida. Já a questão 5-B poderia enquadrar-se na categoria vale-tudo, pois solicita uma resposta que depende exclusivamente da experiência do aluno.

Figura 24: Questões 6 e 7, capítulo 2, unidade I

- 6.** De acordo com o texto, o menino faltou muito tempo na escola, ocupado em plantar e colher.
- a) Por que ele tinha comparecido na escola daquela vez?
 - b) Por que se pode inferir que ele voltaria a faltar?
- 7.** Para narrar o episódio principal, o incêndio nas vagens de feijão recém-colhidas, não seria necessário mencionar a ausência escolar do menino. Copie, entre as declarações a seguir, as que apresentam o efeito que a opção do contista por fazer essa menção provoca no leitor. **Alternativas corretas: I e II.**
- I. Apresentar um quadro realista da situação em que vive o grupo socioeconômico ao qual as personagens pertencem.
 - II. Alertar quanto à influência que a condição socioeconômica desprivilegiada pode ter no desenvolvimento formal das crianças.
 - III. Propor que a educação formal não é a principal atividade para as crianças do grupo socioeconômico ao qual o menino pertence, visto que seu meio de vida independe de escolarização.
 - IV. Criticar a atuação dos pais que induzem os filhos a abandonar a escola para ter uma ocupação rentável.
- 9 Resposta pessoal. Espera-se que os**

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 28.

As questões 6-A e 6-B enquadram-se como perguntas inferenciais, pois exigem que o aluno infira o motivo das faltas do menino à escola e se essas faltas voltarão a ocorrer.

Já a questão 7 lida com efeitos de sentido que precisam ser inferidos a partir das escolhas do autor, por isso também pode se enquadrar nas questões que Marcuschi classifica como inferenciais.

De uma forma geral, a parte de interpretação deste capítulo traz bastante atividades com inferências, o que pode contribuir para a construção da competência leitora. Sugerimos apenas que essas questões se mesquem a outras mais globais, que lidem com a compreensão do texto

como um todo, que poderiam também ser desenvolvidas como resumos, esquemas, diagramas, retextualização (conforme sugerido por Marcuschi, 2020).

4.2 Análise da Unidade II – capítulos 1 e 2

Figura 25: Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento, habilidades da Unidade II

UNIDADE 2 – CRÔNICA E VLOG DE OPINIÃO			
CAPÍTULO 1 – DIÁLOGO COM O LEITOR			
	Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Texto em estudo	- Crônica - Surgimento da crônica - Diálogo com o leitor - Humor - Registro informal	LEITURA - Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica ORALIDADE - Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA - Figuras de linguagem - Variação linguística	LEITURA EF69LP44 ORALIDADE EF69LP13 ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA EF89LP37 EF69LP55
CAPÍTULO 2 – REDE DE OPINIÕES			
	Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Texto em estudo	- Vlog de opinião - Roteiro de vídeo - Edição de vídeo - Elementos da oralidade: entonação, pausa, gestos, expressão facial e tom de voz	LEITURA - Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital - Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica - Apreciação e réplica ORALIDADE - Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA - Efeito de sentido - Variação linguística	LEITURA EF89LP02 EF89LP03 EF69LP21 ORALIDADE EF69LP13 ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA EF69LP19 EF69LP55

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. LI (Prefácio).

Na unidade II, os textos trabalhados são uma crônica (capítulo 1) e um vlog (capítulo 2). Os objetos de conhecimento focalizados são as condições de produção e circulação do texto (próximo ao eixo 2 da Matriz de Referência do SAEB – Brasil, 2002, p. 10) e a construção de sentidos globais na leitura, enfatizando o texto jornalístico.

O capítulo 1 desta unidade intitula-se *Diálogo com o leitor*. O objetivo do capítulo é ler e reconhecer as características de uma crônica designada *Texto*, de autoria de Artur de Azevedo (Anexo 3), escritor responsável por diversas obras, como *Contos efêmeros* (1897), além de mais de quatro mil artigos publicados em jornais (Nogueira; Marchetti; Cleto, p. 44). O texto tem como objetivo trabalhar o hibridismo do gênero que circula nas esferas jornalística e literária, conduzindo à crônica esportiva, exclusiva do campo jornalístico-midiático e da Unidade 4 (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45).

O capítulo alinha-se à BNCC nas seguintes habilidades:

Figura 26: Competências da BNCC abordadas no capítulo 1 da unidade II

DE OLHO NA BASE Competências específicas de Língua Portuguesa (CELP03) A leitura da crônica estimula a expressão e o compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos despertados pelo texto. (CELP07) Com a leitura da crônica os alunos reconhecem o texto como manifestação de sentidos, valores e ideologias. (CELP09) O trabalho com a crônica procura desenvolver a fruição estética, a valorização da literatura e o reconhecimento do potencial transformador da experiência literária.	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS • A atividade 2 investiga a estrutura da crônica lida, partindo do pressuposto de que os alunos conhecem alguns aspectos desse gênero. Reproduza o quadro na lousa e complete-o oralmente com os alunos, sistematizando explicações sobre aspectos estruturais do gênero. Em seguida, peça a eles que realizem as atividades de 3 a 9.
--	--

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

É possível ver na figura 26 que as habilidades mais frequentes no trabalho com a crônica se referem à fruição estética, a reações para com o texto. Essas habilidades também se relacionam à produção e circulação do texto, procedimentos de leitura já listados.

Figura 27: Questão 1, capítulo 1, unidade II

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. As hipóteses que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da língua portuguesa se confirmaram? Explique.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

A análise da questão inicia-se com uma pergunta subjetiva (Marcuschi, 2020), que solicita ao aluno levantar hipóteses sobre a opinião do cronista em relação à ortografia. Essa confirmação das hipóteses é uma resposta simples, que pode ser verificada na leitura do texto, mas permite respostas curtas e explicações sucintas. Marcuschi (2020) aponta que, em casos assim, a compreensão limita-se à identificação de conteúdos, reduzindo a interpretação a uma simples decodificação textual.

Figura 28: Questão 2, capítulo 1, unidade II

2. O quadro a seguir apresenta a estrutura da crônica lida. Copie-o e complete-o.

Parágrafo	Partes da crônica	Conteúdo de cada parte
1	Fato que motivou a crônica	Carta recebida pedindo a opinião do cronista sobre a reforma ortográfica
2	Reação do autor ao tema	Distância das brigas entre gramáticos
	Relato de experiência pessoal	
	Reação do autor ao tema	Distância de brigas com gramáticos
5 a 8	Exemplo relativo ao tema	
	Posição do autor sobre o tema	

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

A questão 2 segue o padrão de pergunta de cópia (Marcuschi, 2020), pois solicita a retirada de trechos do texto para a construção de sentido. No entanto, o quadro já apresenta previamente as partes da crônica a serem preenchidas, transformando a atividade em um exercício mecânico.

Figura 29: Questão 3, capítulo 1, unidade II

3. Sobre o primeiro parágrafo, responda:

- Qual é o sentimento expresso pelo cronista acerca do conteúdo da carta?
- Como é possível identificar esse sentimento?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

As questões 3-A e 3-B enquadram-se como perguntas objetivas, segundo Marcuschi (2020), pois o sentido encontra-se explícito no texto. A resposta sugerida para a letra B é “indignação” (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45). Marcuschi (2020) observa que esse tipo de exercício, embora faça o aluno retornar ao texto, direciona excessivamente a resposta.

Figura 30: Questão 4, capítulo 1, unidade II

4. Releia o terceiro parágrafo e, depois, responda às questões.

- Em geral, com que intenção um autor ou uma editora enviam um livro recém-publicado para um cronista?
- Por que o cronista teve receio de escrever uma crítica à obra recebida?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

A questão 4-A questiona a intenção que o leitor julga que o autor teve ao enviar sua crônica, classificando-se como vale-tudo (Marcuschi, 2020). A questão 4-B pergunta sobre o receio do autor ao escrever uma crítica, sendo definida como pergunta global, pois considera o texto como um todo e para ser respondida pressupõe compreensão dessa totalidade.

Figura 31: Questão 5, capítulo 1, unidade II

5. Agora, releia este trecho:

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: “fazem hoje dois anos” ou “faz hoje dois anos”?

- De acordo com a expressão em destaque, o cronista considera o debate sobre esse assunto necessário? **Não, a expressão reforça a noção de que o autor**

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 45.

A questão 5 enquadra-se como pergunta subjetiva (Marcuschi, 2020), envolvendo o texto de maneira superficial e permitindo respostas do tipo “sim” ou “não”, à escolha pessoal do aluno.

Figura 32: Questão 6, capítulo 1, unidade II

6. A crônica de Artur Azevedo faz referência ao público leitor. (MP)

- a) Que classes gramaticais marcam o uso da primeira pessoa na crônica?
- b) Em que forma verbal a referência ao leitor no texto fica evidente?
- c) A referência aos leitores acentua a noção de diálogo de um texto dirigido a um determinado público. Agora, releia os trechos a seguir.

I. Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica.

II. Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada *Ortografia portuguesa* [...].

- A crônica traz um forte efeito de subjetividade que pode ser observado em diversas partes. Cite alguns recursos linguísticos que criam esse efeito nos trechos acima.
- d) Com base no suporte no qual a crônica circulou (um jornal impresso do século XIX), identifique quem fala no texto, a quem fala, de onde escreve e que evento marca o momento em que a crônica foi escrita.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 46.

As questões 6-A e 6-B abordam conteúdos específicos sobre verbos e são classificadas como perguntas metalinguísticas, por exigirem conhecimentos gramaticais, externos ao texto (Marcuschi, 2020). A questão 6-C enquadra-se como pergunta de cópia, pois solicita a transcrição de trechos da crônica. A questão 6-D propõe reflexão sobre o contexto de produção e circulação do texto, caracterizando-se como inferencial (Marcuschi, 2020).

Figura 33: Questão 7, capítulo 1, unidade II

7. Releia estes trechos:

I. Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa.

II. Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

a) Nesses trechos, as referências à “briga” podem ser entendidas como luta corporal? Explique sua resposta.

b) No trecho “Se brigam três, não saio de casa”, por que se pode dizer que há um exagero?

c) Há outros exageros na crônica? Em caso afirmativo, transcreva-os.

d) Qual efeito a presença do exagero cria para o sentido geral da crônica?

e) A criação de sentidos, tal como foi apresentada nos itens anteriores, se assemelha mais ao universo jornalístico ou ao literário?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 46.

A questões envolvidas na questão 7 lidam com várias habilidades, como efeitos de sentido baseados no uso de certas palavras ou expressões, efeitos de humor e condições de produção e circulação do texto. Todas elas exigem inferências, pois será necessário unir conhecimentos explícitos no texto com conhecimentos prévios, externos ao texto, a fim de construir sentido e responder a essas questões. Pode-se dizer, então, que a questão 7 é do tipo inferencial (Marcuschi, 2020).

Figura 34: Questões 8 e 9, capítulo 1, unidade II

8. O uso de pontos de exclamação ao longo da crônica deu ao texto um efeito de objetividade ou de subjetividade? Explique.

9. Releia estes trechos:

I. Tenho medo que me pelo [...].
II. Nada!

a) Pensando nas marcas que caracterizam um registro formal e informal, as passagens acima se aproximam de qual dos dois extremos?

b) De modo geral, o registro de linguagem presente na crônica de Artur Azevedo se aproxima da formalidade ou da informalidade?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 46.

A questão 8 é inferencial, pois analisa o efeito de sentido do ponto de exclamação. Já a questão 9-A lida com variação linguística (o que pode se aproximar da metalinguagem, na tipologia de Marcuschi) e a 9-B constitui uma questão vale-tudo (Marcuschi, 2020), pois não encontra no texto nenhuma base para sua resposta, sendo necessários, aí, conhecimentos externos apenas, sobre o estilo de escrita de Artur Azevedo.

O capítulo 2, *Rede de Opiniões*, trabalha o texto de Julia Tolezano (Jout Jout), jornalista fluminense. O texto *Menas* é a transcrição de um vlog publicado em dezembro de 2015 no canal *Jout Jout Prazer* (Anexo 4). As habilidades desenvolvidas são apresentadas a seguir.

Figura 35: Competências da BNCC abordadas no capítulo 2 da unidade II

DE OLHO NA BASE

Habilidades

(EF89LP02) A seção *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.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 59.

Nesse capítulo enfatizam-se habilidades de circulação de textos digitais e de variação linguística, que se aproximam dos eixos 2 e 6 da Matriz de Referência do SAEB (Brasil, 2002).

Figura 36 : Questões 1 e 2, capítulo 2, unidade II

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. O assunto que você imaginou com base no título foi tratado no texto? Explique.
2. 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 o têm. É possível um falante ter total domínio de sua língua? Justifique.
 - b) O conflito descrito pela vlogueira restringe-se à comunicação pela internet?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 59.

A pergunta inicial é uma resposta que se enquadra na categoria de pergunta inferencial, pois considera aquilo que o aluno entendeu da leitura e que usará para construir relação com o título e suposições feitas previamente. A questão 2-A faz referência ao texto e pede ao aluno que infira se é possível o falante ter domínio total da língua. Marcuschi (2020) classifica essa pergunta como inferencial. A questão 2-B também lida com inferências, pois o aluno precisa compreender o conflito no texto e ligá-lo a seus conhecimentos prévios, de modo a poder responder se esse conflito se restringe ou não à comunicação na internet.

Figura 37: Questão 3, capítulo 2, unidade II

3. A vlogueira se irrita com a estratégia que pessoas usam para discutir na internet.

- a) Que estratégia é essa? Transcreva o trecho que a ilustra.
- b) Essa estratégia revela a falta de argumento dessas pessoas. Por quê?

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 59.

A questão 3-A segue a definição de cópia proposta por Marcuschi (2020), pois pede ao aluno que transcreva o trecho do texto que descreve a estratégia utilizada pelas pessoas para

discutir na internet. A questão 3-B é uma pergunta inferencial: faz referência ao texto, mas carece também de conhecimentos prévios para ser respondida. (Marcuschi, 2020).

Figura 38: Questão 4, capítulo 2, unidade II

4. Para comprovar seu ponto de vista, a vlogueira Julia Tolezano faz um raciocínio. Acompanhe-o no quadro a seguir.

Raciocínio	Trecho
Um interlocutor que não “domina” a língua portuguesa não pode debater porque ele comete desvios...	A
... e as pessoas citadas não discutem com quem os comete.	B
As pessoas citadas já cometeram/cometem desvios.	C
É impossível não cometê-los.	D
Então as pessoas citadas também não podem debater. O resultado é que ninguém pode debater.	E

- Associe cada trecho a seguir a uma parte do raciocínio de Julia.

I. Porque erros de português vão acontecer na internet... principalmente no Twitter, que você não pode, você não tem caracteres o bastante pra acertar no português, né? **D**

II. “Eu não discuto com quem separa sujeito de predicado com vírgula, eu não discuto com quem escreve... ‘ação’ com dois s, eu não discuto com quem escreve ‘seje’, eu não discuto com quem escreve ‘menas’.” **B**

III. Isso sugere QUE uma pessoa que talvez não teve o acesso que essa outra pessoa teve à educação não pode entrar na discussão de nada. **A**

IV. E provavelmente essas pessoas que não discutem com quem cometeu erro de português já cometeram erro de português. **C**

V. E aí comé que resolve essa questão? **E**

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 59.

A questão 4 pede aos alunos que estabeleçam uma relação com os trechos do vlog. Marcuschi (2020) classifica esse tipo de questão como cópia, pois é necessário apenas fazer a ligação entre os trechos e as falas da autora que já estão colocadas no corpo da questão.

Figura 39: Questão 3, capítulo 2, unidade II

5. Copie, no caderno, a alternativa correta. O *vlog* de opinião é mais próximo:

I. da narrativa de ficção, com enredo e personagens.

II. de um texto expositivo-argumentativo.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 60.

A questão 5 corresponde a uma questão global (Marcuschi, 2020), pois para respondê-la os alunos deverão compreender todo o sentido do texto, mais sua circulação, para construir o sentido presente no vlog de opinião.

Figura 40: Questão 6, capítulo 2, unidade II

- 6.** O vlog cuja transcrição você leu neste capítulo foi publicado originalmente em uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet.
- a) Essa forma de registro ofereceu à vlogueira uma oportunidade de planejar sua fala? Justifique.
 - b) Algumas ocorrências, como hesitação e retificação, provavelmente seriam editadas ou regravadas se o vídeo se destinasse a outra finalidade. O que a opção por mantê-las pode revelar?
 - c) Você imagina que Jout Jout elaborou um roteiro para orientá-la na gravação e, na sequência, editou o vídeo? Explique.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 60.

A questão 6-A leva os alunos a refletirem sobre o local em que o vlog foi compartilhado. A questão é interessante, pois trabalha com o corpo do texto e sugere que o aluno faça inferências (Marcuschi, 2020). A questão 6-B distancia-se um pouco do texto e pergunta ao aluno por que se deve editar um vídeo. Poderia ser classificada como vale-tudo, mas na verdade faz parte da construção inferencial que será pedida em 6-C e 6-D.

Figura 41: Questão 7, capítulo 2, unidade II

- 7.** Assista ao vídeo novamente para observar os elementos que fazem parte de sua construção.
- a) Ao analisá-lo, que situações e efeitos revelam que foi necessária a realização de uma edição?
 - b) Por que essa edição é necessária?
 - c) O que a falta de edição poderia ocasionar?
- 7. c) A falta de edição tornaria o vídeo cansativo e pouco organizado, além de deixar evidente os eventuais problemas ocorridos**

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 60.

A questão 7 é pertinente, pois trabalha elementos importantes que constituem a composição do “vlog” antes de entrar em detalhes mais específicos. Para fazer esse trabalho, muitas inferências devem ser construídas, por isso consideramos essa questão como inferencial (Marcuschi, 2020).

Considera-se necessário, para além da análise das questões apresentadas, fazer algumas observações preliminares. Antes de iniciar a leitura do texto de transcrição do “vlog”, são apresentadas, em notas de rodapé, sugestões de como o professor deve conduzir a aula, as quais contêm informações sobre a vida da autora e sobre o texto “*Menas*”, pilar da análise. Também são indicadas as competências que serão trabalhadas ao longo do texto, além de o livro manter alinhamento constante com as habilidades propostas. Ademais, são apresentadas orientações didáticas de como conduzir o processo antes e depois da leitura. Nas orientações didáticas, está definido o seguinte:

Figura 42: Orientações didáticas do capítulo 2, unidade II

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	
• Durante a correção das atividades de 3 a 7, fomenta um diálogo com os alunos sobre a estrutura do gênero <i>vlog</i> de opinião, montando na lousa um quadro que eles poderão preencher com as informações que depreenderam do texto quanto à linguagem, à estrutura, ao conteúdo e ao público. Retome o texto de forma recorrente para ajudá-los a buscar informações que possam completar o quadro. • Na sequência, se for possível, leve os alunos ao laboratório de informática para que assistam ao vídeo <i>Menas</i> e analisem a linguagem não verbal do gênero <i>vlog</i> (disponível em: <http://linkte.me/c397s>; acesso em: 15 out. 2018).	• Realize coletivamente as atividades 8 e 9 para ajudar os alunos a refletir sobre o contexto de produção do <i>vlog</i> de opinião. • Peça aos alunos que façam, em duplas, as atividades de 10 a 17. • Durante a correção das atividades da subseção <i>Comparação entre os textos</i>, retome com os alunos as características composicionais da crônica de Artur Azevedo, lida no capítulo 1, e compare-as com o quadro, feito na lousa, das características depreendidas do texto do capítulo 2. • Por fim, promova um debate regrado sobre as questões propostas no box <i>Língua e tolerância</i>.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 60.

As orientações didáticas apresentadas têm como objetivo explicar o que define o gênero “vlog” de opinião. Espera-se que o professor e o aluno completem o quadro com informações do gênero “vlog” e que seja estabelecido um diálogo para obtenção de possíveis respostas coerentes. Ao ler as orientações sobre a correção das questões de 3 a 7, entende-se que os alunos ficarão responsáveis por fazer inferências sobre a estrutura do gênero “vlog”. Contudo, ao analisar as questões, o que permanece é a ideia de que qualquer resposta será considerada correta, como ocorre na letra A, que se baseia apenas no sentido atribuído pelo aluno à presença de pausas, e, da mesma forma, na letra B, que remete aos elementos que podem contribuir para a criação de sentido (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018, p. 60). Assim, Carvalho afirma:

As questões não favorecem a formação ao leitor que os documentos oficiais preconizam uma vez que eles estabelecem um perfil de leitor que seja capaz de reconhecer diversas manifestações de linguagem verbal – e não somente as manifestações literárias – avaliar e julgá-las, contextualizando-as sócio historicamente tendo em vista o autor de um texto (Jurado; Rojo 2006, p.52; *apud* Carvalho, 2018, p. 33).

As afirmações de Carvalho (2018) revelam a lacuna existente entre o que os documentos oficiais estabelecem e o perfil de leitor esperado. Espera-se que o aluno reconheça diferentes formas de linguagem verbal. Não se pretende afirmar que os alunos não possam ter dúvidas sanadas pelo professor ou que não sejam capazes de inferir respostas eficientes; o ponto central é o perfil de leitor que os documentos oficiais e as questões do livro didático pressupõem como capaz de realizar e reconhecer análises de forma avançada. Além disso, as questões tornam-se cansativas, pois apresentam os mesmos padrões de perguntas e respostas em todas as seções.

4.3 Discussão dos capítulos analisados

Ao analisar a seção Texto em Estudo dos quatro capítulos do livro *Geração Alpha*, nota-se que este material está alinhado às competências da BNCC, embora não possamos afirmar, pela amostra de análise, se todas elas foram abordadas ao longo do livro ou da coleção. Notou-se, no entanto, que os 2 capítulos da mesma unidade voltam-se para as mesmas habilidades, o que poderia constituir uma repetição sem função, já que outras habilidades poderiam ser trabalhadas em cada capítulo.

Observa-se, também, um padrão de repetição nas questões do “Texto em Estudo”. Apesar de cada capítulo priorizar análises diferentes, as questões apresentam configurações semelhantes. Percebe-se que as questões analisadas sob o viés de Marcuschi (2020) são abordadas de forma repetitiva em todos os quatro capítulos. A recorrência dos mesmos tipos de questões ao longo dos capítulos pode prejudicar de forma considerável a compreensão leitora dos alunos porque, ao resolver os mesmos tipos de questões, espera-se sempre encontrar questões semelhantes, sem evoluir na competência leitora. Ademais, algumas questões, mesmo sendo inferenciais, não recebem o devido tratamento e aprofundamento que poderiam ter, o que também pode vir a prejudicar essa construção e ampliação da competência leitora.

Avaliou-se positivamente a presença de muitas questões inferenciais, contrariamente ao observado por Marcuschi (2020), em que esse tipo de questão era minoria, mas sentimos falta de mais questões globais, o que poderia auxiliar ainda mais na construção da competência leitora.

Algumas questões metalinguísticas aqui avaliadas servem mais a questões gramaticais que à formação da competência leitora. Outra coisa que se observa é que não foi privilegiada, pelo menos nos capítulos analisados, a construção do leitor literário, ficando a linguagem e o estilo literários restritos a poucas questões no capítulo específico da crônica. A seção *Texto em Estudo* é voltada à análise do texto de forma geral, sem se preocupar em diversificar questões, propor inferências mais aprofundadas, buscando ampliar não só ampliar a competência leitora, mas também contribuir para a formação do leitor crítico.

Em relação à avaliação de larga escala do SAEB, observa-se que muitas habilidades de leitura trabalhadas encontram eco na matriz de referência da Prova Brasil. Assim sendo, podemos julgar que há relação entre o material didático e a construção da competência leitora, inclusive possibilitando o aluno de ser bem sucedido em questões da Prova Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou quatro capítulos de duas unidades do livro didático *Geração Alpha* (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018) e apresentou os problemas relacionados às questões de compreensão textual, bem como as tipologias das perguntas e seus impactos na formação da competência leitora, a partir das perspectivas de Kleiman (2004), Marcuschi (2006), Antunes (2009), Marcuschi (2020), Rojo e Jurado (2006) e Carvalho (2018). A pesquisa bibliográfica destacou a importância da leitura e da construção de sentidos para que os alunos consigam ler de maneira adequada, enquanto a má escolarização da leitura, abordada nos livros didáticos, prejudica o desempenho dos estudantes em exames de larga escala.

Desenvolver a compreensão leitora, portanto, mostra-se essencial para a formação de um leitor fluente. A leitura pautada em inferências configura-se como um processo fundamental, pois permite analisar as estratégias do autor e interpretar os fatores essenciais para uma análise adequada do texto, além de contribuir para outros aspectos da vida do leitor, como a oralidade.

A investigação feita permitiu observar que os livros didáticos abordam a compreensão textual por meio de perguntas que podem aprofundar a análise do texto, exigindo do leitor muitas interpretações inferenciais. Não se sabe, no entanto, se os alunos fazem de verdade esses exercícios e trabalham de forma a construir sentidos em suas leituras, para se preparar para ler criticamente (n) a vida, além de terem sucesso em exames de larga escala que priorizam a leitura. Sugerimos também que mais questões globais fossem abordadas, para contribuir nesse processo de formação da competência leitora.

Por se tratar de uma investigação amostral (apenas 4 capítulos do livro didático em questão foram analisados), não podemos concluir que as questões de interpretação deste livro didático são suficientes para preparar os alunos para exames de larga escala que tenham por foco a leitura, mas podemos afirmar que pela análise feita as questões vistas contribuem sim para a formação do leitor proficiente que desejamos ter. Mais trabalhos que investiguem o insucesso em leitura que continuamos constatando nas avaliações de larga escala são fundamentais para entender porque os alunos não constroem sua competência leitora de modo eficaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em 4:abr.2022/ Acesso: jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em mar./2025.

BRASIL. INEP. **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020a. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em dez. 2025.

BRASIL. INEP. **Matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília: MEC/INPE, 2020b. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa /Linguagens**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Notas sobre o Brasil no PISA 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: Acesso em jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do ENEM**. Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf

BUNZEN Clécio; MENDONÇA Márcia [orgs.] **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a Ler Aprender a Avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em jan. 2026.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37–56.

KLEIMAN Ângela, **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Campina Grande: Ed. UFCG, 2020. p. 67-86.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental 9º ano**. 2. ed. São Paulo: SM Educação, 2018. Manual do Professor.

PISA 2018: **Matriz de Letramento em Leitura – versão preliminar**. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia>. Acesso em jan. 2026

ANEXOS

Anexo 1 – Texto Aquela Água Toda

Capítulo

1

MERGULHO INTERIOR

O QUE VEM A SEGUIR

O conto que você vai ler, de João Anzanello Carrascoza, dá nome a um livro cujas narrativas relatam experiências marcantes na vida de personagens – criança ou adolescente –, ambientadas quase sempre dentro do núcleo familiar. A menção à água abundante, no título “Aquela água toda”, pode evocar muitas ideias: enchente, mar, chuva, rio... Você imagina que esse título se refira a quê? Em sua opinião, seria um episódio feliz ou triste? Leia o conto para descobrir.

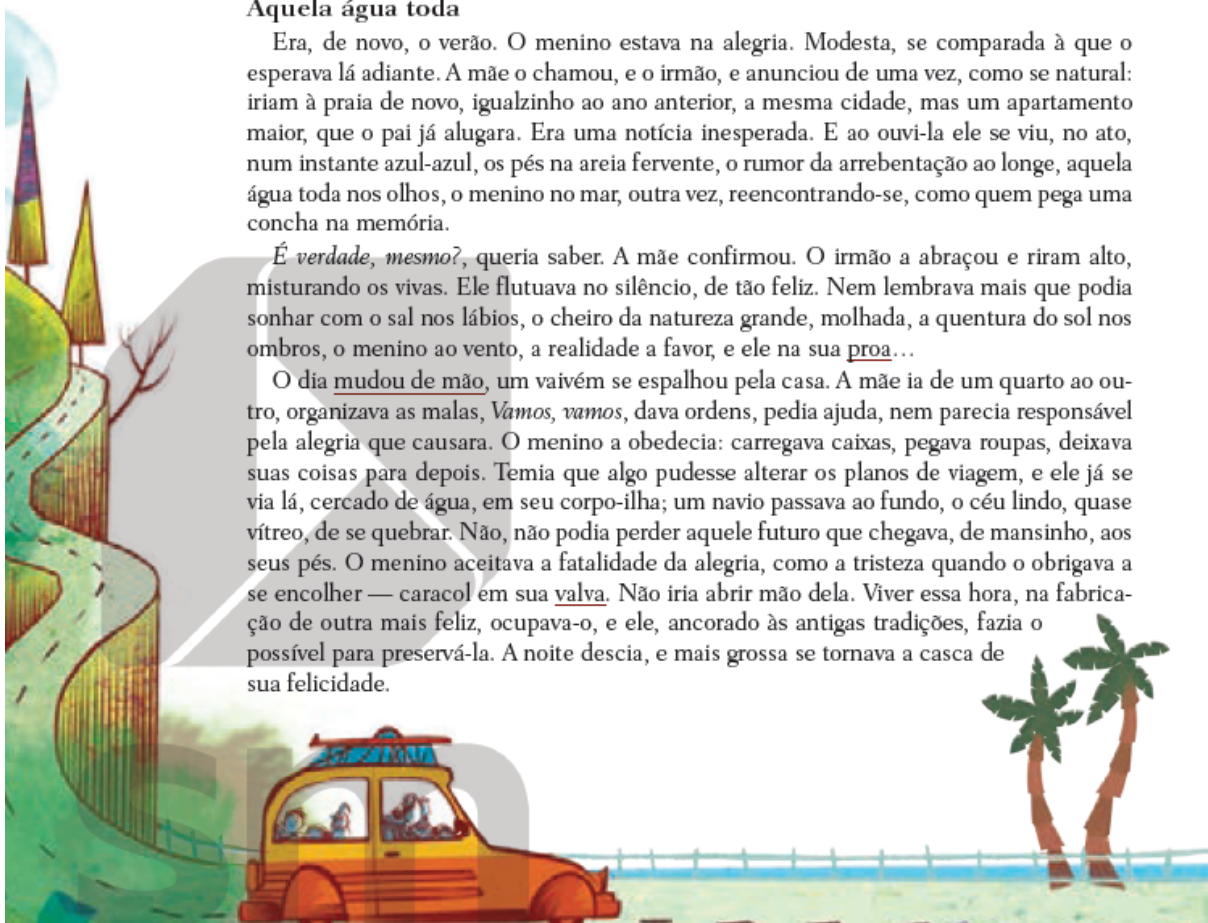
TEXTO

Aquela água toda

Era, de novo, o verão. O menino estava na alegria. Modesta, se comparada à que o esperava lá adiante. A mãe o chamou, e o irmão, e anunciou de uma vez, como se natural: iriam à praia de novo, igualzinho ao ano anterior, a mesma cidade, mas um apartamento maior, que o pai já alugara. Era uma notícia inesperada. E ao ouvi-la ele se viu, no ato, num instante azul-azul, os pés na areia fervente, o rumor da arrebentação ao longe, aquela água toda nos olhos, o menino no mar, outra vez, reencontrando-se, como quem pega uma concha na memória.

É verdade, mesmo?, queria saber. A mãe confirmou. O irmão a abraçou e riram alto, misturando os vivas. Ele flutuava no silêncio, de tão feliz. Nem lembrava mais que podia sonhar com o sal nos lábios, o cheiro da natureza grande, molhada, a quentura do sol nos ombros, o menino ao vento, a realidade a favor, e ele na sua proa...

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa. A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas, *Vamos, vamos*, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara. O menino a obedecia: carregava caixas, pegava roupas, deixava suas coisas para depois. Temia que algo pudesse alterar os planos de viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés. O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher — caracol em sua valva. Não iria abrir mão dela. Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o, e ele, ancorado às antigas tradições, fazia o possível para preservá-la. A noite descia, e mais grossa se tornava a casca de sua felicidade.



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 12.

Quando se deu conta, cochilava no sofá, exausto pelo esforço de preparar o dia seguinte. Esforçara-se para que, antes de dormir, a manhã fosse aquela certeza, e ela seria mesmo sem a sua pobre contribuição. Ignorava que a vida tinha a sua própria maré. O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora. E, de repente, sentia-se leve, a caminhar sobre as águas — o pai o levava para a cama, com seus braços de espuma.

Abriu os olhos: o sol estava ali, sólido, o carro de portas abertas à frente da casa, o irmão em sua bermuda colorida, a voz do pai e da mãe em alternância, a realidade a se espalhar, o mundo bom, o cheiro do dia recém-nascido. O menino se levantou, vestiu seu destino, foi fazer o que lhe cabia antes da partida, tomar o café da manhã, levar as malas até o carro onde o pai as ajeitava com ciência, a mãe chaveava a porta dos fundos, *Pegou sua prancha?*, ele, *Sim*, como se num dia comum, fingindo que a satisfação envelhecia nele, que se habituara a ela, enquanto lá no fundo brilhava o verão maior, da expectativa.

Partiram. O carro às tampas, o peso extra do sonho que cada um construía — seus castelos de ar. A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas. Recordava-se de estar ao lado do irmão no banco de trás, depois junto ao vidro, numa calmaria tão eufórica que, para suportá-la, dormiu.

Ao despertar, saltou as horas menores — o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados — e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar o protetor em seu rosto, *Sossega! Vê se fica parado!*, ele à beira de um instante inesquecível.

Ao lado do edifício, a família pegou o ônibus, um trechinho de nada, mas demorava tanto para chegar... E pronto: pisavam na areia, carregados de bolsas, cadeiras, toalhas, esteiras, cada um tentando guardar na sua estreiteza aquele aumento de felicidade. O menino, último da fila, respirava fundo a paisagem, o aroma da maresia, os olhos alagados de mar, aquela água toda. Avaro, ele se repre-sava. Queria aquela vivência, aos poucos.

O pai demarcou o território, fincando o guarda-sol na areia. O irmão espalhou seus brinquedos à sombra. A mãe observava o menino, sabia que ele cumpria uma paixão. Não era nada demais. Só o mar. E a sua existência inevitável. Sentado na areia, a prancha aos seus pés, ele mirava os banhistas que sumiam e reapareciam a cada onda. Então, subitamente, ergueu-se, *Vou entrar!*, e a mãe, *Não vai lá no fundo!*, mas ele nem ouviu, já corria, livre para expandir seu sentimento secreto, aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, como um homem.

Foi entrando, até que o mar, à altura dos joelhos, começou a frear o seu avanço. A água fria arrepiava. Mas era um arrepio prazeroso, o sol se derramava sobre suas costas. Deitou de peito na prancha e remou com as mãos, remou, remou, e aí a primeira onda o atingiu, forte. Sentiu os cabelos duros, o gosto de sal, os olhos ardendo. O desconforto de uma alegria superior, sem remissão, a alegria que ele podia segurar, como um líquido, na concha das mãos.

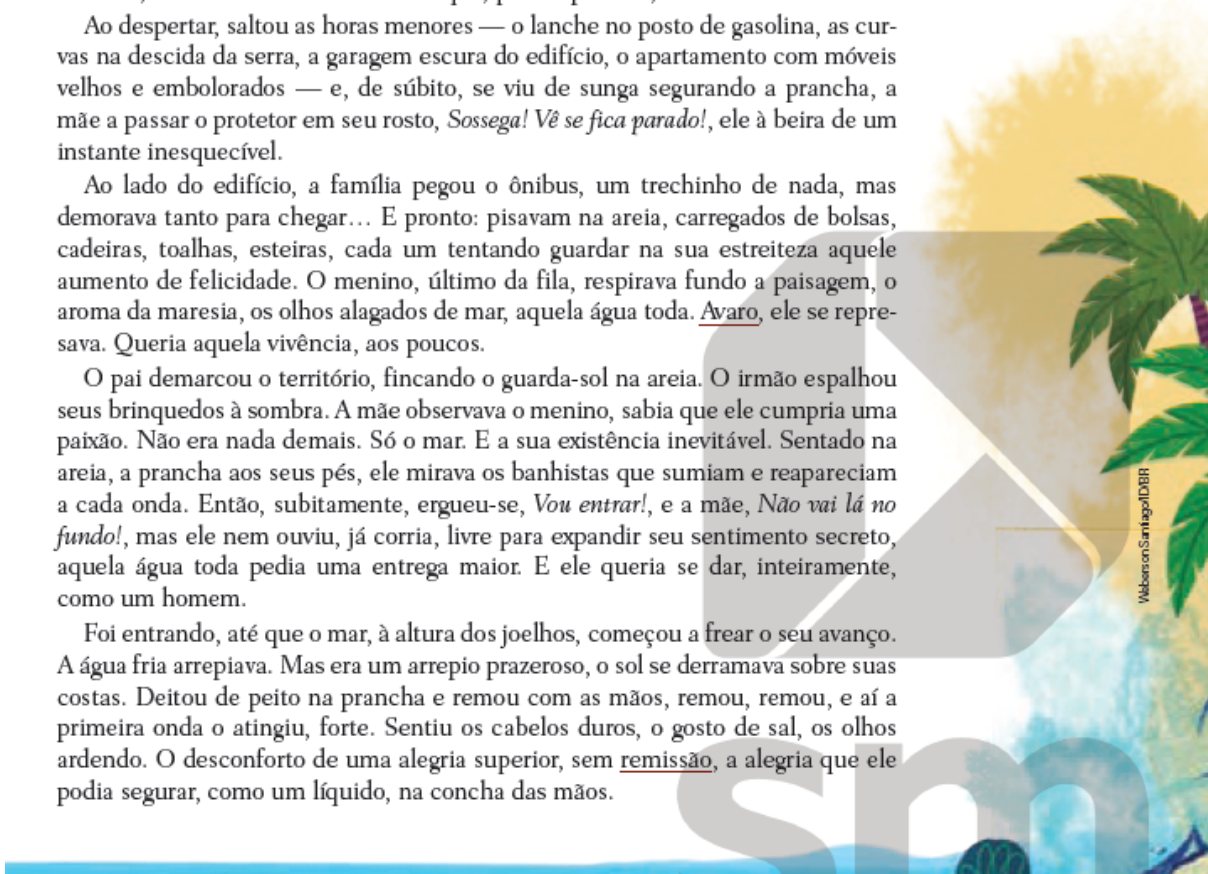
avaro: aquele que não costuma gastar e prefere guardar seu dinheiro; pão-duro.

mudar de mão: ter o sentido ou a direção alterados; mudar de rumo.

proa: parte da frente de uma embarcação.

remissão: perdão; consolo.

valva: concha de molusco.



O CONTISTA DA CONDIÇÃO HUMANA

João Anzanello Carrascoza (1962-) nasceu em Cravinhos, interior de São Paulo. Professor universitário, estreou com o livro *Hotel Solidão* (1994). Recebeu diversos prêmios, sendo considerado um dos maiores contistas da atualidade. Carrascoza faz em suas histórias uma delicada celebração da vida ao transformar situações cotidianas em acontecimentos memoráveis e profundos.

Pineta Masetti
Arquivo Fotográfico



↑ O escritor João Anzanello Carrascoza.

búzio: denominação comum às conchas de várias espécies de moluscos.

calçara: habitante do litoral.

levar um caldo: ser arrastado ou perder o equilíbrio por causa de uma onda forte.

saciedade: satisfação; estado de quem supriu a necessidade de algo.

torpor: dormência.

Pegou outra onda. Mergulhou, engoliu água. Riu de sua sorte. Levou um caldo. Outro. Voltou ao raso. Arrastou-se de novo pela água, em direção ao fundo, sentindo a força oposta lhe empurrando para trás. Estava leve, num contentamento próprio do mar, que se escorria nele, o mar, também egoísta na sua vastidão. Um se molhava na substância do outro, era o reconhecimento de dois seres que se delimitam, sem saber seu tamanho.

O menino retornou à praia, gotejando orgulho. O sal secava em sua pele, seu corpo luzia — ele, numa tranquila agitação. E nela se manteve sob o guarda-sol com o irmão. Até que decidiu voltar à água, numa nova entrega.

Cortou ondas, e riu, e boiou, e submergiu. Era ele e o mar num reencontro que até doía pelo medo de acabar. Não se explicavam, um ao outro; apenas se davam a conhecer, o menino e o mar. E, naquela mesma tarde, misturaram-se outras vezes. A mãe suspeitava daquela saciedade: ele nem pedira sorvete, milho-verde, refrigerante. O menino comia a sua vivência com gosto, distraído de desejos, só com a sua vontade de mar.

Quando percebeu, o sol era suave, a praia se despovoara, as ondas se encolhiam. *Hora de ir*, disse o pai e começou a apanhar as coisas. A família seguiu para a avenida, o menino lá atrás, a pele salgada e quente, os olhos resistiam em ir embora. No ônibus, sentou-se à janela, ainda queria ver a praia, atento à sua paixão. Mas, à frente, surgiram prédios, depois casas, prédios novamente, ele ia se diminuindo de mar. O embalo do ônibus, tão macio... Começou a sentir um torpor agradável, os braços doíam, as pernas pesavam, ele foi se aquietando, a cabeça encostada no vidro...

Então aconteceu, finalmente, o que ele tinha ido viver ali de maior. Despertou assustado, o cobrador o sacudia abruptamente, *Ei, garoto, acorda! Acorda, garoto!*, um zunzunzum de vozes, olhares, e ele sozinho no banco do ônibus, entre os calçaras, procurando num misto de incredulidade e medo a mãe, o pai, o irmão — e nada. Eram só faces estranhas.

Levantou-se, rápido no seu desespero, *Seus pais já desceram*, o cobrador disse e tentou acalmá-lo, *Desce no próximo ponto e volta!* Mas o menino pegou a realidade às pressas e, afobado, se meteu nela de qualquer jeito. Náufrago, ele se via arrastado pelo instante, intuindo seu desdobramento: se não saltasse ali, se perderia na cidade aberta. Só precisava voltar ao raso, tão fundo, de sua vidinha...

Esgueirou-se entre os passageiros, empurrando-os com a prancha. O ônibus parou, aos trancos. O cobrador gritou, *Desce, desce aí!* O menino nem pisou nos degraus, pulou lá de cima, caiu sobre um canteiro na beira da praia. Um búzio solitário, quebradiço. Saiu correndo pelo calçadão, os cabelos de sal ao vento, o coração no escuro. Notou com alívio, lá adiante, o pai que acenava e vinha, em passo acelerado, em sua direção. Depois... depois não viu mais nada: aquela água toda em seus olhos.

João Anzanello Carrascoza. *Aquela água toda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 7-11.



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 14.

Capítulo **2** UM POR TODOS...

O QUE VEM A SEGUIR

“Por um pé de feijão”, conto do escritor Antônio Torres, conduz o leitor ao universo rural brasileiro. O texto foi publicado em um livro com apenas mais dois contos – todos apresentando meninos como personagens centrais. Por que será que o nome do conto é “Por um pé de feijão”? Leia o conto para descobrir.

TEXTO

Por um pé de feijão

Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (a nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes de o sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr do sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.

Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.

Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam pendões e espigas imensas. Os pés de feijão explodiam as vagens do nosso sustento, num abrir e fechar de olhos. Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente. O mundo era verde. Que mais podíamos desejar?



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 24.

E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa seva tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para bater todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande pagode. Era quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.

No dia seguinte voltei para a escola. Pelo caminho também fazia os meus cálculos. Para mim, todos estavam enganados. Ia ser cem sacos. Daí para mais. Era só o que eu pensava, enquanto explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que assim eu ia perder o ano e eu lhe disse que foi assim que ganhei um ano. E quando deu meio-dia e a professora disse que podíamos ir, saí correndo. Corri até ficar com as tripas saindo pela boca, a língua parecendo que ia se arrastar pelo chão. Para quem vem da rua, há uma ladeira muito comprida e só no fim começa a cerca que separa o nosso pasto da estrada. E foi logo ali, bem no comecinho da cerca, que eu vi a maior desgraça do mundo: o feijão havia desaparecido. Em seu lugar, o que havia era uma nuvem preta, subindo do chão para o céu, como um arrote de Satanás na cara de Deus. Dentro da fumaça, uma língua de fogo devorava todo o nosso feijão.

Durante uma eternidade, só se falou nisso: que Deus põe e o diabo dispõe.

E eu vi os olhos da minha mãe ficarem muito esquisitos, vi minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:

— Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?

bater feijão: golpear com varas as vagens do feijão, depois que elas secaram ao sol, para que se abram e os grãos se soltem.

esconso: canto; trecho anguloso.

massapê (ou massapé): terra fértil, argilosa, de cor escura.

pagode: festança; divertimento ruidoso.

pendão: inflorescência masculina do milho, que produz o pólen e fertiliza a espiga (inflorescência feminina).

seva: corda ou cipó onde se penduram folhas para secagem.



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 25.

despalhar: separar a palha do grão.

paiol: celeiro; local onde se guardam gêneros alimentícios.

E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca.

À tardinha os meninos saíram para o terreiro e ficaram por ali mesmo, jogados, como uns pintos molhados. A voz da minha mãe continuava balançando as telhas do avarandado. Sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado.

Fui o primeiro a ter coragem de ir até lá. Como a gente podia ver lá de cima, da porta da casa, não havia sobrado nada. Um vento leve soprava as cinzas e era tudo. Quando voltei, papai estava falando.

— Ainda temos um feijãozinho-de-corda no quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o milho para quebrar, despalhar, bater e encher o paiol, não temos? Como se diz, Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

E disse mais:

— Agora não se pensa mais nisso, não se fala mais nisso. Acabou.

Então eu pensei: O velho está certo.

Eu já sabia que, quando as chuvas voltassem, lá estaria ele, plantando um novo pé de feijão.

Antônio Torres. *Meninos, eu conto*. Rio de Janeiro: Galera Junior, 2015. p. 29-33.



DA BAHIA PARA O MUNDO



↑ Antônio Torres, em foto de 2018.

Antônio Torres nasceu em um povoado chamado Junco, hoje a cidade de Sátiro Dias, na Bahia, em 1940. Aos 20 anos foi para São Paulo, onde iniciou seus trabalhos como jornalista no diário *Última Hora*. Em 1972, lançou seu primeiro romance, *Um cão uivando para a Lua*, considerado "a revelação do ano". Em 1976, publicou *Essa terra*, romance que aborda o êxodo rural de nordestinos em busca de uma vida melhor nas grandes metrópoles do Sul. Ao longo de sua carreira, recebeu importantes prêmios, como o Jabuti (2007), e teve seus livros traduzidos para diversas línguas.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 26.

Capítulo

1

DIÁLOGO COM O LEITOR

O QUE VEM A SEGUIR

A crônica a seguir foi escrita há mais de um século para o jornal carioca *O País*. Qual era a opinião de um cronista que viveu a virada do século XX sobre a ortografia da língua portuguesa?

TEXTO

3 de agosto de 1907

Ilustrações: Laila Blesso/Arquivo



Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. Não sei por que não me perguntam o que penso também do último eclipse do sol ou da candidatura do general Taft à presidência dos Estados Unidos!

Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa.

Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada *Ortografia portuguesa* e mandou-me um exemplar, acompanhado de uma carta, dizendo-me que no prefácio da 2ª edição responderia à minha crítica. Tanto bastou para que eu não escrevesse nada sobre o livrinho, que, aliás, me proporcionou algumas horas de prazer intelectual.

Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

Nunca me hei de esquecer da célebre questão “faz – fazem”, que, há uns trinta anos, ou mais, se agitou no Maranhão, a terra em que os gramáticos mais proliferam.

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: “fazem hoje dois anos” ou “faz hoje dois anos”?

Apareceram vinte respostas contraditórias: uns opinavam por “fazem”, outros por “faz”; estes afirmavam que se podiam empregar ambas as formas; aqueles opinavam que nenhuma delas era correta.

Essa diversidade de opiniões deu lugar a uma discussão que durou longos meses. A princípio, nenhum dos contendores saiu do terreno da urbanidade e da boa educação, mas não tardaram as invectivas, os doestos e, finalmente, as injúrias.

Imaginem se tratasse de uma questão [...] como a da reforma ortográfica!

[...] Entretanto, reconhecendo embora a conveniência de simplificar e uniformizar a ortografia portuguesa, não faço, pessoalmente, questão de sistema. Desde que eu entenda o que está grafado, e haja boa sintaxe, o resto pouco me importa – tanto me faz o “f” como o “ph”.

A simplificação ortográfica obedece a uma lei fatal da natureza, a lei do menor esforço, que tende a simplificar todas as coisas; tempo virá em que, quer queiram, quer não queiram, todas as palavras serão representadas pelo menor número possível de letras e sinais.

A. A.

Artur Azevedo. *Artur Azevedo*. São Paulo: Global, 2014. p. 325-326 (Coleção Melhores Crônicas).



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto 2018, p. 44.

REDE DE OPINIÕES

O QUE VEM A SEGUIR

Você já reparou que alguns vlogueiros costumam comentar o dia a dia, opinando sobre assuntos variados? A seguir, você vai assistir a um vídeo de Julia Tolezano, conhecida como Jout Jout. Observe as pausas, a entonação, as hesitações, o ritmo, a gestualidade e a expressão facial da vlogueira.

Com base no título “Menas”, o que você imagina que será tratado pela vlogueira?

TRANSCRIÇÃO

Menas



↑ A vlogueira Julia Tolezano. Foto de 2016.

Hoje eu vou falar sobre uma coisa que me deixa muito irritada... porque hoje tá sendo um dia irritante, então eu resolvi homenageá-lo COM... uma coisa que me irrita... Existem pessoas no mundo que têm total domínio da língua portuguesa e existem outras pessoas que não têm total domínio da língua portuguesa, e aí essas pessoas se encontram na internet e, quando elas se encontram na internet, elas geralmente estão discutindo, e aí uma forma que as pessoas que têm total domínio da língua portuguesa arranjaram de terminar as discussões FOI “eu não discuto com quem separa sujeito de predicado com vírgula, eu não discuto com quem escreve... ‘ação’ com dois s, eu não discuto com quem escreve ‘seje’, eu não discuto com quem escreve ‘menas’”. E esse é exatamente o tipo de argumento que cê não tem como responder, cê fala “é, realmente eu errei o português aqui, então...”.

Vamo analisá aqui rapidinho o que que tá por trás desse pensamento de “eu não discuto com quem produziu erros gramaticais”. Quando uma pessoa com quem você tá discutindo comete um erro de português, isso significa QUE todo o embasamento dela pra fazer a argumentação X não faz mais sentido, já QUE... o erro de português... que ela cometeu diz MAIS SOBRE a discussão... do que os argumentos... por ela proferidos... né? Isso sugere QUE uma pessoa que talvez não teve o acesso que essa outra pessoa teve à educação não pode entrar na discussão de nada, e provavelmente essas pessoas que não discutem com quem cometeu erros de português já cometeram erros de português. E aí comé que resolve essa questão? Porque erros de português vão acontecer na internet... principalmente no Twitter, que você não pode, você não tem caracteres o bastante pra acertar no português, né? Discussões não podem depender de erros gramaticais, elas têm que depender de... boas argumentações, e boas argumentações podem ser feitas quando você usa cê-cedilha em lugares que era pra ser dois s ou quando cê usa dois s em lugares que era pra ser cê-cedilha, não é mesmo? Enfim, só um pensamento que anda me incomodando há um tempo já e ... né? Pra que que eu tenho um canal... senão para usar... as pessoas que me assistem... para desabafar minhas angústias?... né?...

Julia Tolezano. Menas. Canal Jout Jout. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BU5m2Sp9c1U>. Acesso em: 17 fev. 2022.