



## UMA ANÁLISE SOBRE SEÇÕES DE COMPREENSÃO LEITORA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO NO PNLD 2021-2024

Maria Angélica Freire de CARVALHO<sup>1</sup>  
Sarah Escórcio Rêgo RAMOS<sup>2</sup>

**RESUMO:** Apresentamos uma análise sobre seções de compreensão leitora em livro didático de Língua Portuguesa, considerando avanços no formato de elaboração, com base em estudos sobre a compreensão leitora e sua abordagem no LDP. Concentramos a observação nas seções dos livros didáticos para o ensino médio, levando em consideração percursos teóricos desenvolvidos por autores tais como Solé (1993), Marcuschi (1996), Koch (2004) e Geraldi (2011). A busca esteve atrelada à história do livro didático no Brasil e aos documentos normativos que visam nortear e parametrizar os livros, como o Plano Nacional do Livro didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelo a isso, a organização do quadro de tipologias de Marcuschi (1996) serviu de norte para a comparação quanto ao percurso de evolução da abordagem no ensino, uma investigação quanto à permanência ou não, da observação feita por Marcuschi (1996) quanto à tipologia de perguntas no LDP, na realidade da educação brasileira, especificamente, no livro didático “Moderna Plus-Linguagens e suas tecnologias” de Abaurre, Pontara e Abaurre para compor o PNLD (2021- 2024) do Ensino Médio. O objetivo geral foi analisar seções de compreensão leitora e orientações práticas no livro didático do Ensino Médio avaliado pelo PNLD no período (2021-2024) da editora Moderna, publicado em 2020, em relação ao estudo produzido por Marcuschi, considerando o ano de elaboração (1996), aos estudos desenvolvidos no começo dos anos 2000 (2000-2008) e nos anos 2010 (2017-2019). Os específicos foram (i) identificar as habilidades previstas na BNCC quanto ao ensino da leitura relacionando às seções de leitura nos LDP; (ii) analisar a evolução das seções de leitura/compreensão leitora no livro didático escolhido (iii) Fazer uma releitura do quadro de tipologias feito por Marcuschi (1996) tendo em vista o livro selecionado, PNLD 2021-2024. Assim, através desse percurso, percebemos que apesar de avanços em relação à abordagem do texto para sua compreensão, muitas perguntas de leitura presas à materialidade do texto ainda se apresentam nos livros didáticos da atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seções de compreensão leitora. Livro didático. Ensino Médio

ANALYSIS OF READING COMPREHENSION SECTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXT BOOKS FOR SECONDARY EDUCATION IN THE PNLD 2021-2024

<sup>1</sup> Doutora em linguística, pós-doutora em educação e professora adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI (mangelicfreire@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (sarahregoramos@gmail.com).



**ABSTRACT:** We present an analysis of the reading comprehension sections in Portuguese language textbooks, considering advances in the format of preparation, based on studies on reading comprehension and its approach in the LDP. We focused on the sections of high school textbooks, taking into account the theoretical paths developed by authors such as Solé (1993), Marcuschi (1996), Koch (2004) and Geraldi (2011). The search was linked to the history of the textbook in Brazil and the normative documents that aim to guide and parameterize textbooks, such as the National Textbook Plan (PNLD) and the National Common Curriculum Base (BNCC). At the same time, the organization of Marcuschi's (1996) framework of typologies served as a guide for comparing the evolution of the approach in teaching, an investigation into whether or not the observation made by Marcuschi (1996) regarding the typology of questions in the LDP remains in place in the reality of Brazilian education, specifically in the textbook "Moderna Plus-Linguagens e suas tecnologias" by Abaurre, Pontara and Abaurre to be included in the PNLD (2021-2024) for secondary education. The general objective was to analyze reading comprehension on sections and practical guidelines in the high school textbook evaluated by the PNLD for the period (2021-2024) from the Moderna publishing house, published in 2020, in relation to the study produced by Marcuschi, considering the year of elaboration (1996), the studies developed in the early 2000s (2000-2008) and in the 2010s (2017-2019). The specifics were (i) to identify the skills provided for in the BNCC regarding the teaching of reading in relation to the reading sections in the LDP; (ii) to analyze the evolution of the reading/reading comprehension sections in the chosen textbook (iii) to reread the typology framework made by Marcuschi (1996) in view of the selected book, PNLD 2021-2024. Thus, through this journey, we realize that despite advances in the approach to the text for its understanding, many reading questions tied to the materiality of the text still appear in current textbooks.

**KEY-WORDS:** Textbooks. Reading comprehension. Secondary Education.

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma das primeiras habilidades a ser desenvolvida na escola. A partir da Educação Infantil, há o ensino das letras, dos sons referentes a cada uma, das sílabas, e, por fim, a realização da leitura da palavra para o leitor principiante que, de acordo com o processo de ensino, poderá ler sentenças mais complexas e, por fim, textos dos mais variados gêneros, tornando-se um leitor proficiente. No entanto, o processo de leitura não pára na decodificação de palavras e sentenças, na sequência para o aprendizado é preciso desenvolver estratégias de leitura que auxiliem na interação do aluno com o texto com uma abordagem que envolva não



só a materialidade linguística do texto, mas também a rede de implícitos a qual, por vias inferenciais, possa ser identificada pelo aluno, enquanto leitor, de acordo com os níveis de conhecimento que ele possui.

Nesse sentido, ao realizar um estudo investigativo sobre os livros didáticos, observando as seções de compreensão leitora, Marcuschi (1996) teve o intuito de observar como os textos eram analisados e se as atividades de leitura que se referiam a tais textos tinham o propósito de instruir, de modo eficiente, os alunos à compreensão. Ainda, avaliar se as atividades colaboravam para fortalecer o pensamento crítico do aluno ou apenas os levavam a uma leitura rasa do texto, com foco em mera retirada de informações explícitas, isto é, ao reconhecimento de aspectos visíveis na materialidade textual.

Com base no que foi observado no ano de 1996 pelo autor Luiz Antônio Marcuschi, em pesquisa realizada nos materiais didáticos do Ensino Fundamental, apresentamos neste artigo uma investigação cujo objeto foram as seções de compreensão leitora e as perguntas formuladas em livro didático de Língua Portuguesa (LDP) publicado no intervalo 2020 a 2024, comparando o avanço no formato das seções e o modo de elaboração de perguntas de compreensão.

Escolhemos para análise o LDP “Moderna Plus - Linguagens e Suas tecnologias” publicado no ano de 2020 para, por meio da observação das seções, responder às seguintes problematizações: (i) O que diz a BNCC sobre o ensino da leitura e a compreensão leitora?; (ii) Qual a configuração das seções de compreensão leitora?; (iii) Quais tipos de perguntas que são propostas?; (iv) De que maneira as perguntas formuladas no livro em análise consideram a interação do leitor com o texto?; (v) Como as perguntas formuladas se diferenciam em relação ao estudo realizado pelo autor Marcuschi (1996)?; (vi) Como as perguntas formuladas atendem às orientações presentes na BNCC sobre o ensino de compreensão?

Diante disso, o objetivo geral do estudo realizado foi analisar seções de compreensão leitora e orientações práticas no livro didático do Ensino Médio avaliado pelo PNLD no período (2021-2024) da editora Moderna em relação ao ano do estudo de Marcuschi (1996), estudos desenvolvidos no começo dos anos 2000 (2000-2008) e nos anos 2010 (2017-2019). Organizamos da seguinte maneira: para o final dos anos 1990, tomamos por base o estudo de Marcuschi sobre as seções de compreensão leitora nos livros didáticos, seguido da consideração de análises feitas para o livro didático do começo dos anos 2000, proposto por Magda Soares (especificamente no ano 2002), partindo para o estudo de Brito e Carvalho nos anos 2010 (especificamente 2017 a 2019) e finalizando com o livro didático do começo dos anos 2020 (especificamente 2021 a 2024). Conduzimos a investigação cientes de que outros estudos, desenvolvidos em tal perspectiva, não foram elencados.

Ademais, o referido objetivo geral foi dividido em alguns objetivos específicos, são eles (i) identificar as habilidades previstas na BNCC quanto ao ensino da leitura relacionando às seções de leitura nos LDP; (ii) analisar a evolução das seções de leitura/compreensão leitora no livro didático escolhido (iii) Fazer uma releitura do quadro de tipologias feito por Marcuschi (1996) tendo em vista o livro do PNLD 2021-2024.

O artigo está organizado em seções: a primeira, “O ensino de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa”, construímos um percurso refletindo sobre o tratamento dado ao livro didático ao longo dos últimos anos, observando posicionamentos de órgãos públicos e o auxílio de estudiosos da área de Linguística que tratam o tema. Na segunda, intitulada “O Livro Didático de Língua Portuguesa e seções de compreensão leitora”, são apresentadas as perspectivas de alguns autores quanto a livros didáticos analisados por eles e a maneira como entendem que devem ser direcionados ao ensino de compreensão leitora.

Após isso, a terceira seção “Metodologia” traz o percurso seguido para analisar as seções do livro de Abaurre, Pontara e Abaurre. Em seguida, “Análise das seções do capítulo 10



do livro didático 'Procedimentos de estudo e pesquisa: Leitura e gêneros do discurso', na qual observamos a distribuição das seções do capítulo. Um resumo do conteúdo da análise é feito na seção seguinte "Síntese dos dados" e a última seção, de "Considerações finais" apresenta as impressões acerca da compreensão leitora a partir do livro estudado.

#### O ENSINO DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O LDP recebeu muita atenção por parte de linguistas como Magda Soares (2008), Luiz Antônio Marcuschi (1996), Ingedore Koch (2003) e Wanderley Geraldi (2011), pesquisadores na área de linguística que, dentre os assuntos de interesse, discorreram sobre o texto e sua apresentação nos LDP, com o intuito de analisá-los em suas abordagens sob diversos vieses, considerando o percurso de estudos linguísticos desde os de natureza estruturalista até a discursiva (o que interessa na atualidade). A pluralidade de pontos de vista sobre esse material de ensino resultou na busca por sua melhoria em âmbito estrutural, didático, metodológico e abrangência da perspectiva social.

Além disso, tanto as críticas quanto os elogios dos especialistas levaram o Ministério da Educação (MEC) a tratar o LD como ferramenta que deve ser de interesse e responsabilidade nacional, tendo em vista o compromisso com a educação. Diante disso, surgiu o PNLD, que acabou por garantir a democratização do LD, pois a educação pública passou a contar com conteúdos que antes os linguistas já afirmavam serem necessários abordar, considerando os avanços nos estudos linguísticos, especialmente, no campo da Pragmática, mas que não eram de fato implementados no meio educacional. Assim, correntes teóricas como a Linguística do Texto, a Análise do Discurso e a Sociolinguística serviram de base para as reflexões no contexto do ensino de língua materna.

Ademais, as abordagens sobre a leitura e a produção de textos no LDP se modificaram, além de uma preocupação em relação ao conteúdo considerou-se a organização por faixas



etárias, o que marca, por exemplo, a diferenciação entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, atualmente, os

LDP para Ensino Fundamental são coerentes com PNLD que teve início no ano de 2024 (2024-2027) e o Ensino Médio está de acordo com outro Plano, que finaliza no ano de 2024 (2021-2024).

Nesse contexto, o documento formulado especificamente para o Ensino Médio no ano 2000 – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – estabeleceu que, entre outros aspectos, era necessário permitir aos estudantes "[...] analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção" (Brasil, 2000, p. 95). Em tal perspectiva, cabe afirmar que tais propósitos abordam a prática do ensino de leitura de maneira ampla, de forma a levar em consideração, não apenas a estrutura textual, ou os gêneros, mas também a análise, interpretação, condições de produção, contexto e outros aspectos voltados à questão mais pragmática do que formal.

Em entrevista ao Programa Salto Para o Futuro<sup>1</sup>, Soares em Marculino (2008) explicita que "[...] a incorporação de uma perspectiva teórica de abordagem da língua por parte dos instrumentais do governo determinou a proliferação de manuais que se dizem afinados com essa abordagem". No entanto, as abordagens mencionadas não foram propostas de maneira eficaz, fato que se comprova, inclusive, através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que até o ano de 2018 apontou que cerca de 50% dos estudantes brasileiros sequer sabiam ler (na perspectiva de atribuir significado às letras).

No entanto, a leitura é apresentada dentro da BNCC para o Ensino Médio como uma prática de linguagem, que é descrita dentro de uma seção denominada "Campos de atuação social" e engloba: Campo da vida pessoal, Campo artístico – literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico – midiático, Campo de atuação na vida pública. Dentro de

cada um desses campos existem algumas práticas a serem desenvolvidas, dentre as quais está a prática da leitura. Assim, a leitura está presente de forma significativa em todo o processo de ensino proposto pela Base.

Com intuito de melhor esquematizar como são apresentadas as habilidades que envolvem a leitura na Base, o quadro a seguir foi elaborado..

Com intuito de melhor esquematizar como são apresentadas as habilidades que envolvem a leitura na Base, o quadro a seguir foi elaborado.

Quadro 1 – Algumas habilidades da BNCC e o ensino de leitura:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).	Essa habilidade aborda o ensino de leitura por meio da capacidade dos sujeitos produzirem sentidos a partir dos textos, levando em consideração os aspectos sociais, pragmáticos e funcionais.
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	Essa habilidade considera que o ensino de leitura deve ser realizado tendo como ponto de partida o texto dentro do gênero em que ele está inserido, levando em consideração a ideia de que os aspectos técnicos do texto contribuem para a compreensão.
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	Essa habilidade defende que o ensino de leitura precisa garantir que os estudantes consigam de maneira crítica, ou seja, não ler para responder questões, mas para conseguirem se enxergar como leitores ativos.
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de cita-	Essa habilidade defende que o ensino de leitura proporciona aos estudantes a noção de que os textos podem conversar entre si e que eles precisam ler e aprender a defender seus posicionamentos com base no texto.



ções e paráfrases devidamente marcadas.	
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	Essa habilidade trata da capacidade de o aluno entender qual a tese de um texto e de que forma o autor utiliza sua produção para apontá-la, através do aprendizado nas aulas em que ele é ensinado sobre leitura.
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentro ou entre, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	Essa habilidade aborda que o ensino de leitura deve levar os estudantes a compreender aquilo que o texto explicita através das escolhas das palavras, e isso pode envolver aspectos explícitos e implícitos.

Fonte: Produzido pela autora com base na BNCC (2018).

É dessa maneira que, no contexto do livro didático, Solé (1993) defende que a leitura depende muito dos objetivos e intenções que a presidem, afirmação também feita por Geraldini (2011), pois a razão pela qual o estudante deve ler precisa estar bem estabelecida para ele. No entanto, o simples hábito de ler, sem nenhum compromisso e cobrança, traz mais liberdade ao processo cognitivo exercido pelo leitor, algo que não acontece quando, por exemplo, o aluno lê algo com o intuito de meramente responder exercícios que não contribuem para a reflexão sobre o texto, logo, sem haver uma estratégia para a leitura adequada para que o aluno ultrapasse a materialidade do texto e não só retire informações expressas para preencher lacunas propostas pelo livro didático.

#### O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEÇÕES DE COMPREENSÃO LEITORA

Para Geraldini (2011) o ensino de língua portuguesa deve envolver a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Todavia, ele esclarece que esse ensino ocorre de



maneira muito superficial, pois a escrita se reduz a redação, a leitura se reduz a responder exercícios (fato que também foi atestado pelos autores mencionados até então) e a análise linguística se reduz a dados preexistentes. No que diz respeito à leitura, (e é sobre ela que trataremos na análise subsequente) partimos do ponto de que o autor escreve para um leitor e que, portanto, tal leitor precisa interagir com o texto, dar a ele um sentido e não apenas retirar informações explícitas.

Nessa perspectiva, existem algumas formas de abordagem da leitura, identificadas por Silva (1999), dentre as quais estão a leitura como uma mera tradução da escrita para a fala, na qual é considerado que se o indivíduo é capaz de ler em voz alta, realiza uma boa leitura. Essa concepção está ligada ainda ao entendimento de que ler é apenas saber ler a palavra e saber o que ela significa, ou seja, a decodificação.

Um estudo acerca da temática da compreensão leitora foi desenvolvido por Marcuschi (1996) e segundo ele as atividades com abordagem estrutural foram feitas em excesso, em detrimento de uma perspectiva funcional para o texto. O autor destaca que a estrutura do texto foi bem abordada, enquanto que o seu conteúdo foi, de certa forma, ignorado.

Em seu estudo, Marcuschi (1996) identifica textos com um bom potencial para o ensino de habilidades de leitura, mas que não são bem analisados, observando aspectos composicionais e discursivos a serem explorados através das perguntas de leitura. Conforme o autor, o tratamento com o texto é tão antiquado que perguntas como "[...] qual é a forma correta de escrever 'é ladrão de muié'?" (Azevedo, 1992, p. 174. apud Marcuschi) estiveram presentes nos materiais didáticos que ele analisou, mostrando um enfoque nada sociolinguístico ou pragmático, apenas gramatical no sentido de norma culta como base para o uso da língua.

Segundo esses manuais, a língua é apresentada em uma noção de código ou sistema, totalmente fora da realidade dos falantes e isso resulta no ensino engessado e até mesmo



preconceituoso. A língua precisa ser apresentada, portanto, tal como ela é, "estruturada", "constitutiva" e "contextualizada"; para tanto, o trabalho com o texto deve levar em consideração conhecimentos linguísticos e processos inferenciais, por exemplo, já que "[...] a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro" (Marcuschi, 1996, p. 97).

Há predominância de uma leitura para mera busca de informações. Geraldi (2011) explica que o texto tem sido apenas um amontoado de palavras para unir sílabas e não sentidos, assim, o estudante vê o texto como um baú de respostas para diversas questões nos exercícios do livro didático. Entendemos, nessa situação, que tal forma de tratar o texto é insuficiente porque não permite que o estudante compreenda, de fato, o que lê, ou seja, o texto não produz sentidos tal qual deveria.

Para promover uma leitura que aponte o processamento do texto, cabe conduzir um roteiro, tal como proposto por Geraldi (2011), que serve de base para analisar livros didáticos, pois apresenta pontos essenciais para o estudo do texto: perceber a tese defendida; verificar os argumentos em favor da tese; verificar os contra-argumentos e a coerência entre tese e argumentos etc. Essas orientações precisam ser passadas aos professores, em processo de formação continuada.

Desde a década de 1990 os LDP apresentavam seções de compreensão leitora, como evidenciou Marcuschi (1996). No entanto, a organização das seções não era coerente com o título das mesmas, no sentido de que enquanto o título dizia "compreensão" as questões não conduziam os estudantes para compreender o conteúdo do texto. As seções de compreensão leitora apresentavam perguntas de leitura com comandos do tipo, "copie", "ligue" e "reescreva", os quais não correspondem ao que o título "Compreensão" indicava que seria feito, revelam apenas a captura de informações. Nesse sentido, tendo em vista que o leitor deve ser um sujeito ativo, entendemos que as questões eram postas de maneira pouco



adequada ao propósito que deveriam alcançar: evocar leitores com autonomia para interpretar o texto em suas entrelinhas, a partir de inferências e pressupostos.

Sousa (2002) investigou uma seção de leitura no livro didático elaborado por Soares em 1990 e identificou questões semelhantes às que foram observadas por Marcuschi (1996): algumas que exigem cópias e identificação de informações superficiais, bem como a identificação dos nomes dos personagens do texto.

Nesse cenário, as questões propostas nos LD, de maneira geral, têm como função averiguar através de uma resposta por parte dos estudantes se a compreensão do conteúdo foi satisfatória. Dessa maneira, uma resposta correta indica o bom discernimento do conteúdo, enquanto uma resposta incorreta indica o contrário.

Com relação aos LDP, a compreensão é algo subjetivo, ou seja, uma resposta qualquer não pode ser considerada certa ou errada sem levar em consideração o que o aluno teve a sua disposição para responder, seja um texto verbal, imagético ou misto. Assim, muitos estudos focaram em analisar a proposta de questões nos LDP com intenção de perceber a maneira como foi desenvolvida a compreensão por parte dos estudantes através dos livros.

Ao encontro de tal realidade, em análise realizada por Brito e Carvalho (2021) quanto ao PNLD (2017-2019), apesar de avanços quanto ao tratamento do conteúdo de interpretação, há a persistente ideia de que o texto é uma fonte de informações para serem retiradas. É por essa razão que questões com comandos “copie”, “qual personagem”, “indique quais” que têm o intuito de trabalhar a materialidade do texto ainda permanecem.

Assim, deve ser levado em consideração Kleiman ao afirmar que o leitor “[...] reage a estímulos, é um sujeito cognitivo, inteligente, faz hipóteses, faz inferências, mobiliza saberes em novas e imprevisíveis combinações” (Kleiman, 2004, p. 15). Podemos afirmar, tomando isso por base, que os LDP até o final dos anos 2010 ainda não correspondiam a esse leitor, capaz de ir além

do texto e estabelecer relações com ele. É, inclusive, por isso que foi investigada a persistência ou não dessa realidade nos anos 2020, levando em consideração o PNLD (2021-2024).

## METODOLOGIA

Para organizar a pesquisa realizada quanto à natureza, admite-se um caráter básico, segundo Paiva (2019), bem como uma abordagem qualitativa, tal qual a mesma autora. Quanto ao método, por serem realizadas comparações, o método comparativo foi implementado, pautado em Prodanov e Freitas (2013), segundos os quais também foram utilizados objetivos exploratórios e uma técnica documental.

Figura 1 – Livro Didático Para Análise:



Fonte: Abaurre; Pontara; Abaurre, 2020, s.p.

A análise foi dividida em (6) etapas realizadas através dos seguintes procedimentos:



1. Escolha do objeto de análise.
2. Levantamento bibliográfico.
3. Análise dos documentos normativos e suas mudanças.
4. Investigação no LD acerca das seções e tipos de perguntas.
5. Análise das Perguntas.
6. Investigação das perguntas à luz da BNCC.

Foi escolhido o livro de Linguagens e suas tecnologias, da Editora Moderna (2021-2024), de Abaurre, Pontara e Abaurre (2020), para ser o objeto de análise acerca das seções de leitura no livro didático. Isso porque, ao realizar uma busca em livros didáticos do PNLD (2021-2024) de algumas editoras, como Editora Saraiva, Editora Moderna e Editora Ática, que são as disponíveis no site do MEC, identificamos que esse livro traz a leitura, de fato, como um conteúdo, evidenciando um diferencial nesse material.

Buscamos, ainda, perceber a concepção de leitura seguida pelo material didático para ensinar a leitura, observando a relação do leitor como texto e se o que é proposto pelo LD considera não só os princípios teóricos correspondentes, mas também se está de acordo com o documento normativo em vigor, isto é, a BNCC.

Partindo para as seções do livro, nesse caso duas seções, pois na parte de Língua Portuguesa do livro escolhido o conteúdo de leitura tem início no capítulo 9 e sua continuação no capítulo 10. No entanto, foi tratada apenas a seção do capítulo 10 para a construção dessa análise. A atenção voltou-se para os seguintes pontos: a configuração das seções e os tipos de perguntas propostas nos capítulos.

Nesse sentido, o trabalho de análise realizado teve o intuito de investigar no livro escolhido a abordagem nas seções de leitura com base na relação temporal pautada em mudanças e permanências com relação às seções de leitura. Nessa etapa de investigação, foi realizada uma descrição acerca das seções de compreensão leitora, bem como foi feita a comparação com o quadro de tipologias proposto na década de 1980 em pesquisa realizada pelo autor Luiz Antônio Marcuschi.

Diante das discussões levantadas, e a partir delas, a observação foi direcionada para as questões de compreensão sob a ótica de diferenciação entre elas e com base na comparação com o estudo realizado por Marcuschi na década de 1980 e publicado em 1996. Retomamos o quadro de "Tipologias das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-90" desenvolvido por Marcuschi para que pudesse ser melhor realizado o estudo do material didático escolhido, tendo em vista que tal material é o mais recente com relação ao LD para o Ensino Médio, de acordo com o PNLD (2021-2024).

Ademais, com relação às questões, para identificar se, apesar das "mudanças substanciais" (Marcuschi, 2011, p. 102), ainda existe alguma permanência, tendo em vista a proposta sobre ensino de compreensão leitora prevista pela BNCC. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido não teve como finalidade exercer juízo de valor ou propaganda sobre um livro em detrimento de outro.

#### ANÁLISE DAS SEÇÕES DO CAPÍTULO 10 DO LIVRO DIDÁTICO: "PROCEDIMENTOS DE ESTUDO E PESQUISA: LEITURA E GÊNEROS DO DISCURSO"

O LD busca contextualizar o aluno em relação ao gênero, ao contexto discursivo, ao papel do leitor, ou seja, à abordagem nas seções de leitura não envolve apenas a proposta de perguntas sobre um texto, mas também o ensino de procedimentos de leitura, como uma condução passo a passo para o leitor entender como se processa a leitura e por fim "Aula de leitura: exercícios de interpretação".

Logo, a leitura se realiza no gênero e por isso as características do gênero importam para a compreensão leitora. Nesse sentido, é necessário ter em vista que no capítulo 9 o aspecto relativo aos procedimentos de leitura foi orientado para que no capítulo 10 o conteúdo sobre gêneros pudesse ser apresentado de maneira aprofundada, dando ideia de sequenciação didática nos conteúdos. No entanto, traremos aqui apenas os apontamentos do capítulo 10.



O texto apresentado na abertura do capítulo é "Por que conseguimos lavar toda a louça", o qual faz parte da edição 137 da revista *Vida Simples*, publicada em 2013. Em seguida, o sumário traz a proposta de uma atividade em grupo denominada "Roda de conversa" para que possa ser apresentado o conteúdo dos gêneros, posto que o livro adota a utilização de gêneros como meio que contribui para a construção de sentidos para o texto.

Ainda com relação aos gêneros, é interessante observar que a proposta de leitura aponta para a variedade de gêneros dentro do capítulo, fato que difere do que Marcuschi (2008) observou, já que ele identificou em materiais didáticos a repetida utilização dos mesmos gêneros textuais. Diante da análise da seção, evidenciamos que a realização da leitura é ampliada para o gênero de forma que os estudantes são levados a praticar a leitura e a compreensão em quaisquer gêneros a partir dos selecionados no LDP.

Assim, é levado em consideração a ideia de gêneros com dificuldades progressivas Marcuschi (2008) posto que o LDP utiliza desde gêneros mais simples, como é o caso das tirinhas, até gêneros mais complexos, tal qual o editorial.

Essa Estratégia auxilia na consolidação da leitura, pois leva os estudantes a saírem do cenário de leitura introdutório, o qual é apresentado no capítulo 9. Quanto aos exercícios de leitura, há atividades que consideram características dos gêneros em todo o capítulo, respectivamente com os gêneros notícia, editorial e charge, totalizando três exercícios de leitura.

Diante disso, para cada exercício é utilizado um texto do gênero em questão e por último é proposto um exercício de interpretação textual, uma vez que os estudantes já tiveram tanto o conteúdo sobre as estratégias de leitura, quanto o conteúdo de leitura em textos de gêneros distintos. Alguns objetivos são estabelecidos no começo do capítulo para dar norteamento no que tange à operacionalização dos conteúdos, de forma a orientar os estudantes acerca daquilo que estudarão dentro do capítulo.



Os objetivos são, nesse viés: “1. Compreender a relação entre leitura e gêneros discursivos. 2. Identificar os desafios que cada gênero apresenta para sua leitura e compreensão. 3. Reconhecer a necessidade de um repertório amplo de informações para a leitura de textos de gêneros diferentes. 4. Compreender a importância de assumir um posicionamento pessoal em relação aos textos lidos.”

Para iniciar a análise do capítulo em si, seguiremos a sequência apontada no sumário.

#### Sumário do capítulo 10

<b>10. Procedimentos de estudo e pesquisa:</b>	
<b>leitura e gêneros do discurso</b>	120
Leitura: <i>Por que conseguimos lavar toda a louça?</i> , de Gitti	120
▪ <b>Roda de conversa</b>	122
Caminhos da leitura	122
<b>A relação entre o contexto discursivo, os gêneros e o sentido dos textos</b>	122
1º exercício de leitura: a notícia	123
▪ <b>Roda de conversa</b>	124
2º exercício de leitura: o editorial	125
3º exercício de leitura: a charge	126
<b>O papel do leitor</b>	128
▪ <b>Aula de leitura: exercícios de interpretação de textos</b>	129

Fonte: Abaurre; Pontara; Abaurre, 2020, s.p.

O texto "Por que conseguimos lavar toda a louça?" é posto para que, a partir dele, sejam respondidas algumas questões que o livro aponta como sendo de análise e tais questões muito se assemelham com as dos trabalhos anteriormente estudados, principalmente, como destacou

Marcuschi (1996), com relação a questões que abordam nada além de solicitar que o aluno identifique informações explícitas e faça transcrições dos trechos seguindo o que é solicitado nos enunciados das perguntas.

É possível, no entanto, justificar o emprego de perguntas sobre a superficialidade do texto no LD ao levar em consideração que elas servem, nesse contexto, para ensinar o leitor a ser um rastreador do texto e não têm o intuito de promover o estudo interpretativo nesse momento do capítulo. Após a etapa de pesquisa, surge de maneira aprofundada a abordagem do texto sob o viés de ampliação da compreensão, por meio de inferências e de posicionamento crítico.

Questões de “análise” sobre o texto “Por que conseguimos lavar a louça?”

### Análise

Não escreva no livro.

1. **Que expectativa é criada no leitor sobre o conteúdo do texto a partir da leitura do título?**
  - ▶ Ao concluir a leitura do texto, mantém-se a interpretação inicial do título? Explique.
2. **A leitura do subtítulo confirma a expectativa criada pelo título? Por quê?**
  - a) Qual é a função do subtítulo?
  - b) Ele é suficiente para o leitor ter conhecimento do assunto abordado no texto? Justifique.
3. **Há uma passagem, no primeiro parágrafo, que anuncia para o leitor qual será a questão central abordada no texto. Transcreva tal passagem no caderno.**
4. **Releia o segundo parágrafo.**
  - a) Por que a perspectiva dos biólogos é identificada como sendo de 3ª pessoa e a dos psicanalistas, de 2ª pessoa?
  - b) Qual é a descoberta apontada como revolucionária nesse parágrafo?
  - c) O que haveria de revolucionário em tal descoberta?
5. **O terceiro parágrafo faz uma afirmação generalizante sobre o comportamento das pessoas diante de visões apresentadas em programas de TV. Que generalização é essa?**
  - ▶ Qual é, na visão do autor, a consequência de se aceitar essa generalização?
6. **O quinto parágrafo se inicia com uma referência à “condição natural de liberdade” dos seres humanos. Como o autor representa, no texto, essa condição de liberdade?**
  - ▶ Dessa condição de liberdade depende o nosso olhar para o outro. Explique.

Fonte: Abaurre; Pontara; Abaurre, 2020, s.p.

Com o fito de proporcionar melhor esclarecimento, observamos algumas das questões de “análise” do texto (questões de 1 a 6), inicialmente, a escolha de palavras adotadas pelo autor em separar “análise” de “interpretação”. Todas as questões acima, portanto, não são observadas como de caráter interpretativo, mas analítico. Isso significa dizer que os estudantes são levados a observar o texto sob o viés técnico estrutural, considerando as partes do texto.

Não há a intenção de afirmar que a análise não seja parte do processo interpretativo, mas, a nível de desenvolvimento em etapas, o próprio LD aborda de maneira distinta esses aspectos em duas direções, de forma que a análise precede a interpretação, no sentido de que para interpretar é necessário investigar o texto mais superficialmente e em seguida adentrar as entrelinhas, inferir e produzir sentidos. As perguntas apresentadas diferem das que Marcuschi analisou nos anos 1980 e 1990 e vão ao encontro do que Soares (2002) fez no LDP que produziu, isto é, as perguntas apresentadas levam o aluno a refletir sobre o texto e só então responder, não somente resgatar uma informação.

Diante disso, os apontamentos sobre a materialidade do texto são importantes, mas por tratarem de Ensino Médio e de interpretação, não são suficientes para garantir o ensino de leitura. Esse LDP vai além de muitos no que tange às atividades propostas, por sua vez, ele promove a reflexão dos estudantes e a exemplo disso a questão 2, a qual pede ao aluno que construa uma relação de coerência entre subtítulo e texto.

Em contrapartida, nos materiais anteriores a ele a pergunta pedia apenas uma nova sugestão de título por parte dos alunos. Essas perguntas, tanto para analisar a coerência quanto para atribuir título, são importantes porque levam o aluno a identificar o tema do texto, observando sua macroestrutura.

Por esta razão, a primeira pergunta volta-se para o título do texto, enquanto a segunda questão une o título e subtítulo na estratégia de confirmação de previsões realizadas pelo leitor, além de que a funcionalidade é questionada, ao perguntar “qual a função do subtítulo” no item

inicial da segunda questão. Esse tipo de pergunta é importante, embora esteja mais atrelada à materialidade do texto, para que o aluno consiga a partir dela desenvolver seu posicionamento, por isso, há dois itens na questão, o “a” e o “b”, enquanto nos modelos dos LD dos anos 1980, 1990, 2000 e até 2010 a questão teria sido restrita à pergunta do item “a”.

A terceira questão é interessante de ser observada pela seguinte razão: enquanto Marcuschi (1996) apontou em seu estudo a realidade de livros didáticos que trazem questões de transcrição como parte de seções interpretativas, nesse LD vê-se mais uma vez esse tipo de questão. No entanto, surge como uma perspectiva de “análise”, como forma de comprovação acerca da temática central tratada no texto.

Em sequência, a quarta questão utiliza os aspectos gramaticais unidos aos aspectos interpretativos, posto que a colocação pronominal é levada em consideração no âmbito da análise. Isso significa que a importância do aspecto gramatical para a suposta completude da interpretação está no fato de que o texto é composto por vários aspectos, formais, estruturais, conteudistas e gramaticais.

Além disso, ainda na quarta questão, surge o comando direto de cópiação, trata-se da retirada de uma informação explícita no texto que serve como gancho para a análise seguinte dentro da mesma questão. Ou seja, a partir da explicitude do texto, o leitor é chamado a posicionar-se, indicando seu ponto de vista, a razão do caráter revolucionário evocado pelo questionamento anterior. Assim, notamos mais uma distinção entre as análises do LD feitas por Marcuschi (1996), Soares (2002), Brito e Carvalho (2021), uma vez que, o objetivo final da questão não é a retirada de informações, mas a percepção da “revolução” através do fragmento explicitado.

Observa-se, a partir disso, semelhanças entre as questões que seguem, pois todas elas pedem que o leitor volte o olhar para aspectos explícitos no texto, há inclusive a especificação do autor com relação à localização do trecho dentro do texto. De forma esquematizada, tem-se a



evocação a respeito do primeiro parágrafo, do terceiro e do quinto no começo e no final de cada um, em outras palavras, a quinta questão pede ao leitor que retorne ao texto no terceiro parágrafo para identificar um trecho específico e o mesmo ocorre na sexta questão, dessa vez com o quinto.

O processo desenvolvido nessas questões não é meramente retornar, identificar e transcrever, mas, principalmente, levar o estudante a perceber o posicionamento do autor do texto e em seguida proporcionar-lhe a oportunidade de assumir um posicionamento próprio sobre a leitura, para o qual ele precisou passar pelas etapas das questões anteriores. Até a sexta questão está presente o caráter crescente dos níveis de compreensão, partindo do explícito, para o implícito e da superfície para os meandros do texto.

Finalizada essa etapa de análise, o LD introduz o conteúdo dos gêneros que havia sido indicado no sumário, logo após propor momentos de discussão oral entre os alunos e por de maneira introdutória a trajetória seguida pelo leitor diante o texto independentemente do gênero. Cabe apresentar essa introdução a título de prosseguimento da análise.

Vale ressaltar a princípio que, em "Caminhos da leitura" percebemos que a maior preocupação no LDP é levar o estudante a entender o que de fato é a compreensão leitora, esse sujeito é o foco das explicações. Por mais que os direcionamentos para o professor sejam importantes, observamos que para o estudante também o são. Todavia, nos trabalhos de análise realizados anteriormente, nos anos 1990, nos anos 2000 e nos anos 2010 não foi identificado nenhuma instrução direta para o leitor aluno, não lhe era esclarecido o porquê dos textos e das perguntas. Assim, especificamente neste LDP a concepção de leitura é de fato interacionista, tanto que o LDP realiza de certa forma um diálogo com o leitor.

O LD leva em consideração que, no momento da leitura, para contribuir com a compreensão é necessário ter em conta o gênero em questão e com isso apresenta uma atividade de leitura que busca exercitar a leitura e a compreensão do texto a partir da relação



entre o contexto discursivo, os gêneros e o sentido dos textos. Então, a partir desse ponto de vista é realizada, em seguida, a leitura de uma notícia, de um editorial e de uma charge, somente após tudo isso é realizado o exercício que o LD considera de fato como de “interpretação”.

Mais uma vez, as instruções do LDP são direcionadas para o estudante, tornando-o autônomo até mesmo na criação de novas questões, para que formulem e atuem em sala de aula como se fossem os próprios professores uns dos outros. Isso só é possível ser realizado porque a abordagem do livro proporciona ao aluno os passos para compreender o texto, pois uma vez que ele sabe como chegar à compreensão e compreende para si, ele pode refletir e se questionar sobre, além de explicar o que compreendeu para os demais.

Diante dessa atividade, observamos que o LD não pede aos estudantes que interpretem um texto apresentado por ele, mas que utilizem aquilo que foi apresentado de maneira teórica e prática para escolherem o próprio texto com intuito de interpretá-lo. É interessante observar que em todos os outros estudos realizados sobre o LD, as questões solicitam a interpretação de um texto já estabelecido, isto é, nos estudos de Marcuschi (1996) e Brito e Carvalho (2021), que foram citados aqui como base para reflexão e comparação.

Outro aspecto importante a ser considerado é que essa interpretação não será realizada de maneira individual, mas em grupo, compartilhando conhecimentos sobre o texto e atuando sobre tais nesse processo dialógico. Os alunos irão selecionar 3 textos, em seguida eles organizarão um roteiro de questões para orientar a leitura, conforme apontado nos capítulos e um dos componentes do grupo.

As questões de interpretação são norteadas a partir do texto, de maneira que, após a leitura, a identificação dos trechos mais importantes é levada em consideração, o gênero do texto é igualmente relevante, o contexto discursivo, os conhecimentos prévios e os trechos mais objetivos do texto, que são importantes para o estudo sobre as informações na materialidade do texto e o que é dito além dela.





A partir das questões identificadas no capítulo apresentado, construímos um quadro de verificação, levando em consideração o “Quadro de Tipologias” proposto por Marcuschi com base em seus estudos sobre seções de interpretação no LD:

Verificação das Tipologias de Marcuschi no LDP:

Tipos de perguntas identificadas por Marcuschi:	Ausência	Permanência	Obs.
A cor do cavalo branco de Napoleão	x		Nas perguntas analisadas no LD não foram encontradas situações nas quais o próprio enunciado trouxesse a resposta sem que o estudante fosse levado a raciocinar sobre sua própria resposta.
Cópias		x	Perguntas desse modelo foram encontradas dentro das seções do LD, todavia elas não estavam presentes em seções de interpretação, mas de análise, com objetivo de investigar o texto em etapa prévia à compreensão.
Objetivas		x	Perguntas desse tipo também se fizeram presentes em questões de análise, no contato superficial com o texto.
Inferenciais		x	Essas perguntas estão presentes nos dois capítulos e há, inclusive, o ensino acerca da maneira de investigar o texto sob o viés inferencial.
Globais		x	Essas perguntas ocorrem na parte de análise, em questões em que os alunos são levados a, por exemplo, refletir sobre o título dos textos apresentados e considerar se são adequados ou não.
Subjetivas		x	As perguntas subjetivas não foram excluídas dos materiais didáticos ao longo dos anos. Por essa razão continuam no LD para evocar o posicionamento dos estudantes diante da leitura.
Vale - tudo	x		As atividades propostas não admitem quaisquer respostas, os estudantes são sempre levados a refletir em âmbitos mais específicos sobre o texto, por mais que sejam pedidas opiniões pessoais em determinadas questões.
Impossíveis	x		Esse tipo de questão não aparece no LD analisa-





			do.
Metalinguísticas	x		Algumas perguntas trazem questões formais do texto, mas em seu próprio enunciado, não exige isso dos estudantes, pressupondo que seja um conhecimento que eles já possuem e não precisam comprovar.

Fonte: Produzido pela autora com base na leitura de Marcuschi (1996) e no livro de Abaurre, Pontara e Abaurre (2020).

Marcuschi (1996) propôs 9 tipologias, no entanto, atualmente é possível afirmar a existência de apenas 6, baseado no que continua presente nos livros didáticos. Essas tipologias, no entanto, foram modificadas em alguns aspectos, de forma que, por mais que seja possível percebê-las, essa realização nos LDP é feita de forma distinta. Isso significa dizer que no PNLD, em virtude da BNCC, os Livros exigem mais dos estudantes.

É por essa razão que há tipologias com novas denominações, posto que a realidade do cenário educativo e do material de suporte docente foi atualizada. Assim, para melhor compreender de que maneira isso aconteceu, propomos um novo quadro, dessa vez de atualização, com novos pontos a serem reconhecidos.

#### Atualização das Tipologias de Marcuschi

Tipologias atualizadas no PNLD (2021-2024):	Explicitação dos tipos
Transcrição analítica	Essa tipologia diz respeito à antiga classificação de Marcuschi “Cópias”, no entanto, a atitude do leitor deixar de ser meramente reescrever igual o texto base, ele identifica os trechos para compreender o todo.
Objetivas	Essa tipologia consiste no emprego de questões com comandos “onde”, “quem” e “o que”, mas tratam da organização mental prévia às questões de interpretação, constituem a seção “roda de conversa”.
Inferenciais	Essa tipologia está de fato presente no material como parte da seção de compreensão, tal qual descreveu Marcuschi.
Globais	Essa tipologia permanece como formulou Marcuschi, sendo utilizada após a etapa de passo a passo sobre como ler o texto. É um formato que permite verificar se o aluno identificou a estrutura semântica no texto.

Subjetivas-participativas	Essa tipologia possui cunho pessoal e está presente no material didático. Assim como evidenciou Marcuschi, a tipologia aparece como uma forma do aluno se posicionar diante do texto, no entanto, traz reflexões mais aprofundadas, distantes de “o que você acha?”, como é o caso da questão 9 em “Análise”. Trata-se de uma estratégia ativo-responsiva, marcando a relação do leitor na interação com o texto.
Epilinguísticas	Essa tipologia foi modificada em razão da diferente maneira que ocorre atualmente. A noção das questões formais já é pressuposta por parte do LDP no que diz respeito ao saber dos estudantes e assim, elas são elaboradas de maneira mais complexa.

Fonte: Produzido pela autora com base na leitura de Marcuschi (1996) e no livro didático de Abaurre, Pontara e Abaurre (2020).

Percebemos que as mudanças mais significativas no cenário do LDP ocorreram a partir da parametrização dos livros, uma vez que, a ideia de estabelecer um padrão nos livros didáticos ainda não estava consolidada na década de 1980 e 1990 quando Marcuschi (1996) produziu o seu estudo. Com o surgimento da BNCC, principalmente, as exigências quanto ao livro didático passaram a ser mais específicas e isso resultou diretamente no tipo de questões que aparecem, no que tange àquilo que se entende por interpretação.

Quanto às tipologias “Subjetivas-participativas” e “Epilinguísticas”, consideramos, respectivamente, a nomenclatura utilizada por Bakhtin e reiterada por Carvalho (2024), a qual se refere às realizações de busca por sentidos no texto, de maneira a elencar impressões do leitor sobre a leitura, “[...] a compreensão é uma resposta não-estática ao texto, é o resultado das múltiplas operações referenciais e inferenciais realizadas pelo leitor no texto” (CARVALHO, 2024, p. 148), bem como a nomenclatura que segundo Franchi (1991) diz respeito à capacidade de investigar a linguagem de maneira consciente daquilo que se faz.

Enquanto anteriormente havia confusão quanto ao que vem a ser interpretar e compreender e o que é apenas encontrar informações dentro de um texto, na atualidade existe mais clareza quanto a esses aspectos. A interpretação corresponde aos passos percorridos pelo leitor no texto (análise) e a compreensão, à semântica global construída (junção).



Consideramos que, como um passo não se constitui de modo totalmente independente do outro, o emprego dos termos não marca distinção. Comprovamos isso facilmente ao observar a maneira como foram alterados os comandos de questões, o quanto são mais contextualizados e a forma que abordam o texto, requerendo análise e junção de conteúdo por parte do leitor.

O LDP "Linguagens e suas tecnologias" da Editora Moderna para o PNLD (2021-2024) representa um exemplo do avanço significativo no cenário educativo, quanto ao ensino de leitura. Até então, não havia uma abordagem conceitual para o contato com o texto, explorando o "como ler", neste livro, cujas seções foram analisadas, vimos que o leitor é o protagonista.

O livro dialoga com esse leitor e o encaminha para a construção de uma leitura, aproveitando o texto e o que ele pode dizer sobre o conteúdo sugerido. E essa intenção de primeiro ensinar como ler os textos facilita o alcance do real sentido do que é compreender um texto. Isso diz respeito ao aluno saber inferir, ativar conhecimentos e reuni-los, posto que são despertados durante a leitura e levam o leitor a olhar o texto sob a perspectiva analítica e reflexiva.

#### SÍNTESE DOS DADOS

Com base nas análises, concluímos que o propósito desses capítulos não é apenas responder questões sobre um texto, mas levar o leitor a adquirir o conhecimento necessário para investigar os aspectos que constituem o texto, elaboração e processamento da leitura.

Para tanto, a apresentação da seção no livro, marca esse direcionamento; por exemplo, é utilizada a estratégia de cores que visa indicar, em cada um dos textos, aspectos específicos que os estudantes deverão aprender a exercitar sozinhos, desde identificação de informações, até o reconhecimento da necessidade de conhecimentos prévios por parte dos



leitores e conteúdos implícitos que podem indicar o ponto de vista do produtor do texto, observando não só os aspectos linguísticos, mas também intertextuais, dialógicos e sociais.

Consideramos que a condução proposta nos capítulos analisados é sem dúvidas bem útil para o trabalho com o texto. É fato que não há abordagem majoritária de questões, mas depois de lerem com atenção esses capítulos, certamente os estudantes seriam capazes de responder questões e não apenas questões de identificação, mas de interpretação real de textos de diversos gêneros.

Nesse sentido, o material estudado possui características diferenciadas, tais quais algumas já citamos, como é o caso da própria maneira como estão divididas as seções dentro dos capítulos. Percebemos que a compreensão leitora é ensinada levando em consideração aspectos por vezes ignorados, a análise, o diálogo com a turma, a leitura silenciosa e o reconhecimento do autor do texto. Em comparação ao que havia sido identificado no estudo anterior, de Marcuschi (1996), no LD de Soares (2002) e no estudo de Brito e Carvalho (2021), o avanço é significativo.

Tal avanço diz respeito, reiteramos, às exigências feitas pelo Ministério da Educação, através da BNCC, além de que o livro didático consoante ao PNLD é reformulado a cada 4 anos para o ensino médio, fato que torna ainda maior a necessidade de mudança e adaptação dos livros. Isto posto, entendemos que esse livro busca atender a tais exigências, no entanto, não podemos afirmar que não haja progresso para ser realizado a partir daqui.

Cabe afirmar que, enquanto a sociedade muda, a forma de ensinar também precisa acompanhar essa mudança, tanto na didática do professor, quanto no material utilizado. Dessa forma, esse LDP, está a uma distância temporal de poucos anos em relação ao analisado por Brito e Carvalho (2021), mas há mudanças importantes, haja vista que as autoras identificaram a permanência de questões "copia e cola" nos livros para o PNLD (2017-2019) e isso não se repete.



Esse fator, não pode estar relacionado à faixa etária, tendo em vista que se trata de um estudo realizado com o ensino fundamental e outro com o ensino médio, uma vez que o livro para este último nível da educação básica é apenas uma extensão daquilo que havia sido posto para o ensino fundamental anos finais, cenário no qual se encaixa o livro de Brito e Carvalho (2021).

Assim, à distância de um PNLD foi apresentada já a resolução de alguns problemas identificados pelas autoras, são eles: "[...] o predomínio de perguntas que solicitam a reconstituição de informações que estão na superfície do texto, o reconhecimento de sequências e a transcrição de trechos" (Brito; Carvalho, 2021, p. 14).

Ao estabelecer comparativo quanto ao estudo de Marcuschi (1996), observamos que há mudanças e que perguntas comuns como "o que é?", "ligue", "complete" são mais escassas, se não apagadas por completo. De igual modo, as tipologias foram alteradas, os alunos receberam maior autonomia para serem personagens ativos no percurso textual para a compreensão. Além do mais, o surgimento de questões de análise foi importante, posto que, muitos dos comandos apresentados por Marcuschi (1996) foram mantidos, mas não na seção de compreensão, fator que indica que são questões necessárias, mas precisavam ser ajustadas ao propósito do trabalho nas seções de leitura.

Por essa razão, dizemos que a produção de conhecimento no cenário acadêmico pode (e deve) proporcionar a mudança para o que é e como é ensinado nas escolas, especialmente, aqui, quanto ao ensino de língua portuguesa, o texto e a leitura, contribuindo para o avanço do aprendizado significativo na Educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As seções de leitura desenvolvidas no livro didático "Moderna Plus - Linguagens e Suas Tecnologias" para o PNLD (2021-2024) despertaram um interesse de análise justamente pela maneira como são apresentadas. No decorrer dos capítulos 9 e 10, a leitura e a compreensão



textual são evidenciadas de uma maneira diferenciada, como um conteúdo exposto ao aluno e não só a apresentação de perguntas para o texto. Para os teóricos, no entanto, sempre esteve clara a maneira como a compreensão deveria ser proposta, como para Solé (1993), haja vista que ela propõe o ensino de estratégias, o que de fato é realizado neste LDP.

É importante frisar que esse estudo não teve por propósito comentar se a leitura na sala de aula segue o roteiro que o livro didático propõe, nem criticar a formulação de perguntas, embora esses assuntos estejam relacionados e o trabalho os mencione. Todavia, caso esse LDP seja seguido em sala de aula por parte dos professores e estudantes, acreditamos que trará boas contribuições.

Foi possível identificar as habilidades previstas na BNCC no que tange à leitura, e, inclusive, percebê-las dentro dos direcionamentos no LDP analisado, além de que a atualização das tipologias também foi proposta, tendo em vista o PNLD. Quanto a isso, como sugestão de pesquisas, essa investigação poderá ser atualizada com base nos próximos PNLDs e as perspectivas nos estudos da linguagem, observando a ponte entre o cenário acadêmico e o ambiente de ensino em suas práticas.

Quanto à análise da evolução das seções, percebemos, também, um avanço em cada década, até chegar à atualidade, já que consideramos esse livro um bom exemplo de abordagem quanto ao ensino de compreensão leitora.

A BNCC apontou o direcionamento para o ensino e o LDP buscou ser o mais fiel a essa direção, seguindo as habilidades apontadas pelo documento normativo. Quanto à configuração das seções de compreensão leitora, ficou evidente que os capítulos traziam esse ensino, de maneira dividida em leitura, pesquisa, análise, diálogo para enfim alcançar o objetivo de ter um leitor que sabe como compreender o texto.

Os tipos de perguntas encontrados foram: transcrição analítica, objetivas, inferências, globais, subjetivas, epilinguísticas e todas elas levaram em consideração que o leitor não lê para



buscar informações, ele lê para interagir com o texto e por essa razão, o LDP trata o leitor como o personagem principal da leitura, dialogando diretamente com ele.

Nesse sentido, a diferença entre os estudos de outros livros didáticos mais antigos e esse livro está centrada no fato de que ele possui melhor direcionamento para os estudantes e isso influi consideravelmente no aprendizado.

Diante disso, o ensino de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa é bastante complexo, pois trata da formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmos. Cada seção tem uma função dentro do livro, no entanto, a de compreensão passou por algumas incoerências quanto a sua colocação e aplicação de questões dentro dela. Todavia, os passos dados são em direção ao fim desse problema.

Foi possível, portanto, analisar as seções de compreensão leitora como nos propusemos desde o início. Essa análise se mostrou bastante interessante e apresentou novidades que podem ser utilizadas em outros LDPS e em outras pesquisas acerca deste conteúdo. Reiteramos que o estudo pode ser ampliado quanto aos gêneros utilizados para abordar o ensino de leitura, principalmente, posto que não nos adentramos muito nesse âmbito e reconhecemos que ele tem importância para a boa compreensão textual.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Moderna plus: linguagens e suas tecnologias: o mundo é feito de linguagens: leitura, discurso e corpo em movimento*. São Paulo: Moderna, 2020. (Moderna plus, v. 1). Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/linguagens/moderna-plus>. Acesso em: 9 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf). Acesso em: 3 set. 2024.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2020: Linguagens e suas Tecnologias: Ensino Médio.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 3 set. 2024.

BRITO, Raíssa Martins; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 45-64, 2021. e-ISSN 2236-4242. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p45-64. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/184858/177973>. Acesso em: 9 maio. 2024.

CARVALHO, Maria Angélica Freire. A relação leitor e texto para uma leitura compreensiva. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire (org.). *Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino.* São Paulo: Pontes Editores, 2024. E-book. p. 145-165. v. 1. ISBN 978-85-217-0342-6.

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira; ZANON, Sebastião Reis Teixeira; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O livro didático de Língua Portuguesa e a prática pedagógica do professor de língua materna. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA. 18., 2014, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014, p. 181-206. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/03/013.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/013.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* Rio de Janeiro: Ática, 2011. E-book (105 p.). (Na sala de aula). e-ISBN 9788508149278. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 17 fev. 2024.



KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004. e-ISSN 2358-3428 (OJS). DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.2358-3428>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0837-8.

MARCULINO, Eduardo. Magda Soares: o livro didático e a escolarização da leitura. *Entrevistas Brasil*, [s. l.], 26 out. 2008. Disponível em: <https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>. Acesso em: 16 Jul. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 3. ISBN 978-85-7983-170-6. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381260/1/caderno-formacao-pedagogia\\_11.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381260/1/caderno-formacao-pedagogia_11.pdf). Acesso em: 9 maio. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, 18 jan. 1996. e-ISSN 2176-6673. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374/2113>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; VAL, Maria da Graça (org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 272 p. (Coleção Linguagem e Educação). ISBN 978-85-7526-174-3. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8309583/mod\\_resource/content/1/BUNZEN%2C%20C.%3B%20ROJO%2C%20R.%20Livro%20did%C3%A1tico%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20como%20g%C3%AAnero%20do%20discurso.%20In\\_%20COSTA%20VAL%2C%20M.%20G.%3B%20MARCUSCHI%2C%20B.%20AOLivros%20did%C3%A1ticos%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa\\_%20letramento%20e%20cidadania.%20Belo%20Horizonte\\_%20Ceale%20Aut%C3%AAntica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8309583/mod_resource/content/1/BUNZEN%2C%20C.%3B%20ROJO%2C%20R.%20Livro%20did%C3%A1tico%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20como%20g%C3%AAnero%20do%20discurso.%20In_%20COSTA%20VAL%2C%20M.%20G.%3B%20MARCUSCHI%2C%20B.%20AOLivros%20did%C3%A1ticos%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa_%20letramento%20e%20cidadania.%20Belo%20Horizonte_%20Ceale%20Aut%C3%AAntica.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 160 p. ISBN: 978-85-7934-169-4.



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p. *E-book*. ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 9 maio. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4199956/mod\\_label/intro/FRANCHI\\_Criatividade\\_e\\_Gramatica\\_1992.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4199956/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11–20, 1 jan. 1999. e-ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708/10213>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: livro 2: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 2002. ISBN 978-8516036102.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editora Grao, 1993. 176 p. (Materiales para la innovación educativa, v. 5). Disponível em: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A leitura no livro didático: a reiteração do mesmo. *Revista do GELNE*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1–6, 24 fev. 2016. e-ISSN: 2236-0883. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9117>. Acesso em: 23 jun. 2024.