

O ensino de língua portuguesa a partir do uso do livro didático: um olhar reflexivo sobre as atividades de compreensão e interpretação

The teaching of Portuguese language from the use of the textbook: a reflexive look at comprehension and interpretation activities

Ana Cecília Teixeira Gonçalves
Universidade Federal da Fronteira Sul
Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil

Bárbara Muders
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise de atividades de compreensão e interpretação vinculadas a gêneros textuais, propostas em unidades de um determinado Livro Didático de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar a forma como são abordadas no material. Busca-se identificar se as atividades de compreensão e interpretação abrem espaço para a interação entre falante e ouvinte ou se conduzem o processo de compreensão e interpretação apenas de modo mecânico, em que a língua é vista como um código, como um processo fechado. Dessa forma, parte-se de considerações acerca do processo de interação verbal e dos gêneros discursivos com referência a Bakhtin (1997, 2012), bem como de considerações acerca do processo de leitura e de compreensão de textos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Além disso, para a referida análise, parte-se de três enfoques de leitura para a compreensão e interpretação de um texto, propostos por Naspolini (1996), a saber: enfoque conteudístico, enfoque estruturalista e enfoque discursivo. Partindo desses pressupostos teóricos, evidencia-se a presença de atividades de compreensão e interpretação centradas tanto no enfoque discursivo, característico do processo de interação verbal, como atividades centradas no enfoque conteudístico, em que a língua é vista como um código. Sendo assim, conclui-se que as atividades de compreensão e interpretação devem estar centradas no processo de interação verbal, uma vez que essa concepção possibilitará que o sujeito produza enunciados pensando sempre na compreensão e na resposta ativa do outro, pois é nessa relação que o conhecimento ocorre de fato.

Palavras-chave: Interação verbal. Leitura. Compreensão de textos.

Abstract: This article aims at exposing an analysis of comprehension and interpretation activities linked to genre, proposed in units from a Portuguese textbook, with the aim at verifying how these activities are approached in this material. It seeks to identify if the activities of comprehension and interpretation open space for the interaction between speaker and listener, or if they conduct the process of comprehension and interpretation only mechanically, in which language is seen as a code, as a closed process. In this way, it begins with considerations about the process of verbal interaction and of discursive genres with reference to Bakhtin (1997, 2012), as well as considerations about the process of reading and comprehension of texts, according to the National Curriculum Parameters of Portuguese Language. Thus, for this analysis, three reading approaches for the comprehension and interpretation of a text are proposed, as proposed by Naspolini (1996), namely: a content approach, a structuralist approach and a discursive approach. Based on these theoretical frameworks, the presence of comprehension and interpretation activities centered on both the discursive approach,

* Professora Doutora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, Rio Grande do Sul. Email: acgteixeira@uffs.edu.br.

* Mestrado em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. barbaramuders@hotmail.com.

characteristic of the verbal interaction process, and on the content approach, in which the language is seen as a code, is evidenced in the textbook. Thus, it is concluded that the activities of comprehension and interpretation must be centered in the process of verbal interaction, since this conception will enable the subject to produce utterances always thinking about the understanding and the active response of the other, since it is in this relation that the knowledge actually occurs.

Keywords: Verbal interaction. Reading. Text comprehension.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca da importância da leitura, de seu papel enquanto um agente inesgotável de saberes. A leitura, enquanto um processo de interação faz com que o sujeito conceba informações e conhecimentos sobre o mundo, sendo capaz de criar suas próprias histórias e de se relacionar com as histórias dos outros.

Essa caracterização da leitura mediadora de informações e conhecimentos será possível à medida que se considerar a língua como um processo que se modifica ao longo do tempo, “que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 2012, p. 132). Essa interação verbal decorre de enunciados que são realizados tanto em um diálogo, como pela leitura de diversos textos escritos.

Nesse sentido, é possível destacar que todo enunciado é considerado como um fator social, que decorre das relações estabelecidas entre os locutores. Assim, “as fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores.” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Em outras palavras, todos interagindo e expondo uma resposta ativa a determinado enunciado.

Sendo assim, essa resposta ativa provém da compreensão dos locutores, que, envolvidos nesse processo de interação verbal, compreendem determinado enunciado e, a partir disso, apresentam uma resposta ao mesmo. Pelas palavras de Bakhtin (1997, p. 295), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar a compreensão responsiva ativa do outro.”

Ao considerar esse processo de interação verbal, que decorre de uma compreensão ativa, convém analisar a forma com que os livros didáticos abordam as atividades de compreensão e interpretação que são desenvolvidas a partir de um gênero textual. Se as atividades são trabalhadas promovendo espaços para a interação entre os locutores, enquanto sujeitos ativos, ou se permanecem centradas apenas na voz do falante, sendo o ouvinte um elemento passivo.

Parte-se do pressuposto de que essa abordagem esteja centrada em uma forma que valorize essa interação ativa entre falante e ouvinte. Porém, não perdendo de vista que os livros didáticos podem estar centrados em uma abordagem que privilegie as atividades de compreensão e interpretação enquanto um processo fechado, que não permite uma leitura polissêmica e que conduz a uma leitura mecanizada pré-estabelecida.

Em vista disso, o foco deste trabalho é realizar uma análise das atividades de compreensão e interpretação vinculadas a um determinado texto, propostas em unidades de Livros Didáticos de Língua Portuguesa de cada ano do ensino fundamental (6º ao 9º

ano) e identificar se essas atividades abrem espaço para a interação entre o falante e o ouvinte de forma ativa ou se conduzem apenas a um ato mecânico.

Neste trabalho, adota-se uma concepção de linguagem que preza a interação verbal, o processo de enunciação enquanto um fator social. Entende-se que essa perspectiva vem ao encontro da referida proposta, uma vez que, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, são desenvolvidas atividades de compreensão e interpretação partindo da leitura de um gênero textual, em outras palavras, de um enunciado. Dessa forma, busca-se verificar se essas atividades são trabalhadas enquanto um processo de interação verbal, em que tanto o falante como o ouvinte são sujeitos ativos no processo de enunciação.

Partindo desses pressupostos, na primeira seção do trabalho, serão apresentadas considerações acerca do processo de interação verbal e dos gêneros discursivos com referência a Bakhtin (1997, 2012). Em seguida, serão desenvolvidas reflexões acerca do processo de leitura e de compreensão de textos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Dando sequência, será exposta a metodologia de trabalho, a qual prevê, para a análise das atividades dos Livros Didáticos, três enfoques de compreensão, segundo Naspolini (1996). Por último, será exposta a análise das atividades de compreensão e interpretação, confrontando os resultados com a teoria de Bakhtin (1997, 2012) e com o que é indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2 A INTERAÇÃO VERBAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A palavra nos constitui como indivíduos, como pessoas aptas a dialogar em um mundo onde os significados e os sentidos são atribuídos a partir das relações estabelecidas entre um locutor e um ouvinte. Logo, nesse processo de interação, o interlocutor detém um papel importante, visto que “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Essa interação entre o locutor e o ouvinte decorre de uma relação social estabelecida entre os sujeitos no processo de enunciação. Pelas palavras de Bakhtin (2012), é possível compreender que todo ato enunciativo é considerado como um “produto de interação social”, (BAKHTIN, 2012, p. 126). O autor ainda considera que

[...] a elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz e uma última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. (BAKHTIN, 2012, p. 126).

Tendo em vista que a enunciação é um processo social, Bakhtin (2012) realiza uma crítica acerca de duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: a do Subjetivismo Individualista e a do Objetivismo Abstrato. Para o autor, essas duas orientações surgiram como forma de “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico”, (BAKHTIN, 2012, p.74), uma vez que o Subjetivismo Individualista leva em consideração

apenas o ato de fala, e esse é constituído de forma individual; já o Objetivismo Abstrato está centrado “em uma visão de mundo racionalista e abstrata” (BAKHTIN, 2012, p. 112).

Para justificar essa crítica imposta por Bakhtin, o *Subjetivismo Individualista* está centrado em uma corrente que preza acima de tudo o indivíduo, enquanto um ser pensante individual. Todos os conhecimentos estão em seu pensamento e, por conseguinte, o contexto social não o alterará. Já a corrente do *Objetivo Abstrato* centra-se em uma perspectiva que considera o sistema, enquanto o detentor de conhecimentos e saberes. Podemos exemplificar essa corrente por meio do texto. O texto se constituirá como o elemento central, em que todos os conhecimentos estarão nele contidos. Por consequência, o sujeito que realizará a leitura, não poderá argumentar e apresentar uma opinião distinta, constituindo-se, assim, como um sujeito passivo.

Em contrapartida a essas duas orientações, Bakhtin (2012) coloca que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, (p. 128). Desse modo, a língua se constitui a partir das relações concretas que são estabelecidas entre os sujeitos. É a partir da realidade, de elementos que vivem e fazem parte do contexto social. Por meio desse processo, o sujeito será sempre constitutivo do outro, pois todo o pensamento provém de uma construção social que é determinada pela interação verbal estabelecida entre os sujeitos. Sendo assim, o sujeito se constituirá como um ser ativo, que apresentará uma compreensão e resposta ativa a determinado enunciado.

Seguindo essa linha de pensamento, que caracteriza a língua como processo não estático, é possível destacar que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Nesse sentido, pelo fato de a língua ser caracterizada como elemento constitutivo dos sujeitos, é possível defini-la como um processo que se transforma ao longo do tempo, visto que os sujeitos que participam do processo de interação verbal são seres mutáveis, que vão adquirindo novas visões e novas experiências de vida.

Sob essas circunstâncias, Bahktin (1997) salienta que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (p. 280). Essa relação resulta no que o mesmo autor denomina de gêneros discursivos. Em consonância, Marcuschi (2008) pressupõe que todo gênero discursivo é fruto de elementos sociais, que acompanham e auxiliam na constituição dos mais variados textos. Isto é, “Não se pode tratar o gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (p. 155).

Pensando dessa forma, encontra-se uma variedade de gêneros discursivos, cada qual integrando de determinada forma as atividades humanas. É nesse contexto que Bakhtin (1997) caracteriza os gêneros do discurso em primários e secundários. Para o autor, os gêneros secundários são os mais complexos, mais extensos e que requerem um grau de interpretação mais elevado, por exemplo, os romances. Já os gêneros primários são aqueles que acontecem de forma imediata, nas relações cotidianas estabelecidas entre os

sujeitos. Porém, esses mesmos podem estar presentes nos gêneros secundários e, quando isso ocorre, assumem uma particularidade, pois passam a compor os fatos reais do romance, enquanto gênero literário (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Por essa junção, é possível compreender o enunciado como um todo, como um processo resultante de diversos gêneros do discurso que colocados em ação produzem os mais diversos tipos de enunciados. Ainda, é possível afirmar que todo o enunciado é revestido de significações, pois os gêneros que os compõem apresentam particularidades e são essas que acarretam na variedade de discursos. Esses fatores devem ser levados em consideração, para que os enunciados e os gêneros do discurso não sejam vistos enquanto meros reprodutores de informações desvinculadas da realidade. Sendo assim, é necessário considerar a língua enquanto um processo que se relaciona diretamente com a vida. Essa relação ocorre por meio dos enunciados que, postos em ação, consolidam esse processo integrante (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Dadas essas circunstâncias, os enunciados ganham sentido à medida que ocorre uma relação ativa entre falante e ouvinte. Em outras palavras, Bakhtin (1997) defende a ideia de que o falante é considerado como um agente ativo que lança determinado enunciado ao ouvinte. Por sua vez, o ouvinte deve ser considerado também como um agente ativo, que, ao se deparar com determinado enunciado, produz uma resposta ao mesmo, podendo aceitar ou discordar do que é proposto, ou mesmo apontar novas informações. Esse processo de compreensão ganha relevância ao passo que é instaurado no momento em que o falante inicia seu discurso. Com isso, o ouvinte iniciará um processo de significação, em que buscará compreender determinado enunciado e trazer a sua opinião, enquanto sujeito ativo e detentor de saberes. Por essas palavras, Bakhtin (1997) destaca que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Com base nas considerações expostas, é possível reiterar que todo ato enunciativo depende de uma atitude ativa, em que o locutor produz um enunciado e o ouvinte o compreenderá e lhe dará uma resposta. Quando essa relação, de fato, ocorre, pode-se dizer que houve um processo de compreensão.

Bakhtin destaca, sobretudo, que a compreensão ativa é o processo inicial que converge em uma resposta para determinado enunciado. O locutor, no momento em que produz um enunciado, aguarda uma resposta ativa, não uma simples recapitulação do enunciado. Em outras palavras, aguarda uma opinião diversificada, algo que possa acrescentar ou modificar o enunciado realizado.

Nesse caso, é necessário salientar que o locutor que produz determinado enunciado não poderá ser considerado como o autor, o detentor verdadeiro das ideias apresentadas. Pelas palavras de Bakhtin (1997),

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores [...]. (p. 292).

Assim, todo enunciado é composto por outros enunciados que circulam socialmente pelo mundo exterior. Essa composição dos enunciados resulta na *alternância entre os locutores*, isto é, ao produzir um enunciado deve-se levar em consideração que “[...] antes do seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 295). Em outras palavras, o locutor produzirá um enunciado na perspectiva de que o outro apresente uma resposta ativa ao mesmo.

A alternância entre os locutores é vista por Bakhtin como a primeira particularidade no enunciado enquanto um processo de comunicação verbal. Já a segunda particularidade, por ele apontada, refere-se ao acabamento do enunciado. Esse elemento ganha relevância à medida que apresenta como primeiro critério a possibilidade de o sujeito responder de maneira ativa a determinado enunciado. “Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado.” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

A terceira particularidade provém das formas estáveis dos gêneros do enunciado. Pelas palavras de Bakhtin (1997), essa particularidade é considerada importante para o processo de enunciação, visto que o querer dizer do locutor decorre da escolha de um determinado gênero discursivo. Isto é, por mais que os gêneros discursivos sejam considerados como elementos de origem cultural e social, uma vez que decorrem das relações estabelecidas entre os sujeitos apresentam “[...] uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Sob esse viés, Bakhtin (1997) pressupõe que o sujeito adéqua o seu enunciado a um determinado gênero discursivo, a partir de alguns fatores como o tema e os indivíduos envolvidos nesse processo, com o objetivo de fazer com que o outro compreenda determinado enunciado e produza uma resposta ativa.

A partir disso, é possível destacar que a interação verbal provém de enunciados que são postos em sintonia com diversos locutores. O locutor que produz determinado enunciado aguarda a compreensão ativa do outro, isto é, aguarda uma opinião ou posicionamento crítico frente aos fatores mencionados. Esse processo é relevante, pois condiciona o olhar para os sujeitos enquanto seres pensantes, críticos, capazes de compreender os enunciados e apontar novos sentidos, novas visões e experiências de mundo.

Finalizada essa parte referente à interação verbal e aos gêneros, passa-se, neste momento, para a observação de aspectos relacionados ao processo de leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

3 O PROCESSO DE LEITURA A PARTIR DOS PCNS

É possível observar que o ensino de Língua Portuguesa sofreu inúmeras mudanças ao longo dos anos. Uma dessas mudanças foi, na década de 90, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs). Esse documento foi instituído com o objetivo de organizar o ensino de língua portuguesa no cenário educacional brasileiro, elencando metodologias de ensino e estratégias possíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar. Nesse sentido, Faraco (2008) define que

Na área da língua portuguesa, os Parâmetros para o ensino fundamental conceituam a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual subordinam o estudo gramatical, e estipulam o texto como a unidade do ensino (p.194).

Partindo desses pressupostos, para nortear o ensino e a aprendizagem nas escolas, o documento apresenta os conteúdos de língua portuguesa divididos em dois eixos: “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34). Como resultado dessa classificação, no eixo uso, encontram-se elementos relacionados com “a Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos”. Em contrapartida, no eixo reflexão encontra-se “a Prática de análise lingüística” (BRASIL, 1998, p. 35).

Com relação ao eixo uso da linguagem, Rojo (2000) caracteriza os conteúdos presentes nesse eixo como enunciativos, os quais envolvem os seguintes aspectos:

[...] a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (p. 29; 30).

Em consonância com as palavras de Rojo, percebe-se a construção de uma nova abordagem para o ensino de língua portuguesa, que considera o texto como unidade de ensino e, por conseguinte, a noção de gênero como objeto de ensino.

Com base nesse princípio, os PCNs apresentam diversos gêneros textuais a partir dos quais é possível desenvolver trabalhos de leitura. Segundo Rojo (2000), “[...] os PCNs de LP agrupam os gêneros textuais em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica [...]” (p. 35). Ao introduzir na disciplina de língua portuguesa gêneros textuais das esferas acima elencadas, proporciona-se ao leitor a oportunidade de desenvolver diversos procedimentos de leitura para atribuir sentidos ao texto, uma vez que

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Pensando assim, cada gênero textual apresentará características particulares que o definirão como pertencente a determinado gênero e são essas características que possibilitarão ao leitor desenvolver diferentes procedimentos de leitura na construção de sentidos para o texto. Em consonância, os PCNs apresentam uma lista de conteúdos para as práticas de leitura. Nesses conteúdos, são elencados diversos procedimentos de leitura que podem ser enfocados ao realizar nas escolas um trabalho com gênero textual. Um dos conteúdos presentes no documento é o

Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelos professores ou consequentes da história de leitura do sujeito (BRASIL, 1998, p. 56).

Sob esse ponto de vista, o documento sugere que o leitor, ao ler um texto, pode relacionar as informações nele contidas, seja com outros textos ou conforme os seus próprios conhecimentos de mundo. É notável esse conteúdo para a prática da leitura, à medida que avançamos com essa concepção, segundo o que defende Marcuschi (2008). Para o autor,

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (p. 242).

Ao caracterizar dessa forma o processo de compreensão de leitura, demonstra-se que as interpretações possíveis para o texto não estão centradas apenas no leitor, no autor e muito menos no texto, mas nas relações estabelecidas entre o leitor-autor-texto. Essas relações conjuntas possibilitarão a construção de sentidos e a constituição de sujeitos.

Em sintonia a essa perspectiva, os PCNs consideram que o texto sempre será visto como um processo, em que poderão ocorrer diversas interpretações, variando conforme o sujeito e o tempo em que se dá o processo de leitura. Do mesmo modo, Marcuschi (2008) pressupõe que o texto se ajusta conforme os objetivos e o contexto em que se encontra vinculado. Isto é, o trabalho com um mesmo gênero textual em turmas diferentes não é garantia de que a leitura ocorrerá da mesma forma. Muito pelo contrário,

as interpretações variarão conforme a turma, e isso ocorrerá por diversos fatores, tal como se enfatiza abaixo:

Uma charge política, por exemplo, supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos. Dessa forma, sua leitura pode diferenciar-se tanto da que for realizada por um aluno de 14 anos quanto da que for por um de 17. O mesmo raciocínio se aplica a um poema, uma crônica, uma notícia, uma carta de solicitação ou uma reportagem. Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento (BRASIL, 1998, p. 39).

Ao pensar nesse processo de leitura de um texto e sua respectiva compreensão, é necessário levar em consideração os conhecimentos de mundo do leitor para a referida constituição desse processo. Esses conhecimentos de mundo possibilitarão ao sujeito compreender diversas informações que se encontram de forma implícita no texto e que, muitas vezes, passam despercebidas pelos leitores.

Levando em consideração os fatos mencionados, o processo de leitura deve estar centrado no leitor enquanto um sujeito ativo que dialoga com o texto e com o mundo, e, a partir dessa interação, atribui sentidos ao texto. Um processo em que o texto não apresenta apenas uma verdade possível, mas várias, que estarão relacionadas aos conhecimentos de cada leitor e a constituição sócio-histórica e ideológica do mesmo.

Sob esse viés, buscar-se-á analisar, nos livros Didáticos de Língua Portuguesa, como ocorre o processo de compreensão: se, de fato, o material didático proporciona aos leitores a oportunidade de compreender determinado enunciado e, a partir disso, apresentar uma resposta ativa.

4 METODOLOGIA

A matriz metodológica se configurará através da análise de atividades de compreensão e interpretação vinculadas a gêneros textuais, propostas em unidades de um determinado Livro Didático de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar a forma como são abordadas no material. Focalizar-se-á, desse modo, o Livro Didático “Português Linguagens”, 7ª Edição do ano de 2012, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em suas versões direcionadas ao 6º, 7º, 8º e 9º ano. A escolha desse material didático se deve ao fato de ser o livro que está sendo utilizado atualmente nas escolas da região em que se dá a pesquisa. Serão, ao todo, quatro unidades analisadas, cada uma relacionada a um dos anos/séries do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Para a referida análise, parte-se de três enfoques de leitura para a compreensão e interpretação de um texto, propostos por Naspolini (1996), a saber: enfoque conteudístico, enfoque estruturalista e enfoque discursivo. Essa classificação auxilia na análise das atividades de compreensão e interpretação, sendo possível de identificar a

abordagem que é dada para as atividades propostas no Livro Didático. A seguir, é possível observar como esses três enfoques são organizados pela autora:

| <i>Enfoque conteudístico</i> | <i>Exemplos:</i> |
|---|--|
| Refere-se à língua como um código, como um processo de decodificação das informações contidas em um texto. O leitor responde às perguntas com base nas palavras, nas informações contidas no texto. | O que o menino foi aprendendo no convívio com o passarinho? Quanto tempo o pintassilgo levou para voltar a voar? O que aconteceu depois de dois meses? |

Tabela 1 – Enfoque conteudístico.
Fonte: NASPOLINI, 1996.

| <i>Enfoque Estruturalista</i> | <i>Exemplos:</i> |
|---|--|
| Relaciona-se à estrutura do texto, a que gênero textual determinado texto pertence. | <i>Fábula:</i> Personagens; Ambiente; Tempo; Época; Sequência de ações; Clímax; Desfecho; Moral da História. |

Tabela 2 – Enfoque estruturalista.
Fonte: NASPOLINI, 1996.

| <i>Enfoque Discursivo</i> | |
|---|--|
| Diz respeito ao processo de interação entre o texto e o leitor. Com base nessa caracterização, o enfoque discursivo está dividido nos seguintes processos cognitivos: | |
| Antecipação: Responder a algumas perguntas antes de iniciar com a leitura propriamente do texto. | <i>Exemplos:</i> O título do texto sugere uma história alegre ou triste? |
| Transformação: Desafiar o aluno a elucidações diferenciadas sobre os fatos apresentados no texto. | <i>Exemplos:</i> Como poderia ser a região do Nordeste sem a seca? |
| Inferência: Relacionar as informações contidas no texto com os conhecimentos de mundo do leitor. | <i>Exemplos:</i> Por que a seção de reclamações era a mais procurada? |
| Crítica: Apresentar uma opinião frente a questões que se fazem presentes no texto. | <i>Exemplos:</i> Qual é a sua opinião sobre as atitudes das personagens? |
| Extrapolação: Identificar a idealização principal do texto e relacionar com outras noções que fazem parte da mesma temática. | <i>Exemplos:</i> Por que, atualmente, as pessoas falam tanto em ecologia? |
| Situação-problema: Apresentar uma solução para uma temática que se observa no texto. | <i>Exemplos:</i> O que você acha que pode ser feito para preservar a árvore? |

| | |
|--|--|
| <p>Efeitos, intenções, emoções: Demonstrar sentimentos a partir de uma ideia, de uma informação contida no texto. Além disso, identificar as marcas linguísticas que possibilitam tais emoções.</p> | <p><i>Exemplos:</i> O que você sentiu ao ler a passagem em que a personagem viaja de asa-delta? Qual foi a intenção do autor, na sua opinião, ao utilizar os verbos no pretérito perfeito?</p> |
|--|--|

Tabela 3 – Enfoque discursivo.

Fonte: NASPOLINI, 1996.

Considerando esses três enfoques que nortearão a análise, convém destacar que as quatro versões do Livro Didático escolhidas para a análise estão organizadas a partir de unidades. Cada unidade apresenta um tema diversificado, que é desenvolvido a partir de diferentes gêneros textuais. Logo, o *corpus* deste trabalho estará centrado nessas unidades didáticas que se fazem presentes nas diferentes versões do Livro Didático de Língua Portuguesa. Parte-se do princípio de que cada unidade didática é composta por diversos gêneros textuais, organizados conforme o grau de maturidade e de conhecimento dos alunos. Dessa forma, de cada Livro Didático do 6º ao 9º ano, escolher-se-á uma unidade didática e, dentro dessa unidade, eleger-se-á um dos capítulos dispostos, com determinado gênero textual e suas respectivas questões de compreensão e interpretação.

Partindo desses pressupostos, convém destacar que o *corpus* deste trabalho, nesse caso, as unidades didáticas, são apresentadas no referido material a partir de temas. Os temas das unidades são variados, organizando-se conforme as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange às temáticas transversais, bem como ao grau de maturidade dos alunos.

Cada unidade didática, além de apresentar um tema, apresenta também uma página de abertura, de introdução à respectiva unidade. Nessa página inicial, são apresentadas imagens e um pequeno texto relacionado ao tema da unidade. Além disso, nessa parte introdutória, é apresentada uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise*, em que são sugeridos livros, filmes, *sites* e músicas relacionados ao assunto da unidade. Essa apresentação inicial proporciona uma clareza maior aos alunos sobre a temática que será desenvolvida na unidade, instigando-os a envolver-se nas questões que serão abordadas.

Tendo em vista o que foi mencionado, no Livro Didático do 6º Ano, a unidade escolhida para análise apresenta como tema *No Mundo da Fantasia*. Por meio dessa unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas a partir do conto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm. Esse conto apresenta-se no Capítulo 01 da primeira Unidade Didática. Para Abaurre (2007), o gênero textual conto

[...] é uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em um conflito básico e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito. (p. 114).

Sob esse viés, é possível destacar que o conto trabalhará com a presença de um conflito que, ao longo da narrativa, será desenvolvido e solucionado. Sendo assim, parte-se da ideia de que pelo tema da unidade *No Mundo da Fantasia* e pelo conto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm, serão desenvolvidas atividades de leitura centradas em uma história fantástica, que levará os alunos a se envolverem no mundo da fantasia.

No Livro Didático do 7º Ano, a unidade escolhida para análise apresenta como tema *Eu e os Outros*. A partir dessa unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas por meio do conto *A doida*, de Carlos Drummond de Andrade. Esse conto apresenta-se no Capítulo 01 da terceira Unidade Didática. Partindo do tema da unidade, é possível destacar que se trabalhará a relação entre os sujeitos, a igualdade e a valorização do outro.

No livro didático do 8º Ano, a unidade escolhida para análise apresenta como tópico *Humor: entre o riso e a crítica*. Nessa unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas por meio da crônica *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini. Essa crônica apresenta-se no Capítulo 01 da primeira Unidade Didática. Pelas palavras de Abaurre (2007), o gênero textual crônica pode ser caracterizado como

[...] um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do relato de fatos cotidianos, o autor manifesta sua perspectiva subjetiva, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que está por trás das aparências ou não é percebido pelo senso comum. Nesse sentido, é finalidade da crônica revelar as fissuras do real, aquilo que parece invisível para a maioria das pessoas, ajudando-as a interpretar o que se passa à sua volta (ABAURRE, 2007, p. 80).

Levando em consideração as características do gênero textual crônica juntamente com o tema da unidade *Humor: entre o riso e a crítica*, é possível destacar que o livro didático enfocará, nessa unidade, a questão humorística e a crítica a um fato presente no mundo real.

No Livro Didático do 9º Ano, a unidade escolhida para análise apresenta como tema *Nosso Tempo*. A partir dessa unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas através do artigo de opinião *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio de Loyola Brandão. Esse artigo de opinião apresenta-se no Capítulo 01 da quarta Unidade Didática. Segundo Abaurre (2007), o artigo de opinião

[...] é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz. (p. 256).

Com base nas características do gênero textual artigo de opinião juntamente com a temática da unidade *Nosso Tempo*, parte-se do pressuposto de que essa unidade buscará

retratar a realidade atual, a fome, a miséria e a violência que se fazem presentes no contexto social.

Finalizada essa parte referente à metodologia, passa-se, neste momento, para a análise das atividades de compreensão e interpretação do Livro Didático de Língua Portuguesa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de iniciar propriamente a análise, convém apresentar o contexto de produção do Livro Didático “Português Linguagens”, 7ª Edição do ano de 2012, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para tanto, buscar-se-á expor a concepção de linguagem e a concepção de ensino de gêneros enfocada no referido material, voltando-se, evidentemente, para as atividades de leitura e de compreensão.

Partindo desses pressupostos, é possível destacar que esse Livro Didático apresenta aos leitores “a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 04). Assim, o Livro Didático em questão passa a priorizar um ensino de língua portuguesa centrado em atividades de leitura, de produção de texto e de reflexão sobre a língua.

Nesse contexto, a leitura desempenha um papel de grande importância para o ensino de língua portuguesa, uma vez que a proposta do livro didático preza a leitura por meio da diversidade textual, que decorre da utilização de diversos gêneros textuais que se fazem presentes no ambiente social. Sob esse viés, os autores do livro enfatizam que um ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros textuais possibilita “[...] além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 29).

Por meio dos gêneros textuais, o livro didático propõe-se a desenvolver atividades de leitura centradas em questões de compreensão e interpretação de um texto. Os autores apontam que essas questões proporcionam ao aluno a mobilização de diversos conhecimentos, tais como

[...] antecipações a partir do conhecimento prévio que possuem acerca do título ou do gênero; a apreensão do tema e da estrutura global do texto; e levantamento de hipóteses, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir; relações de causa e conseqüência, de temporalidade e espacialidade, comparação (estabelecendo semelhanças e diferenças), transferência de uma situação a outra, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 07).

Assim, é possível observar que a proposta do livro didático em questão faz menção à utilização de diversas habilidades linguísticas que podem ser desenvolvidas a partir das atividades de leitura, centradas em questões de compreensão e interpretação de texto. Se, de fato, essas atividades de leitura prezam pelas habilidades acima mencionadas, os alunos

terão a possibilidade de desenvolver suas próprias interpretações e opiniões acerca dos fatos contidos em um texto.

Tendo em vista o que foi mencionado, buscar-se-á apresentar a análise das atividades de compreensão e interpretação presentes nas unidades didáticas que foram escolhidas, com o intuito de identificar como essas atividades são desenvolvidas no Livro Didático “Português Linguagens”, 7ª Edição do ano de 2012, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em suas versões direcionadas ao 6º, 7º, 8º e 9º ano.

5.1 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Capítulo 01 da Unidade *No Mundo da Fantasia*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 6º Ano, são apresentadas quinze¹ atividades de compreensão e interpretação a partir do conto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm & Perrault.

Dentre as questões, é possível caracterizar sete como conteudísticas. São conteudísticas visto que a resposta é possível de ser observada diretamente no texto, o que retoma a ideia de decodificação, língua como um código. Isso pode ser observado na primeira pergunta da questão número um: *a) Como é caracterizada a filha legítima?* Nessa questão, o aluno buscará diretamente no texto a resposta para a determinada pergunta. Em outras palavras, a verdade estará no texto, o leitor não apresentará novas ideias e observações a partir das informações contidas no respectivo material. Da mesma forma, isso ocorre na primeira pergunta da questão número quatro: *c) Na casa da Senhora Holle, ela fazia serviços diferentes dos que fazia na casa da madrasta?*

Nessa questão, podem-se identificar as informações diretamente no texto, o qual apresenta a ideia de que a menina, ao realizar os serviços na casa da Senhora Holle, não era maltratada e exposta às mais diversas humilhações, o que, de certa forma, ocorria na casa da madrasta.

Além dessas questões conteudísticas, também há a presença de sete questões como inferências. São classificadas dessa forma por proporcionarem uma relação entre as informações contidas no texto e os conhecimentos que o sujeito detém. Em outras palavras, o leitor produzirá novos conhecimentos a partir do que se apresenta no texto. Tais características podem ser observadas na terceira pergunta da primeira questão: *c) O que significa ser “a Gata Borralheira” da casa?*

Essa pergunta exigirá do leitor conhecimentos externos ao texto para a sua devida compreensão. Nesse caso, conhecimentos acerca do conto de Fadas da Cinderela (uso da expressão Gata Borralheira), para, assim, relacioná-los com o conto *Senhora Holle*.

Além das questões conteudísticas e inferenciais, observa-se a presença de uma questão por extrapolação. Nesse tipo de questão, o sujeito precisa mobilizar tanto os conhecimentos de ordem geral do texto bem como conhecimentos externos, por meio de

¹ Pode-se perceber que algumas questões se desmembram em duas ou mais, como é o caso das questões 1, 3, 4, 5 e 6.

relações com outros textos, que possibilitam a retomada de informações pertinentes para a devida compreensão e interpretação.

Com base nessas características, é possível identificar a questão sete como extrapolação:

7) *O conto maravilhoso geralmente transmite ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite?*

No Capítulo 01 da Unidade *Eu e os Outros*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 7º Ano, são apresentadas vinte e quatro² atividades de compreensão e interpretação a partir do conto *A doída*, de Carlos Drummond de Andrade.

Observando o total de questões, nota-se que treze podem ser caracterizadas como conteudísticas, pois consideram apenas as informações que estão diretamente no texto. Nesse processo, o aluno direciona seu olhar para o texto e resgata apenas as informações nele contidas. Isso é possível de ser observado, por exemplo, na questão número três:

3) *As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a “doída”. a) De acordo com o quinto parágrafo, o que as motivava a atirar pedras na casa da mulher? b) As mães concordavam com o comportamento dos filhos? Por quê?*

Ambas as questões apresentam essa ideia de objetividade, pois as perguntas direcionam o leitor diretamente a passagens do texto. Na letra *a*, a resposta se encontra no quinto parágrafo do texto, como a pergunta informa. Em outras palavras, o início da pergunta já esclarece aos alunos em que período do texto a informação desejada aparecerá. Além disso, o leitor, ao direcionar seu olhar para o quinto parágrafo, percebe claramente o motivo pelo qual atiravam pedras na casa da mulher: sua possível loucura, considerada algo inapropriado.

Ademais, na letra *b*, também é visível essa questão de objetividade, pois é possível identificar, no segundo parágrafo, informações que esclarecem ao leitor a opinião que as mães apresentam quanto ao comportamento dos filhos. Nesse sentido, as mães apresentam uma opinião contrária. Julgam o comportamento dos filhos como algo inadequado, que propiciará *pecados maiores*.

Além dessas questões conteudísticas, também há a presença de sete questões como inferências. São classificadas dessa forma por proporcionarem uma interação verbal, que resulta da relação entre locutores. Nesse caso, não serão consideradas apenas as informações do texto, como também os conhecimentos prévios do sujeito. Tais características podem ser observadas na segunda pergunta da questão nove:

9) *Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto:*

- *“resolveu **invadir** o jardim”*
- *“tinha pressa em chegar ao **campo**”*
- *“entrar em **terreno proibido**”*
- *“Pisar um chão pela primeira vez; e **chão inimigo**.”*
- *“a doída não deu nenhum **signal de guerra**”*
- *“atrás da **barricada** de móveis”*

² As questões de 1 a 9 desenvolvem-se em duas ou mais.

a) *A escolha dessas palavras e expressões mostra que o narrador procurou criar o cenário onde vai se dar o encontro das duas personagens. Que tipo de cenário é esse?*

Essa pergunta exigirá do leitor conhecimentos externos ao texto para a sua devida compreensão. Nesse caso, o leitor, primeiramente, deverá saber o significado das palavras e expressões em destaque para, em seguida, relacionar a um cenário que se faz presente no contexto social. Dessa forma, é possível destacar que, a partir das palavras e expressões destacadas, o cenário criado pelo personagem poderá ser de uma guerra.

Além dessas questões, é possível observar a presença de três questões críticas. São assim classificadas à medida que levam o sujeito a expor a sua própria opinião sobre determinado fato. Considerando esse contexto, a terceira pergunta da questão número nove pode ser caracterizada como subjetiva.

c) *Com essa experiência, você acha que o menino “cresceu”? Por quê?*

Essa pergunta considerará, acima de tudo, a opinião do sujeito sobre o fato de o menino ter mudado de atitude ao encontrar a mulher. Essa pergunta é pessoal, ou seja, cada um responderá conforme a sua visão e opinião frente às informações retratadas no texto.

Também é possível caracterizar uma questão como extrapolação, uma vez que leva em consideração o texto como um todo. Da mesma forma, proporciona a mobilização de conhecimentos externos que, relacionados ao texto, levam os sujeitos a produzir reflexões sobre a temática nele apresentada. Com base nessas características, a questão dez pode ser caracterizada como uma extrapolação:

10) *O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, o casamento tradicional, a família, a loucura, a velhice, a solidão. Que reflexões ele provoca sobre o relacionamento das pessoas com o “outro”*

No Capítulo 01 da Unidade *Humor: entre o riso e a crítica*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 8º Ano, são apresentadas dezenove³ atividades de compreensão e interpretação a partir da crônica *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini. Destaca-se que, dentre as atividades, treze questões podem ser caracterizadas como inferências. A questão número quatro é um exemplo de inferência.

4. *A mãe não quer que o filho engorde e tenha problemas de saúde mais tarde. Para convencê-lo, ela usa de diferentes recursos, entre eles a informação, a ironia e a ação direta. Observe estes trechos:*

- *“a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta”*
- *“E no Natal [...] vai ser Papai Noel, né? E Rei Momo no carnaval...”*
- *“um jornalista passou um mês só comendo a tal fast-food, engordou mais de seis quilos!”*

Qual dos trechos exemplifica a tentativa de convencer:

- a) *pela informação?*
- b) *pela ironia?*
- c) *pela ação direta?*

Essa questão caracteriza-se como inferencial por apresentar ao leitor a possibilidade de relacionar seus conhecimentos prévios juntamente com as informações do texto. Nesse

³ As atividades de 1 a 7 desmembram-se em duas ou mais questões.

sentido, o leitor deverá realizar a compreensão dos enunciados apresentados e relacioná-los conforme informação, ironia ou ação direta.

Além dessas questões inferenciais, é possível notar a presença de cinco questões conteudísticas. Isso é possível de ser observado, por exemplo, na questão número um:

1) *O texto apresenta uma família à mesa, na hora do almoço. Porém, há um conflito: o filho está com fome, mas não tem vontade de comer “comida de velho”. a) O que ele chama de “comida de velho”? b) Qual é a comida preferida dele?*

Essas duas perguntas podem ser caracterizadas como conteudísticas, por levarem em consideração as informações contidas diretamente no texto. Tanto a letra *a* como a letra *b* estão marcadas pontualmente no texto. Na letra *a*, a comida de velho está logo no início do texto, quando a mãe afirma que seu filho só comerá legumes e verduras. Por sua vez, a letra *b* também consta no texto, uma vez que a comida preferida do garoto é bata frita e carne.

Por último, há a presença de uma questão como extrapolação, na atividade número oito:

08) *O texto “Sopa de Macarrão” é uma crônica humorística. Quase sempre, além de provocar o riso, o texto de humor também faz críticas. Que críticas o texto lido faz?*

Essa questão faz uma referência ao texto como um todo. Da mesma forma, proporciona uma relação entre a temática do texto com aos conhecimentos de mundo do sujeito.

No Capítulo 01 da Unidade *Nosso Tempo*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º Ano, são apresentadas dezessete⁴ atividades de compreensão e interpretação a partir da crônica *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio de Loyola Brandão. Do total de questões, seis podem ser caracterizadas como inferência. Isso é possível de ser observado, por exemplo, na questão número quatro:

4. *No 6º e no 7º parágrafos, o narrador descreve o comportamento das pessoas dentro dos carros quando o semáforo fecha.*

a) *Levante hipóteses: Por que as pessoas, especialmente as mais ricas, mantêm os vidros do carro permanentemente fechados?*

b) *Interprete a imagem: “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial”.*

c) *O que o narrador denuncia com essas observações?*

Essas três questões caracterizam-se como inferências, visto que o leitor deverá relacionar as informações do texto com seus conhecimentos de mundo. O locutor produzirá um enunciado pensando na resposta ativa do outro. Em outras palavras, ao realizar a leitura dessas questões, o leitor primeiramente as compreenderá para que, em seguida, seja produzida uma resposta ativa a essas perguntas. Cabe ressaltar que a letra *b*, além de ser inferencial é subjetiva, pois à medida que o leitor relaciona seus conhecimentos com as informações do texto, também apresenta a sua opinião frente ao fato destacado.

⁴ Dentre as questões, apenas a de número 6 não se desmembra em duas ou mais.

Além das questões inferenciais, é possível observar a presença de seis questões conteudísticas, como pode ser exemplificado a seguir: 6. *No penúltimo parágrafo, há uma reflexão sobre o futuro das crianças. De acordo com o texto, que futuro elas terão?*

Considerando a proposta da questão, é possível caracterizá-la como conteudística, pois o leitor será induzido a direcionar o seu olhar para o penúltimo parágrafo do texto e buscar as informações diretamente nessa passagem, ou melhor, em outras palavras, decodificá-las.

Por último, é visível a presença de duas questões como efeitos, intenções e emoções. Na questão número sete é possível observar essa classificação.

7. *No último parágrafo, ao questionar a respeito da moradia e da educação das crianças daquela esquina, o narrador se coloca como sujeito da ação, dizendo: “Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando?”*

- a) *Ao se colocar como sujeito da ação, o que muda na postura até então observadora do narrador?*
- b) *Por que o narrador usa a 1ª pessoa do plural ao concluir: “É que sabemos as respostas?”*

Essas duas questões podem ser assim caracterizadas por levarem em consideração as marcas linguísticas que se apresentam no texto em relação aos diálogos e as ações demonstradas pelo narrador da história.

Além disso, é possível considerar uma questão como crítica. É crítica na medida em que o sujeito apresentará uma opinião frente às questões levantadas. A letra *c* da questão número sete pode ser considerada como crítica.

7. *No último parágrafo, ao questionar a respeito da moradia e da educação das crianças daquela esquina, o narrador se coloca como sujeito da ação, dizendo: “Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando? c) Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?*

Por último caracteriza-se ainda uma questão como extrapolação, visto que o leitor, para compreendê-la, deverá mobilizar tanto conhecimentos gerais do texto como conhecimentos de mundo.

8. *A palavra **ciranda** tem mais de um sentido. Veja alguns deles:*

ciranda: *movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.*

Observe, agora, o título do texto. Ele apresenta mais de um sentido.

a) *Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?*

*Por que o título se torna irônico quando se associam à palavra **ciranda** os sentidos de “roda” ou de “roda infantil”?*

Levando em consideração a análise das questões de compreensão e interpretação do Livro Didático de Língua Portuguesa de 6º ao 9º Ano, constata-se que parece haver um número maior de questões inferenciais, em que o aluno mobiliza os seus conhecimentos em sintonia com as informações contidas no texto. Na sequência, observa-se um número considerável de questões conteudísticas, em que o aluno apenas retoma as informações que estão diretamente no texto. Por último, identificam-se em menor número as questões críticas, por extrapolação e efeitos, intenções e emoções.

Sendo assim, essa análise contribuiu para observar que, por mais que haja um número elevado de questões caracterizadas pelo enfoque discursivo, ainda assim nota-se

a presença de muitas questões centradas no enfoque conteudístico. Acredita-se que é o que Bakhtin (2012) define como enunciação monológica. Essa enunciação monológica faz parte da corrente do Objetivismo Abstrato, em que as verdades estão no texto, o sujeito será um ouvinte, um mero reprodutor dessas informações. Essa definição contraria a teoria de Bakhtin (2012), que se centra na língua enquanto processo de enunciação, em que o sujeito se constituirá a partir da resposta ativa do outro.

Além disso, parece haver um distanciamento entre o enfoque conteudístico e a concepção de gênero discursivo apresentada por Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), uma vez que os autores defendem que os gêneros discursivos são constituídos por elementos de ordem social que auxiliam nas atividades humanas. No entanto, com uma abordagem centrada em questões conteudísticas, estarão sendo levadas em consideração apenas as informações do texto e, por conseguinte, os conhecimentos extratextuais, oriundos do contexto social, não serão desenvolvidos.

Somado a isso, os PCNs defendem um ensino de língua portuguesa a partir de diferentes gêneros textuais. Esses, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura e, por conseguinte, para uma interação ativa entre os interlocutores. Sendo assim, foi possível observar que os textos que se encontram vinculados às atividades analisadas enquadram-se em distintos gêneros textuais, como gêneros literários e de imprensa. Com essa configuração, é possível desenvolver atividades de compreensão e interpretação dos textos tendo em vista uma abordagem interacionista, que leve em consideração as práticas sociais, isto é, os conhecimentos prévios do sujeito, bem como os conhecimentos que são construídos pela interação com o outro.

Dadas essas circunstâncias, observa-se que o enfoque discursivo se aproxima, de maneira significativa, das atividades de compreensão e interpretação analisadas nos livros do 8^a e 9^a Ano, em que são trabalhados os gêneros crônica e artigo de opinião. Acredita-se que esses gêneros textuais, por apresentar a discussão de uma temática social e a opinião do escritor sobre determinado assunto, auxiliam no desenvolvimento de atividades relacionadas a esse enfoque. São essas atividades que possibilitam ao aluno a aquisição de competências e habilidades de leitura e escrita que posteriormente auxiliarão na construção de um sujeito crítico e comprometido com o contexto social e com as relações nele efetivadas. No entanto, não se descarta a ideia de que os outros gêneros textuais também podem apresentar atividades baseadas nesse enfoque.

Ainda, convém relacionar a análise das questões com a proposta do Livro Didático. Como já foi anteriormente apresentado, o Livro Didático em questão apresenta uma concepção de linguagem enquanto processo de comunicação, de interação social. Além disso, na proposta do Livro Didático, há a contextualização de que as atividades de compreensão e interpretação de um texto proporcionam a adesão de diversas habilidades linguísticas. A partir da análise, no entanto, faz-se necessário destacar a presença de um número significativo de questões conteudísticas, que apenas proporcionam a decodificação de informações contidas no texto.

Dessa forma, convém pensar em que medida as questões de compreensão e interpretação proporcionam aos alunos uma interação entre locutores, em que um locutor produz determinado enunciado aguardando a compreensão e a resposta ativa do outro.

Acredita-se que esse processo acontece em atividades que prezam uma relação entre as informações apresentadas no texto e os conhecimentos próprios do leitor, como é notável no enfoque discursivo. Já as questões classificadas como conteudísticas aproximam-se de uma perspectiva em que se desenvolve com os alunos a capacidade de retirar as informações que estão diretamente no texto, o que os leva a compreender a língua como um código, como um processo fechado, sem interação entre os sujeitos, algo um tanto mecânico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho, foi assumida a função de analisar como o Livro Didático “Português Linguagens”, de 6º ao 9º Ano, apresenta as atividades de compreensão e interpretação que são desenvolvidas a partir de um gênero textual. Partiu-se do pressuposto de que essas questões estariam centradas em uma abordagem que valorizasse a interação verbal, o processo de interlocução entre sujeitos, tal como referencia Bakhtin (1997, 2012). Além disso, que teriam como base uma concepção de leitura enquanto processo de relação entre leitor, texto e mundo, como aponta um dos principais documentos que prescreve o ensino de língua portuguesa, os PCNs. Da mesma forma, esperava-se que as atividades analisadas estivessem em consonância com a perspectiva preconizada pelo Livro Didático, o qual apresenta uma concepção de linguagem enquanto processo de comunicação e interação social e uma proposta de ensino de língua portuguesa centrada no trabalho com gêneros textuais. Sendo assim, para diagnosticar como são desenvolvidas essas atividades, utilizaram-se os três enfoques de leitura para a compreensão e interpretação de um texto, propostos por Naspolini (1996). Esse enfoque auxiliou no processo de análise, uma vez que foi possível observar como, de fato, o Livro Didático aborda esse processo de compreensão e interpretação.

Além disso, partiu-se do pressuposto de que as atividades de compreensão e interpretação voltadas para os gêneros textuais deveriam estar centradas principalmente no enfoque discursivo. Para essa definição, partiu-se de teorias defendidas por Bahktin (1997, 2012) e Marcuschi (2008), que referenciam o gênero discursivo/textual enquanto um agente social, que se constitui por meio das relações sociais e culturais que são estabelecidas entre os sujeitos. Somado a isso, partiu-se do que os PCNs defendem: um ensino de língua portuguesa a partir de diversos gêneros textuais, com o intuito de desenvolver práticas de leitura centradas em questões de ordem social, valorizando assim a interação entre os sujeitos.

Levando em consideração o que foi mencionado, conclui-se que as atividades de compreensão e interpretação de texto devem estar centradas em uma concepção de linguagem que evidencie a interação verbal, as relações estabelecidas entre os sujeitos. Além disso, na leitura enquanto um processo de relação entre o texto, o leitor e o mundo. Abordagens centradas nessa concepção possibilitarão que o sujeito produza enunciados pensando sempre na compreensão e na resposta ativa do outro, pois é na relação social que o conhecimento ocorre de fato.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M.; *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

BAKHTIN, M. M.; *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. – São Paulo Martins Fontes, 1997. Disponível em:
<https://issuu.com/fernandalima4/docs/bakhtin__m._estetica_da_cria____o_v>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.; *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 7º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, C. A.; *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

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

NASPOLINI, A. T.; *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

ROJO, R. H. R.; Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R.; *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Recebido em: 05/06/2017
Aprovado em: 23/07/2017
Publicado em: 01/02/2018