

Artigo / Article

# Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura

*Reading comprehension levels in a Portuguese Language textbook: an analysis of reading questions*

---

**Raíssa Martins Brito\*** 

raissamartins3@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5981-8139>

---

**Maria Angélica Freire de Carvalho\*\*** 

mangelicfreire@gmail.com.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>

---

## Resumo

A monitoração da compreensão textual por meio de perguntas é uma das estratégias mais empregadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). É comum o predomínio de perguntas exigindo do aluno operacionalizações voltadas à extração de informações textuais. Nesta pesquisa, observamos a natureza das perguntas ao texto nas seções de um LDP aprovado pelo PNLD no triênio de 2017-2019 (6º ano). Realizamos o estudo a partir da descrição do roteiro de perguntas de duas seções do livro, identificando os tipos de perguntas, os níveis de compreensão e as competências leitoras mais solicitadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritivo-interpretativa das perguntas das seções de compreensão. A fundamentação teórica seguiu os pressupostos da Linguística Textual, considerando estudos relacionados ao texto e à atividade de compreensão. Os resultados mostram perguntas destacando níveis de compreensão literal e inferencial e rara condução crítica por meio da integração do contexto extralinguístico.

**Palavras-chave:** Ensino; Competência leitora; Tipos de perguntas; Operacionalizações; Atividade de compreensão.

---

\* Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

\*\* Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

## Abstract

*Monitoring textual comprehension by asking questions is one of the most common strategies in Portuguese language textbooks. The predominance of questions is remarkable, demanding from the student operations aimed at extracting information from the text. In this research, the nature of the questions about the text was observed in the sections of a textbook approved by the PNLD in the period of 2017-2019 (6th grade). The study describes the question guide of two sections of the book, identifying the types of questions, the levels of understanding and the most requested reading skills. Methodologically, it is a qualitative research with a descriptive-interpretative approach to the questions in the comprehension sections. The theoretical foundation followed the assumptions of Text Linguistics, considering studies related to the text and to the comprehension activity. The results show questions that emphasize levels of literal and inferential understanding, with rare critical conduction through the integration of the extralinguistic context.*

**Keywords:** *Teaching; Reading competence; Types of Questions; Operationalizations; Understanding Activity.*

## Introdução

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) é um suporte pedagógico que, desde 1985, é distribuído gratuitamente nas escolas pelo Governo Federal, ação resultante de políticas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, investiu mais na qualidade do conteúdo pedagógico, elaborando um guia de livros didáticos. Os livros são indicados tendo por base uma análise e avaliação do conteúdo pedagógico, permitindo ao professor uma escolha mais ajustada a sua realidade. A representatividade do LD no contexto de ensino, portanto, é derivada de uma política governamental comprometida com a educação pública, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O livro didático é, pois, o material de referência na sala de aula e, muitas vezes, é o único material que os alunos têm disponível na escola e no seu ambiente familiar para estudo, fato que contribui para que ele tenha um papel importante na formação escolar e, no caso do ensino de Língua Portuguesa, também para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse sentido, o reconhecimento da importância desse material pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa e do seu uso para o desenvolvimento da leitura em sala de aula permite considerar imprescindível analisar o modo como as propostas de leitura e de compreensão de texto se constituem nele e observar como o emprego das perguntas de leitura apresentadas funciona como uma intervenção didática colaboradora para o ensino de leitura.

Em geral, as atividades de leitura que se apresentam nos livros didáticos tendem a priorizar a identificação de informações explícitas no texto por meio da formulação de perguntas literais, ou seja, daquelas que requerem do aluno a observação do texto em nível superficial, com foco na referência linguística explícita (CARVALHO, 2015). Esse encaminhamento para o desenvolvimento da compreensão leitora compromete uma participação maior do leitor na elaboração de respostas às perguntas que ele formula durante a

## LINHA D'ÁGUA

leitura, porque as possibilidades de respostas às perguntas empregadas nos LDPs são indicadas, frequentemente, por informações que se encontram na materialidade textual explícita, requerendo ações de extração e de identificação de conteúdo mencionado no texto.

No entanto, as competências leitoras<sup>1</sup> não envolvem apenas a atividade de decodificação, ou seja, o conhecimento do léxico e o domínio do código linguístico; na verdade, elas requerem a utilização de estratégias de leitura viabilizadas por relações interativas entre leitor e texto. Como o domínio do código verbal é fundamental para o início do processo leitor, quando há limitações lexicais por parte do leitor há comprometimento quanto a eficiência na leitura. Conforme defende Dehaene (2012, p. 236), “a codificação fonológica é a etapa chave da leitura” e “saber ler é, acima de tudo, saber decodificar milhares de palavras novas que encontramos pela primeira vez num livro, cuja pronúncia é necessária deduzir [...]”, envolvendo o reconhecimento de pronúncia e significado para progredir no processo de leitura. Para o processo de compreensão, essa fase é fundamental: é a chave para o acesso à fonte de significação que é o texto.

Quanto ao direcionamento de perguntas para o texto com vistas à compreensão leitora, no artigo “Compreensão de texto: algumas reflexões”, publicado em *O livro didático de Português: múltiplos olhares*, Marcuschi (2001) afirma que existem problemas no que diz respeito à natureza dos exercícios de compreensão textual, pois:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender o texto, sob essa visão, resume-se, no geral, a uma extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise das intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Com base nessas constatações, pressupomos que há, em grande parte dos exercícios propostos pelo livro didático, uma maior incidência de perguntas que exigem do aluno competências voltadas à identificação, à extração e à cópia de informações do texto, de forma

---

<sup>1</sup> Existe uma distinção entre os termos “competência” e “habilidade” no que concerne às capacidades envolvidas na leitura de um texto. Segundo Perrenoud (1999), a *competência* diz respeito à capacidade de ação de modo eficiente sobre o texto, a partir da vivência e de conhecimentos construídos, por exemplo, quando o leitor consegue reconhecer a ideia principal de uma história por meio do entendimento de sequências textuais. A *habilidade* refere-se ao uso de uma competência já adquirida, por exemplo, quando o leitor pratica movimentações durante a leitura, a partir de avanços e recuos para reconhecer o assunto central do texto.

que a leitura permanece, continuamente, somente na superfície textual, como se o “saber ler” fosse contemplado apenas com o reconhecimento de estruturas linguísticas. Nesse caso, faz-se a distinção entre ler e compreender como as estruturas linguísticas estão articuladas de modo a tornar o texto um todo compreensível. Esse tipo de atividade proposta forma um leitor que se atém, em muitos casos, ao que está explícito no texto, exercendo, pois, um papel de reprodutor de informações.

A partir dessas reflexões relacionadas à compreensão textual, escolhemos para análise um livro didático em circulação nas escolas públicas estaduais de Teresina (Piauí), destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Para conduzir o estudo, consideramos estes questionamentos: 1. Qual a abordagem sobre compreensão leitora que predomina nas seções analisadas do livro didático observado? 2. Qual o nível de compreensão que se destaca nas perguntas propostas nesse livro? 3. Quais os tipos de perguntas que se apresentam para a compreensão do texto?

Destacamos que as atividades de leitura presentes no livro didático revelam um distanciamento ao que já era defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1998 no que se refere a um ensino de leitura que amplie a relação do leitor com base no material textual e que promova reflexões críticas. Trata-se de um contexto de ensino que, atualmente, deve levar em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento legal que padroniza os saberes de cada etapa escolar com vistas à preparação dos alunos frente às diversas demandas contemporâneas.

## 1 Algumas concepções de leitura

Entendemos que o ensino de Língua Portuguesa depende muito da formação inicial e continuada do professor. Por isso, do ponto de vista educacional, para o ensino da língua por meio de textos, é importante que o docente tenha acesso a conhecimentos teóricos sobre as diferentes abordagens textuais, de sujeito e de leitura, resultantes das concepções de língua.

Para apresentar, brevemente, as mudanças na concepção de língua ao longo dos anos, recorreremos à sistematização cronológica de Soares (1998). Nela, a autora explica a concepção defendida em cada época. Na década de 1950, por exemplo, a escola sustentava uma prática de ensino em que a língua se apresentava como produto da manifestação do pensamento do autor, isto é, o leitor não participava da construção do sentido textual, cabendo-lhe apenas o papel de extrair informações do texto. Koch (2009) explica que essa concepção de língua funcionava como um espelhamento, uma ação em que os pensamentos do autor do texto poderiam ser “captados”. Diante dessa perspectiva, o leitor era considerado passivo, pois sua tarefa consistia somente na captação e extração das ideias do produtor, o que mostra uma leitura limitada, advinda apenas de um único sujeito, o autor do texto.

Por outro lado, o foco dos anos 1960 era em uma concepção de língua que a apresentava como estrutura, ou seja, um código linguístico que funcionava como instrumento de

comunicação. Ao sujeito, caberia o conhecimento do código prescrito pelo sistema para comunicar-se por meio do texto, sendo este, por sua vez, considerado um depósito de informações, que requeria do leitor a associação de fonemas e grafemas para, então, decodificá-lo. Logo, considerava-se a leitura como produto de uma tarefa estanque e automática.

Para Kleiman (2002), essa prática de leitura engessada apresenta-se como um ato mecânico e fragmentado. O texto é visto, nesse sentido, somente como um pretexto para se extrair informações, sem apresentar objetivos específicos de leitura e sem explorar aspectos inferenciais com a promoção de uma leitura crítica. A compreensão reduzida à extração de informações no texto é aquela em que o aluno repete e reproduz informações presentes na superfície textual e é visto, por isso, como um pseudoleitor, alguém que associa as letras para formar sílabas; as sílabas para formar palavras; as palavras para produzir frases; as frases para construir parágrafos e relacioná-los simplesmente para ter acesso ao texto. Reiteramos aqui que essa fase de identificação é importante, mas não deve ser estacionada, conforme Dehaene (2012):

[...] a decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. [...] A compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto (DEHAENE, 2012, p. 245).

Na década de 1980, no entanto, o ensino de Língua Portuguesa passou por algumas modificações significativas, influenciadas pelos estudos linguísticos; especialmente, os de natureza enunciativa. Com o advento da Linguística Textual (LT), da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva, por exemplo, o estudo do texto como construto comunicativo permitiu o enfoque na significação e na interação do leitor com o texto. Devido a essas mudanças, o sujeito-leitor ganhou importância, sendo este considerado participante da reconstrução de sentido(s) de um texto. O foco, nessa época, estava em uma concepção de língua com base em processos interativos e negociações entre autor-texto-leitor. Dessa maneira, o texto passou a ser reconhecido como um evento comunicativo que permite a produção de sentido, conforme Beaugrande (1997), e como o *locus* da interação do “jogo da linguagem”, segundo Koch (2009).

Consoante a Koch (2009), esse jogo tem como peças principais: o produtor, que orienta o leitor por meio de pistas textuais que possibilitam a construção de sentido(s); o texto, organizado de forma estratégica, apresentando limites de leituras (possíveis); e o leitor, sujeito capaz de construir sentido(s) para o texto, a partir das sinalizações textuais deixadas pelo autor. Percebemos, ainda, a partir dessa perspectiva, que a leitura é vista como uma prática de letramento que não se resume à decodificação do código escrito e, enquanto prática social, requer uma participação ativa do sujeito, conforme a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998), os quais orientam<sup>2</sup> que:

---

<sup>2</sup> Essas orientações dos PCNs (1998) mostram que a decodificação engloba apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza para realizar a leitura. No entanto, percebe-se que, no âmbito escolar, a leitura é trabalhada, muitas vezes, unicamente como uma prática de letramento que se resume à decodificação do texto, o que não garante uma leitura crítica.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

De acordo com o texto dos PCNs, o ato de ler depende da participação ativa do sujeito no que diz respeito à percepção de subentendidos – por exemplo, de conteúdos que extrapolam a superfície textual. Nessa perspectiva, tem-se como um bom leitor aquele que consegue estabelecer relações de sentido entre a materialidade linguística do texto, por meio de experiências leitoras e de conhecimentos prévios, a partir de relações dialógicas<sup>3</sup> com o texto.

Assim, consideramos que a prática de leitura envolve, pois, um processo estratégico de leituras possíveis para um texto, o que pode ser constatado pelo fato de leitores poderem apresentar leituras diferentes para o mesmo texto, a depender dos conhecimentos adquiridos, do desenvolvimento de habilidades leitoras e de estratégias de leitura utilizadas para o processamento leitor. Conforme Solé (1998), o leitor é capaz de usar sua percepção de mundo e as marcas textuais para produzir inferências, induzir suposições, formular ideias e opiniões, com a finalidade de criar e recriar o texto, dependendo do propósito estabelecido na leitura. Essas noções de leitor evidenciam a importância de uma postura ativa no processo de contato com o texto para a condução de uma leitura proficiente, crítica e pautada em conhecimentos socioculturais diversos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a utilização dos gêneros escritos e orais (conto, crônica, notícia, cordel, debate etc.) como objetos de ensino para as práticas da leitura, de produção de texto e de escuta, pressupondo que eles proporcionam e auxiliam a compreensão do sujeito acerca das várias atividades comunicativas relacionadas ao contexto e ao uso da língua (BRASIL, 1998). Entendemos, atualmente, que os gêneros preconizados pelos PCNs ainda são preconizados no ensino de língua portuguesa, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos, apesar de os gêneros digitais estarem ganhando mais espaço na escola.

Com a vigência da BNCC, houve a ampliação dessas demandas por causa da ascensão do uso de recursos tecnológicos, sendo os leitores, portanto, usuários da rede, que interagem com gêneros emergentes (reportagem multimidiática, comentário em blog/vlog cultural, e-zines etc.) e que lidam com o processo de leitura de modo diferente, uma vez que há diversos suportes que conectam sistemas de hipermídias, desenvolvidos a partir da dinâmica de interatividade do leitor com as informações que são disseminadas na rede (BRASIL, 2018).

---

<sup>3</sup> A natureza dialógica dos textos, segundo Bakhtin (2011), advém das interações sociais entre leitor e produtor do texto, sujeitos que recriam a língua a todo o momento, de modo a resignificá-la, visão que norteia os PCNs e a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular tem norteado o ensino a partir de diretrizes obrigatórias elaboradas por especialistas das várias áreas do conhecimento. Esse documento tem contribuído para a padronização do processo de aprendizagem, com o estabelecimento de competências fundamentais das várias etapas da Educação Básica. Um dos objetivos principais dessas diretrizes é a formação integral e democrática de alunos autônomos e críticos que, por meio da inclusão, estarão preparados para as demandas profissionais e sociais contemporâneas.

Dessa forma, percebemos que a BNCC propõe a ampliação desse viés que já vigorava, de forma sutil, desde os PCNs. O documento traz, dessa forma, uma proposta de consolidação dos avanços da visão de texto como uma unidade de comunicação interativa, que pode ser composta por diversas semioses e que pode circular em diferentes suportes, mídias, esferas e campos da atividade humana, em que as práticas de linguagem estão divididas em eixos, a saber: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

## 2 Livro didático, tipos de perguntas e níveis de compreensão

A leitura de gêneros presentes nos LDPs, como conto, crônica, propaganda, notícia, reportagem etc., de forma geral, pressupõe do leitor a produção de inferências sobre a função do gênero, o propósito comunicativo e as hipóteses que podem ser confirmadas ou negadas, dependendo das informações obtidas antes, durante e depois da leitura. Desse modo, as seções de leitura participam do desenvolvimento de diversas práticas de leitura e contribuem para a formação de sujeitos.

Quanto às questões de livros didáticos, Marcuschi (2001) apresenta, em seus estudos sobre compreensão leitora, uma tipificação acerca das perguntas mais recorrentes nos LDPs, a saber classificadas como: 1) “óbvias”; 2) cópias; 3) objetivas; 4) inferenciais; 5) globais; 6) subjetivas; 7) vale-tudo; 8) impossíveis e 9) metalinguísticas.

Carvalho (2016) comenta a tipificação de Marcuschi (2001), afirmando que o emprego de perguntas de leitura para um texto pode ser um mecanismo para verificar níveis de compreensão alcançados pelo leitor, desde que elas tenham objetivos para além da extração de informações e não sejam perguntas que extrapolem o conteúdo do texto, a ponto de gerar incoerências. A autora retoma postulados de Smith e Barrett (1974), que sugerem quatro categorias distintas de perguntas que auxiliam, como intervenção didática, a avaliação da prática de leitura e compreensão de texto em sala de aula, a saber: (I) reconhecimento literal ou reconstituição; (II) inferência; (III) avaliação e (IV) apreciação.

As perguntas de (I) *reconhecimento literal ou reconstituição* referem-se às ações de localizar, identificar e reconhecer informações expressas explicitamente no texto. Nas perguntas de (II) *inferência*, solicita-se ao leitor a habilidade de levantar hipóteses com o apoio em informações explícitas, expressas na superfície linguística, além de informações implícitas deduzidas a partir de previsões e antecipações de sinalizações deixadas pelo autor.

Nas perguntas de *(III) avaliação*, diferentemente, solicita-se ao leitor a capacidade de responder a questionamentos com base em opiniões sobre fatos e acontecimentos do texto, por meio da formulação de juízos de valor. Já na pergunta de *(IV) apreciação*, solicita-se ao leitor uma resposta emocional com base em suas impressões e reações expressas por sua interpretação pessoal de conteúdos do texto.

Alliende & Condemarín (1987), no livro *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*, propõem um resumo das categorias da Taxonomia de Barrett (1968), apresentando a Taxonomia da compreensão leitora, que estabelece diferenças entre esses níveis de compreensão, tais como: a) a compreensão literal, b) antecipação ou predição, c) a reorganização de informações explícitas no texto, d) a compreensão inferencial, d) a avaliação e a apreciação do texto. É essencial lembrar que esses níveis de compreensão não ocorrem separadamente: o que acontece, na verdade, é a predominância de um nível em relação a outro. Isto é, há uma espécie de “ocorrência simultânea” de níveis de compreensão que dependem da operacionalização da questão.

Ademais, considera-se que as perguntas de compreensão leitora estão relacionadas à solicitação de níveis de compreensão de competências leitoras dos alunos, operacionalizados a partir do tipo de pergunta (comando) que se apresenta nas questões. A seguir, apresentamos uma proposta descritiva que sintetiza as operacionalizações solicitadas durante o processo de compreensão leitora. O Quadro 1 é uma síntese dos estudos de Català *et al.* (2001) e da Taxonomia de Barrett (1968):

**Quadro 1.** Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
<b>Compreensão Literal</b>	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída no texto: reconhecimento de ideias principais; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de caráter de personagens.
<b>Reorganização</b>	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias, a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva: classificar; esquematizar; resumir; sintetizar.
<b>Compreensão Inferencial</b>	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios proporcionados pela leitura: dedução da ideia principal; dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa.
<b>Compreensão Crítica</b>	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

**Fonte:** Adaptado da taxonomia da compreensão leitora proposta por Català *et al.* (2001) e da Taxonomia de Barrett (1968).

Diante do quadro exposto, verificamos que as relações entre a categorização de perguntas propostas por Smith e Barrett (1974) e os níveis de compreensão leitora, conforme Català *et al.* (2001), variam de acordo com as operacionalizações feitas pelos comandos das perguntas e que os propósitos de leitura e as competências do ano escolar dos sujeitos devem ser aspectos considerados no momento de analisar os comandos das perguntas. Adicionalmente, notamos que, nas perguntas de reconhecimento literal, há a predominância da compreensão literal em que o leitor é capaz de identificar facilmente informações explícitas na superfície textual, por meio da localização da temática ou do assunto principal no texto, do reconhecimento de detalhes das personagens e de sequências de acontecimentos do texto para comparar relações de causa-efeito, etc.

Nas perguntas de inferência, constatamos que o leitor, a partir de conteúdos explícitos (informações dadas no texto) e implícitos (antecipações), pode fazer previsões sobre as sequências do texto e levantar hipóteses sobre possíveis acontecimentos e relações de causa-efeito, etc., com base na ativação de conhecimentos prévios e esquemas mentais. Cabe ressaltar ser indispensável o estabelecimento do nível de compreensão literal para o estabelecimento da compreensão inferencial, pois é a partir da identificação e do reconhecimento de conteúdos explícitos no texto que o leitor poderá inferir informações novas.

No que concerne às perguntas de avaliação e apreciação, de acordo com Smith e Barrett (1974), elas estão associadas à compreensão crítica, como é possível visualizar na proposta de taxonomia da compreensão leitora de Català *et al.* (2001). Esse tipo de pergunta permite a elaboração de juízos de valor com base em sua opinião, isto é, trata-se de uma compreensão de caráter pessoal, em que o leitor apresenta suas emoções, sentimentos e reações em relação ao texto. Diante do contexto contemporâneo, permeado por uma diversidade de tecnologias digitais, por exemplo, os alunos devem ser capazes de, a partir da leitura, resolver situações cotidianas de forma autônoma, colaborativa, monitorada, pois esses desafios estão relacionados com a formação leitora das novas gerações, que têm como objetivo a reflexão e a atitude crítica perante a multiplicidade de textos que circulam socialmente.

Para os estudantes lerem de modo independente e proficiente, com autonomia diante de diversas práticas da linguagem e com entendimento sobre elas, é fundamental que eles se apropriem de estratégias que estejam diretamente relacionadas aos objetivos de leitura do gênero estudado em sala de aula (SOLÉ, 1998). Portanto, é imperioso considerar o conhecimento contextualizado sobre as características da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo dos gêneros (BAKHTIN, 2011), além do suporte, do espaço de circulação dos gêneros, etc. trabalhados nos LDPs, configurando o domínio do gênero como fundamental à compreensão leitora.

### 3 Procedimentos metodológicos

Em relação às disposições metodológicas, o presente trabalho é de natureza qualitativa, pautado em uma abordagem descritiva, com uma análise indutiva e interpretativa dos dados selecionados (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de verificar as habilidades leitoras solicitadas nas perguntas das seções dedicadas à compreensão de texto no livro escolhido para observação e análise. Para isso, avaliaremos o modo como a compreensão leitora é exigida em duas seções de um LDP que foi aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2017-2019.

Em função dos objetivos traçados na pesquisa, definimos os seguintes passos metodológicos: inicialmente, descrição de duas seções da unidade II do livro e de seus respectivos roteiros de perguntas para dois textos apresentados. A seção 1 contém o texto “O sabiá e a girafa”, e a seção 2 contém o texto “A menina e as balas”. Posteriormente, a partir das descrições dessas duas seções, preocupamo-nos em identificar os tipos de perguntas presentes nessas seções para verificar as competências leitoras operacionalizadas, com base nas habilidades requeridas pelos comandos dos enunciados das perguntas com a finalidade de apontar os níveis de compreensão leitora que estão relacionados às perguntas apresentadas nas seções de compreensão desse LDP.

### 4 Análise de dados

Para o desenvolvimento do trabalho, consideramos as seguintes etapas: (I) seleção e caracterização das seções de compreensão leitora, com destaque para as perguntas de interpretação de texto, (II) identificação das operacionalizações solicitadas, a partir dos comandos das questões de compreensão e (III) classificação de níveis de compreensão, conforme os estudos de Català *et al.* (2001) e a Taxonomia de Barrett (1968), para a verificação das habilidades leitoras mais requeridas nas seções analisadas.

#### 4.1 Seção de compreensão 1

A unidade II apresenta dois capítulos relacionados ao gênero conto, com os títulos: *Conto em prosa poética* e *Conto e realidade*. Os temas abordados nos textos desses capítulos são: sonhos, parceria, amizade, infância, compaixão, etc. Como sugestão de leitura, o capítulo 3 apresenta o texto *O sabiá e a girafa*; o capítulo 4, o texto *A menina e as balas*.

No capítulo 3, o gênero conto é apresentado por meio do texto *O sabiá e a girafa*, do autor Leo Cunha, presente no livro didático analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 85). Esse texto, em prosa poética, retrata o sonho de um sabiá que queria aprender a voar e de uma girafa que queria aprender a cantar. A seguir, expomos o roteiro de perguntas da seção de compreensão constituída pelo texto *O sabiá e a girafa*:

**Quadro 2.** Seção de compreensão 1 - texto “O sabiá e a girafa”

Perguntas/Comandos
1. a) Qual o tipo de narrador no conto “O sabiá e a girafa”?
1. b) Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta.
2. a) Por que essa girafa era diferente?
2. b) Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta.
2. c) O sabiá do conto também era diferente? Por quê?
3. Qual das duas personagens queria o impossível? Por quê?
4. [...] Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa.
5. Explique por que o final da história foi feliz.

**Fonte:** Perguntas do LDP analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 87).

A primeira questão aborda o tipo de narrador do texto e apresenta informações prévias sobre como é possível identificá-lo. No item (a), *Qual é o tipo de narrador no conto ‘O sabiá e a girafa’?*, há a retomada de um conteúdo que é supostamente de domínio do aluno. Para facilitar essa retomada, a questão reapresenta, em síntese, as informações de que o aluno presumivelmente precisará para responder ao comando da questão.

Ademais, a pergunta traz informações relacionadas aos tipos de narrador, tais como: “um narrador que participa da história como personagem”; “um narrador que não participa da história, só observa e conta”; “um narrador que às vezes se ‘intromete’ na história para se posicionar dando opiniões”. O LDP espera que o leitor responda que é o narrador que se intromete, às vezes, na história. No entanto, para o reconhecimento dessa informação, espera-se dos alunos a ativação de seus conhecimentos de mundo para a formulação de hipóteses sobre qual o tipo de narrador conta a história. Trata-se, assim, de uma pergunta inferencial, segundo a categorização de perguntas de Smith e Barrett (1974) e a Taxonomia da compreensão leitora de Barrett (1968).

Para responder à questão, o leitor se apoia nas sinalizações presentes na superfície textual do conto *O sabiá e a girafa*. A dedução dessa informação ocorre por meio da identificação de indícios gramaticais que apontem o foco narrativo predominante no texto e o tipo de narrador. A pergunta envolve os níveis de compreensão literal e inferencial.

O item (b), *Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta*, exige uma atividade de extração de informação presente na materialidade explícita do texto. O comando do verbo, “copie”, indica que existe ao menos um trecho no texto que poderia embasar a resposta do item (a). Essa questão pressupõe a identificação e, em seguida, a extração de informações explícitas no texto para a cópia e para a comprovação da afirmação dada na pergunta anterior, o que permite destacar a apresentação de uma pergunta de reconhecimento literal e reconstituição, conforme Smith e Barrett (1974).

A segunda questão está dividida em três itens. Para respondê-la, solicita-se ao leitor a releitura da frase: *Mas a girafa da minha história era muito diferente*. Nas perguntas desses itens, espera-se do aluno o reconhecimento de traços característicos das personagens, segundo as operacionalizações de Català *et al.* (2001). No caso do texto analisado, das personagens *sabiá e girafa*.

No item (a), *Por que essa girafa era diferente?*, por exemplo, solicita-se ao aluno a capacidade de diferenciar a girafa do texto de outras girafas por meio do reconhecimento de informações explícitas no texto, de detalhes do animal apresentado. Trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, segundo a categoria de Smith e Barrett (1974), visto que há trechos que revelam traços característicos dessa girafa do texto, como o fato de ela querer aprender a cantar.

No item (b), *Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta*, solicita-se ao aluno a localização de possíveis frases que confirmem a diferença dessa girafa do texto das demais girafas. O LDP dá sugestões de trechos que demonstram o motivo de ela ser considerada diferente, por exemplo, “Querida desmudecer”, “Também sonhava em cantar”, apresentando-se como uma questão que requer a identificação de conteúdos presentes na materialidade explícita do texto, conteúdos esses que comprovam o porquê de a girafa do texto ser tão diferente das demais. Percebemos, portanto, a presença de uma pergunta de reconhecimento literal, de acordo com Smith e Barrett (1974), ou seja, de reconstituição do texto.

O item (c), *O sabiá do conto também era diferente? Por quê?*, assemelha-se ao item (a) da questão. A própria sugestão do LDP que aparece como resposta para o professor é “[...] Porque ele não sabia voar”, com base em um trecho presente no início do texto: *o sabiá não sabia avoar*. Nessa perspectiva, categorizamos essa pergunta como de reconhecimento literal, segundo Smith e Barrett (1974), visto que a resposta pode ser extraída da superfície explícita do texto.

Assim, na segunda questão, notamos que suas operacionalizações não requerem do aluno a extrapolação do nível de compreensão literal, conforme Català *et al.* (2001). Essa pergunta explora comandos que se resumem à identificação e ao reconhecimento de traços de caráter das personagens *sabiá e girafa*.

A questão seguinte, 3, *Qual das personagens queria o impossível? Por quê?*, refere-se a uma pergunta que requer do aluno a identificação dos sonhos do *sabiá* e da *girafa*, por meio do reconhecimento de sequências do texto, em concordância com Català *et al.* (2001). É necessário considerar que o sonho do *sabiá* é aprender a voar e o sonho da *girafa* é aprender a cantar. Para respondê-la, o aluno ativa conhecimentos prévios, sobretudo enciclopédicos (KLEIMAN, 2000), no que diz respeito às características de um *sabiá* e de uma *girafa*, de modo a levantar hipóteses sobre qual dos sonhos das personagens é mais improvável de acontecer.

Diante disso, notamos que a terceira pergunta é uma questão inferencial, de acordo com a categoria de Smith e Barrett (1974). A dedução de que “girafas não cantam” é uma inferência com base nos conhecimentos prévios do leitor. Nesse sentido, essa questão envolve o nível de compreensão inferencial, dado que há a operacionalização de dedução de informações novas a partir de conteúdos apresentados no texto.

No que diz respeito à quarta questão, [...] *Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa*, é solicitado ao aluno o preenchimento de um quadro que contém os desejos e sonhos do sabiá e da girafa. Trata-se de uma pergunta que requer que o aluno identifique a qual personagem as frases do quadro estão relacionadas: “Queria desemudecer”, “Queria comer o ar, caber no ar”, “Sonhava encantar o dia” e “Sonhava arranhar a barriga das nuvens”. Esse tipo de pergunta classifica-se, segundo a categoria de Smith e Barrett (1974), como de reconhecimento literal. Espera-se que a partir do reconhecimento de trechos do texto, expressos no quadro da questão, ocorra a identificação e indicação da personagem que está relacionada aos desejos e sonhos apresentados no quadro da questão, se é o sabiá ou a girafa. Nessa perspectiva, frisamos que essa pergunta de reconhecimento literal está ligada ao nível de compreensão literal, visto que é essencial apenas o reconhecimento de informações expressas explicitamente no texto.

Na quinta questão dessa seção de compreensão, *Explique por que o final da história foi feliz*, solicita-se o reconhecimento das relações de causa-efeito entre as personagens, apresentando o trecho: *Minha história acaba aqui. Mas a dos dois continua, sem plateia nem juiz, depois do final feliz*, para mostrar o final feliz delas. Logo, espera-se dos alunos a dedução da relação de cumplicidade e parceria entre as personagens, haja vista que a girafa ofereceu moradia ao sabiá, ajudando-o a perceber o mundo sob outra perspectiva, expandindo os seus horizontes. Pelo fato de ser moradia do sabiá, a girafa encantava-se diariamente com o canto do passarinho e realizava seus desejos, mesmo que de forma diferente daquilo que haviam sonhado.

Segundo a resposta sugerida pelo LDP, espera-se do aluno a dedução de que a relação de parceria entre o sabiá e a girafa foi positiva. Isso pode ser comprovado por meio do trecho *O sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro*. De acordo com a categorização de Smith e Barrett (1974), trata-se de uma pergunta inferencial, que se apoia no reconhecimento de informações explícitas no texto, mas requer a associação com os implícitos no texto, caracterizando-se, portanto, como pertencente ao nível de compreensão inferencial.

Com base nesses comentários, apresentamos no Quadro 3 um resumo das competências dos alunos operacionalizadas a partir das perguntas do LDP:

**Quadro 3.** Síntese das competências leitoras da seção de compreensão 1

Perguntas/Comandos	Competências Leitoras
<b>1. a)</b> Qual o tipo de narrador no conto “O sabiá e a girafa”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de que o conteúdo “tipos de narrador” é supostamente do domínio do aluno.</li> <li>○ Formulação de hipóteses sobre qual o tipo do narrador que conta a história a partir da ativação de conhecimentos enciclopédicos do aluno.</li> <li>○ Dedução do tipo de narrador, por meio da identificação de indícios gramaticais que apontem o foco narrativo predominante.</li> </ul>
<b>1. b)</b> Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Localização de trechos do texto que comprovem a resposta assinalada no item (a).</li> <li>○ Transcrição de trechos que demonstrem o tipo de narrador do texto.</li> </ul>
<b>2. a)</b> Por que essa girafa era diferente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de traços característicos da personagem <i>girafa</i> do texto a partir de informações textuais explícitas.</li> </ul>
<b>2. b)</b> Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Localização de possíveis frases que comprovem a diferença dessa girafa.</li> </ul>
<b>2. c)</b> O sabiá do conto também era diferente? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de traços característicos da personagem <i>sabiá</i> do texto a partir de informações textuais explícitas.</li> </ul>
<b>3.</b> Qual das duas personagens queria o impossível? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de sequências do texto que apontem que o sonho do sabiá é aprender a voar e o sonho da girafa é aprender a cantar.</li> <li>○ Formulação de hipóteses sobre qual dos sonhos das personagens é mais improvável de acontecer.</li> <li>○ Dedução de informações novas a partir de conteúdos apresentados no texto.</li> </ul>
<b>4.</b> [...] Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa. Queria desemudecer. Queria comer o ar, caber no ar. Sonhava encantar o dia. Sonhava arranhar a barriga das nuvens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificação das frases do quadro a um dos personagens.</li> <li>○ Reconhecimento de informações expressas de forma explícita no texto.</li> <li>○ Indicação da personagem que está relacionada com as frases expressas no quadro da questão.</li> </ul>
<b>5.</b> [...] Explique por que o final da história foi feliz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de trechos que comprovem um final feliz.</li> <li>○ Dedução de que a relação de parceria entre o sabiá e a girafa foi positiva.</li> <li>○ Dedução da relação de cumplicidade e parceria entre as personagens.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Quanto às perguntas de compreensão da seção 1, observamos que há comandos na questão que consideram os níveis de compreensão literal e inferencial, conforme Català *et al.*(2001). Vale destacar que as perguntas são direcionadas para a ideia principal do conto de modo objetivo e superficial, sem que o leitor se inscreva criticamente no texto. Notamos que os

comandos das perguntas indicam um grau de competências voltadas ao reconhecimento de traços das personagens a partir da identificação de trechos da superfície textual.

## 4.2 Seção de compreensão 2

No capítulo 4, o texto *A menina e as balas*, da autora Georgina Martins (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 111), apresenta o gênero conto sob uma perspectiva voltada a temas ou a acontecimentos da realidade. De forma humorada, esse texto apresenta a infância e os sonhos de uma menina que vendia doces para ajudar a família. O Quadro 4 mostra a seção de compreensão relacionada ao texto *A menina e as balas*:

**Quadro 4.** Seção de compreensão 2 - texto “A menina e as balas”

Perguntas/Comandos
1. [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos.
2. Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?
3. Discuta com colegas e escreva no caderno quais das alternativas a seguir mostram o que a narradora-personagem pretendia: a) Proteger a menina. b) Aumentar a versão de doces. c) Ajudar a garotinha a ganhar mais dinheiro. d) Despertar o interesse dos pais da menina.
4. Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?
5. O texto informa que a menina vendia doces, mas o título da história é “A menina e as balas”. Qual seria uma explicação para esse título?
6. [...] Você concorda com essa opinião? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Perguntas do LDP analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 113-114).

Na primeira questão da seção, [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos, espera-se do aluno o reconhecimento de traços de caráter da menina a partir do reconhecimento de sequências e de detalhes do texto. Essas informações presentes na superfície textual caracterizam a personagem principal. Os conteúdos que respondem aos itens dessa primeira questão estão expressos por meio da materialidade explícita do texto, ou seja, trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, segundo Smith e Barrett (1974), envolvendo o nível de compreensão literal, que se resume à atividade de extração e informação da materialidade linguística. Marcuschi (2001) denomina esse tipo de pergunta de identificação e extração de informação como “perguntas de cópias”.

A segunda questão refere-se à narradora-personagem do texto. Na pergunta [...] Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?, espera-se do leitor uma fácil identificação dessa informação no trecho do texto: “Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse”. A resposta sugerida para o professor assemelha-se bastante ao trecho indicado anteriormente, ou seja, trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, de acordo com Smith e Barrett (1974), em que a compreensão do leitor envolve apenas o nível literal, não realizando, pois, operações mentais complexas, restringindo-se ao reconhecimento de conteúdos expressos explicitamente na materialidade do texto.

A terceira questão requer do leitor a releitura do texto, pelo enunciado: Releia os parágrafos 7 e 8 do texto, para que ele seja capaz de discutir com os colegas o que a narradora-personagem pretendia em relação à garotinha que vendia doces. Constatamos que essa pergunta se diferencia das questões apresentadas nas seções anteriores pelo fato de solicitar a interação entre os alunos. Percebemos que o objetivo é incitar o leitor a levantar hipóteses sobre as intenções da narradora-personagem para a escolha da(s) alternativa(s) que responde(m) à questão.

De acordo com a categorização de perguntas de Smith e Barrett (1974), classificamos essa questão como de “apreciação”. Esse tipo de pergunta leva o aluno a respondê-la com base em suas impressões, considerando a formação de juízos de valor a partir das atitudes de uma das personagens. Conforme Català et al. (2001), espera-se do leitor a formação de opinião, com base nos valores que estão presentes no texto.

O LDP sugere a discussão de valores a partir do reconhecimento de sequências do texto que supõem compaixão e respeito à infância. Com o reconhecimento desses valores, espera-se do aluno a dedução de traços de caráter da narradora-personagem que expressa o desejo de proteger a garotinha daquela situação delicada que estava vivendo, oferecendo-lhe dinheiro para a compra de todos os doces. Percebemos, ainda nessa pergunta, um nível de compreensão crítica ligado à formação de juízos de valor, baseado nas reações e opiniões dos alunos sobre as intenções da narradora-personagem em querer ajudar a garotinha.

A questão de número 4, Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?, é uma pergunta que requer do leitor a identificação de trechos presentes na superfície textual. Trata-se, pois, de uma pergunta de reconhecimento literal, que envolve o nível de compreensão literal, em conformidade com Català et al. (2001), por meio da localização do motivo de a menina querer vender todos os doces. Tal resposta pode ser facilmente identificada em trechos do texto, por exemplo: “minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo”, “eu não posso voltar pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto”.

A quinta questão solicita do leitor o entendimento sobre o título do texto, A menina e as balas, e indaga: Qual seria uma explicação para esse título?. Esse tipo de pergunta exige do

aluno o reconhecimento de detalhes para a dedução da ideia principal do texto. Trata-se, portanto, de uma pergunta de reconhecimento literal ou reconstituição, no que diz respeito ao reconhecimento das sequências do texto; e inferencial, visto que a resposta pode ser formulada a partir de suposições sobre uma possível explicação para o título. Nessa perspectiva, notamos uma pergunta que espera o nível de compreensão literal e inferencial, de acordo com Català et al. (2001), pois requer do aluno a produção de inferências a partir da dedução de comparações entre o enredo e o título do texto.

A sexta questão apresenta um trecho do texto: [...] os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Pede-se a perspectiva do leitor (Você concorda com essa opinião?) e uma justificativa (Justifique sua resposta). Espera-se do leitor uma resposta pessoal com base nas impressões desse trecho do texto. Classificamos essa questão, portanto, como uma pergunta de apreciação, segundo Smith e Barrett (1974), pois esse tipo de pergunta demanda uma resposta pessoal, baseada na apreciação do texto, solicitando ao aluno um nível de compreensão participativo-crítica, de acordo com Català et al. (2001). O Quadro 5 apresenta uma síntese das competências operacionalizadas a partir das perguntas do LDP:

**Quadro 5.** Síntese das competências leitoras da seção de compreensão 2

Perguntas/Comandos	Competências Leitoras
1. [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos.	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Localização de sequências e de detalhes do texto para reconhecimento de traços característicos da menina.</li><li>○ Transcrição de características da personagem presentes na superfície textual.</li></ul>
2. Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Identificação da sequência do texto que apresenta o sonho da menina.</li></ul>
3. Discuta com colegas e escreva no caderno quais das alternativas a seguir mostram o que a narradora-personagem pretendia: a) Proteger a menina. b) Aumentar a versão de doces. c) Ajudar a garotinha a ganhar mais dinheiro. d) Despertar o interesse dos pais da menina.	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Levantamento de hipóteses sobre quais as intenções da narradora-personagem, ou seja, o que a personagem pretendia ao querer pagar por todos os doces que ainda restavam.</li><li>○ Formação de opinião, com base nas reações e opiniões dos alunos sobre as intenções da narradora-personagem.</li><li>○ Dedução de traços de caráter da narradora-personagem, que expressa o desejo de proteger a garotinha daquela situação delicada que estava vivendo, oferecendo-lhe dinheiro para a compra de todos os doces.</li><li>○ Indicação da(s) alternativa(s) que responde(m) à pergunta.</li></ul>
4. Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Localização do motivo da menininha querer vender todos os doces a partir de trechos do texto.</li></ul>

5. O texto informa que a menina vendia doces, mas o título da história é “A menina e as balas”. Qual seria uma explicação para esse título?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecimento de detalhes do texto;</li> <li>○ Formulação de suposições sobre uma possível explicação para o título do texto.</li> <li>○ Dedução de comparações entre o enredo da história e o título.</li> </ul>
6. [...] Você concorda com essa opinião? Justifique sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formação de opinião com base nas impressões do trecho do texto expresso na questão.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Em relação à seção de compreensão 2, destacam-se perguntas que, em geral, esperam do leitor, além do reconhecimento literal, a apreciação do texto; ou seja, são perguntas com comandos que solicitam do aluno o reconhecimento de traços das personagens principais para a interpretação pessoal e para a formação de opinião sobre questionamentos do texto. Trata-se, portanto, de uma seção que, comparada às anteriores, indica níveis de compreensão que envolvem um certo nível de criticidade do leitor, isto é, esperam-se impressões do aluno sobre o texto.

## Considerações finais

Ressaltamos, fundamentadas nas análises das seções de compreensão 1 e 2 do livro didático, que, para responder às perguntas de compreensão, o leitor precisa de diversas competências. No entanto, essas competências estão restritas pelos autores do LD a operacionalizações ligadas ao reconhecimento literal da superfície linguística; ou seja, há o predomínio de perguntas que solicitam a reconstituição de informações que estão explícitas no texto, o reconhecimento de sequências e a transcrição de trechos.

Esses movimentos de reconhecimento literal estacionam a leitura e a compreensão textual na materialidade linguística, pois não estimulam o envolvimento do leitor com os implícitos, os subentendidos e os pressupostos do texto e, por consequência, não estimulam a ativação de inferências por meio da qual os leitores buscam conhecimentos necessários para as inter-relações e que são geradores de um posicionamento crítico ao conteúdo do texto, seja positivo, seja negativo, de modo a fazer parte de sua bagagem sociocognitiva.

Notamos, ainda, que, nas perguntas das seções de compreensão analisadas, há uma preocupação com a identificação de detalhes dos textos e com o reconhecimento de traços de caráter dos personagens. São perguntas que envolvem, em geral, o nível de compreensão literal do aluno. Embora esses tipos de perguntas e níveis de compreensão sejam importantes para os alunos do 6º ano, há a necessidade de perguntas que possam contribuir para a formação de leitores críticos e capazes de formular opiniões consistentes sobre as temáticas trabalhadas nos contos.

Como o leitor proficiente é aquele que consegue levantar hipóteses, realizar previsões e antecipações, predições, suposições - ou seja, ser um sujeito que participa da leitura e que é coautor do texto -, é impreterível que as perguntas de compreensão estimulem essa participação ativa do sujeito. Assim, torna-se imprescindível que os livros didáticos ofereçam suporte ao desenvolvimento da compreensão leitora, apresentando roteiros de perguntas que estimulem a compreensão crítica e apreciativa do texto com base nas diretrizes da BNCC, pois o que importa é que aluno não se restrinja aos conteúdos explícitos presentes na superfície textual, atentando-se aos implícitos e àquilo que se pode sugerir antes, durante e depois da leitura. Observamos, porém, que a edição do livro não apresentou as habilidades requeridas do eixo de leitura da BNCC, pois a Base ainda não estava em vigor no ano em que o livro foi publicado.

Assim, o estudo com o livro didático escolhido permitiu não só a verificação das habilidades leitoras mais solicitadas aos alunos do 6º ano em atividades de compreensão textual, mas também a construção de um perfil leitor indicado pelos níveis de compreensão apontados pelas perguntas propostas nas seções de leitura analisadas no livro didático. Percebemos, portanto, que a partir do enfoque do livro didático em níveis de leitura específicos, o professor de Língua Portuguesa poderá ampliar a condução proposta e conjugar à sua condução metodológica estratégias indicadas nessa etapa escolar, considerando os objetivos almejados para essa série inicial do ensino fundamental II.

## Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução por José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARRET, T. C. What is reading? Some current concepts. In: ROBINSON, H. M. (org.). *Innovation and change in reading instruction: The sixteenth handbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BORGATTO, A. T; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 19 dez. 2020.
- CARVALHO, M. A. F. de. Ativação da memória contextual na compreensão leitora. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n.º XVI, p. 72-85, 2015.

## LINHA D'ÁGUA

CARVALHO, M. A. F. de. Elaboração de perguntas de compreensão leitora. In: *VI Congresso Nordestino de Espanhol. O nordeste em foco: Língua, Literatura e Ensino de Espanhol*, de 26 a 28 de maio de 2016. Campus de Ondina, Universidade Federal da Bahia.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó, 2001.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Tradução por Bruno Charles Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SMITH, R.; BARRETT, T. *Teaching reading in the middle grades*. 1. ed. Massachusetts: Addison-Wesley, 1974.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

Recebido: 26/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.