



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

BÁRBARA MUDERS

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO**

CERRO LARGO

2016

BÁRBARA MUDERS

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO
E INTERPRETAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Letras – Português e Espanhol da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

CERRO LARGO

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Muders, Bárbara

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO / Bárbara Muders. -- 2016.

60 f.:il.

Orientadora: Ana Cecília Teixeira Gonçalves.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Graduação em letras português e espanhol - licenciatura , Cerro Largo, RS, 2016.

1. Livro Didático. 2. Compreensão e Interpretação. 3. Interação verbal. I. Gonçalves, Ana Cecília Teixeira, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

BÁRBARA MUDERS

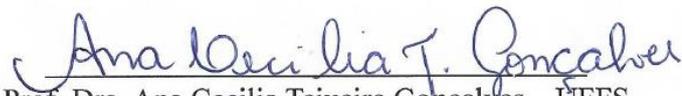
**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira sul.

Orientador: Prof. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
23 / 06 / 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves – UFFS


Prof.^a Dra. Ana Beatriz Ferreira Dias - UFFS


Prof.^a Dra. Caroline Mallmann Schneiders – UFFS

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, responsável pela organização desse trabalho. Agradeço por todo apoio, incentivo e dedicação na elaboração desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho 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 vinculadas ao 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 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. Para a referida análise, parte-se de considerações acerca do processo de interação verbal e dos gêneros discursivos com referência a Bakhtin, bem como considerações acerca do processo de leitura e de compreensão de textos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Com base nessa prática, conclui-se que a grande maioria das atividades estão centradas apenas em um processo fechado, de decodificação de informações contidas no texto. Em contraste com essa definição, evidencia-se com um percentual menor a presença de atividades que prezam pela interação verbal, que entendem a língua como um processo de enunciação e, conseqüentemente, que proporcionam uma interlocução entre os sujeitos.

Palavras-Chave: Livro Didático. Compreensão e interpretação. Interação verbal.

RESUMEN

El trabajo tiene el objetivo de presentar un análisis de actividades de comprensión y interpretación vinculadas a géneros textuales, propuestas en unidades de un determinado Libro Didáctico de Lengua Portuguesa, con el intuito de verificar de que forma son abordadas en el material. Buscase identificar se las actividades de comprensión e interpretación vinculadas al Libro Didáctico “Português Linguagens”, 7ª Edición del de 2012, de William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães, en sus versiones direccionadas al 6º, 7º, 8º y 9º año abren espacio para la interacción entre hablante y oyente o se conducen el proceso de comprensión e interpretación solo como un acto mecánico, en que la lengua es vista como un código, como un proceso fechado. Para el referido análisis, parte de consideraciones acerca del proceso de interacción verbal y de los géneros discursivos con referencia a Bakhtin, bien como consideraciones acerca del proceso de lectura y de comprensión de texto, conforme los Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Con base en esta práctica, es posible concluir que la grande mayoría de las actividades están centradas solo en un proceso fechado, de decodificación de las informaciones contenidas en un texto. En contraste con esta definición, evidenciase con un porcentual menor la presencia de actividades que estiman la interacción verbal, la lengua como un proceso de enunciación, que proporciona la interlocución entre los sujetos.

Palabras-Clave: Libro Didáctico. Comprensión e interpretación. Interacción Verbal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990.....	20
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade <i>No mundo da Fantasia</i> , no Livro Didático do 6º Ano.....	26
Gráfico 2 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade <i>Eu e os Outros</i> , no Livro Didático do 7º Ano.....	29
Gráfico 3 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade <i>Humor: entre o riso e a crítica</i> , no Livro Didático do 8º Ano.....	30
Gráfico 4 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade <i>Nosso Tempo</i> , no Livro Didático do 9º Ano.....	32
Gráfico 5- Classificação geral das perguntas de Compreensão e Interpretação analisadas no Livro Didático "Português Linguagens" do 6º ao 9º Ano.....	33

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2.A INTERAÇÃO VERBAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS	12
3.O PROCESSO DE LEITURA A PARTIR DOS PCNs.....	16
4.METODOLOGIA.....	19
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	23
5.1 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
ANEXO A - TEXTOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO.....	39
ANEXO B- ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO.....	50

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 enquanto mediadora de informações e conhecimentos será possível à medida que se considerar a língua como um processo o qual 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.

Nesse 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. 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, uma tipologia de perguntas de compreensão e interpretação propostas por Marcuschi (2008). Por último, será exposta a análise das atividades de compreensão e interpretação, confrontando os resultados com a teoria de Bakhtin 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, neste 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).

Esta 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”, (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. (idem).

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 Idealista* 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”, (p.74), uma vez que o Subjetivismo Idealista leva em consideração apenas o ato de fala, e este constituído de forma individual; já o Objetivismo Abstrato está centrado “em uma visão de mundo racionalista e abstrata” (p. 112).

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).

Seguindo esta 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.

Com relação a essa visão de língua, Bakhtin (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 Bakhtin denomina de gêneros discursivos. Para Marcuschi (2008), essa posição teórica resulta na “união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. (p. 155).

Sob essa concepção de gênero do discurso, Bakhtin (1997) salienta que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 280).

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 especificidade, “só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário – artística e não da vida cotidiana” (p. 282).

Essa classificação é cercada de uma importância muito grande, uma vez que se entende a necessidade de levar em consideração ambos os gêneros do discurso, tanto o primário como secundário. Por esta 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. Por essas palavras, é interessante refletir sobre o grande papel que os gêneros do discurso assumem:

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Assim, é possível afirmar que todo o enunciado é revestido de significações, pois os gêneros que os compõem apresentam particularidades e são estas 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. Disso decorre o valor de pensarmos na 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.

Considerando os fatos mencionados, 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 estas 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 preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (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. Nesse caso, vale salientar que os gêneros do discurso são caracterizados como elementos de origem cultural e social, visto que decorrem das relações estabelecidas entre os sujeitos. No entanto, “[...] os gêneros têm 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 este viés,

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Com base nos argumentos levantados, percebe-se a relevância dos gêneros discursivos para a composição de um enunciado. 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 ao mesmo.

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 destas 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, o texto passa a ser considerado como unidade de ensino na área de língua portuguesa. “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Com base neste princípio, o qual considera o gênero textual como o objeto de ensino na área de língua portuguesa, os gêneros textuais para as práticas de escuta e de leitura do eixo *uso* estão organizados, nos PCNs, conforme uma tabela. Nessa tabela, constam gêneros textuais variados que estão classificados em linguagem oral, enquadrando-se nestes gêneros para a prática da escuta, e linguagem escrita, em que se encaixam gêneros para a prática da leitura. Haja vista que o foco deste trabalho é a prática de leitura, serão expostas considerações acerca deste processo.

Dessa forma, no processo de leitura de textos escritos, o documento apresenta 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).

Com base nisso, ao introduzir na disciplina de língua portuguesa gêneros textuais das esferas acima elencadas, estará proporcionando-se ao leitor a oportunidade de desenvolver diversos procedimentos de leitura para alcançar 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 determinado gênero e são estas 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. Nestes 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 este ponto de vista, o documento sugere que o leitor, ao ler um texto, possa relacionar as informações nele contidas, seja com outros textos ou conforme os seus próprios conhecimentos de mundo. É notável este conteúdo para a prática da leitura, à medida que avançarmos com esta 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 desta 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. Estas relações conjuntas possibilitarão a construção de sentidos e a constituição de sujeitos.

Considerando os fatos mencionados, é possível destacar que os PCNs apresentam uma proposta de leitura que preza esta interação entre o texto, o leitor e os seus conhecimentos de mundo. Isso se torna relevante à proporção que o sujeito produz uma leitura ativa, pois poderá perceber que o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 242) e que são estas relações que possibilitarão uma compreensão imediata do texto.

Nesta perspectiva, 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. “Assim, pode-se dizer que textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”, (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Em consonância com esta visão, os PCNs atribuem a ideia de que 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 isto 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. Estes 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 desta 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 este 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 ao mesmo.

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 por este 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, utilizar-se-á uma tipologia de perguntas de compreensão e interpretação propostas por Marcuschi (2008). Esta tipologia de perguntas auxiliará no processo de análise, uma vez que será possível identificar como as atividades de compreensão e interpretação estão organizadas nos Livros Didáticos. A seguir, é possível observar a tipologia de perguntas com suas referidas explicações e exemplificações.

Quadro 1 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990.

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão.	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian – <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre...? Justifique. - O que você acha do...? Justifique. - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou	<ul style="list-style-type: none"> - De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. - Você concorda com o autor?

	relação textual.	
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	- Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) - Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto, ou do léxico bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	- Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto. - Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.

Fonte: MARCUSCHI, 2008.

Considerando esta tipologia de perguntas de compreensão e interpretação 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 nestas 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 desta 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* desse 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 desta unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas a partir do conto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm. Este 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 este 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, se desenvolverão atividades de leitura centradas em uma história fantástica, que levará os alunos a se envolver no mundo da fantasia.

No Livro Didático do 7º Ano, a unidade escolhida para análise apresenta como tema *Eu e os Outros*. A partir desta 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*. Nesta unidade, as atividades de compreensão e interpretação que serão analisadas estão organizadas por meio da crônica *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini. Esta 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, nesta 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 desta 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. Este 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 esta 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 com 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. Por sua vez, a proposta do livro didático preza pela leitura por meio da diversidade textual, que decorre da utilização de diversos gêneros textuais que se fazem presentes no ambiente social. Sob este 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 de compreensão e interpretação 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 consequência, 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 lingüísticas 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.

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.

Dentre as questões², é possível caracterizar nove como objetivas. São objetivas ao passo 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?*

É possível verificar que as informações sobre essa pergunta estão diretamente no primeiro parágrafo do texto. 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, pode-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 destas questões objetivas, também há a presença de cinco questões inferenciais. 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 objetivas e inferenciais, observa-se a presença de uma questão global. Nesse tipo de questão, o sujeito precisa mobilizar tanto os conhecimentos de ordem geral do texto bem como conhecimentos externos, por meio de 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 global: *7) O conto maravilhoso geralmente transmite ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite?*

Nota-se que essa pergunta leva os alunos a refletirem e mobilizarem conhecimentos gerais do texto e, a partir disso, proporem uma moral para a história.

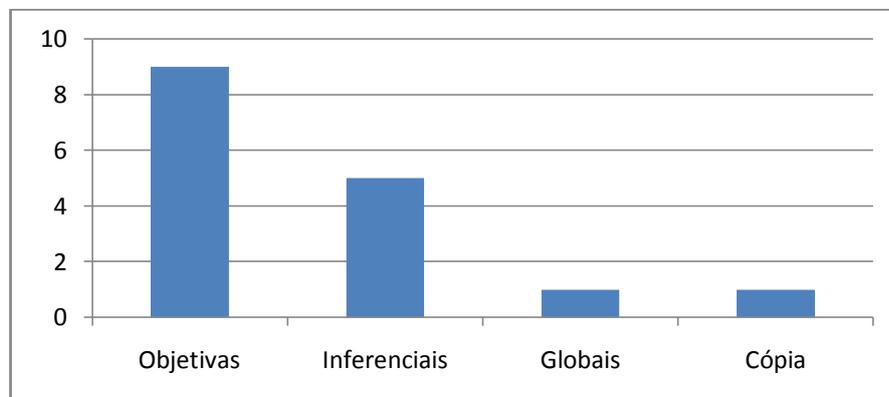
² O quadro com as respectivas questões se encontra disposto, na íntegra, no Anexo B deste trabalho.

Por último, evidencia-se também a presença de uma questão como cópia. Nesse caso, o leitor simplesmente realizará a transcrição de um período do texto. Isso é possível de identificar na questão número dois: 2) *Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.*

Nessa questão, o aluno deverá comprovar sua resposta com uma passagem do texto, sendo induzido a realizar uma cópia.

O gráfico, a seguir, retoma a quantidade de questões objetivas, inferenciais, globais e cópias.

Gráfico 1- Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes no Capítulo 01 da Unidade *No mundo da Fantasia*, no Livro Didático do 6º Ano.



Fonte: Elaborado pela Autora.

No Capítulo 01 da Unidade *Eu e os Outros*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 7º Ano, são apresentadas vinte e quatro³ atividades de compreensão e interpretação a partir do conto *A doida*, de Carlos Drummond de Andrade.

Observando o total de questões⁴, nota-se que catorze podem ser caracterizadas como objetivas, 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 “doida”. a) De acordo com o*

³ As questões de 1 a 9 desenvolvem-se em duas ou mais.

⁴ O quadro com as respectivas questões se encontra disposto na íntegra no Anexo B.

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, bem 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 destas questões objetivas, também há a presença de seis questões inferenciais. 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 doida não deu nenhum **sinal de guerra**”*
- “*atrás da **barricada** de móveis”*

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 das questões objetivas e inferenciais, é possível observar a presença de três questões subjetivas. São subjetivas 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 global, 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 global:

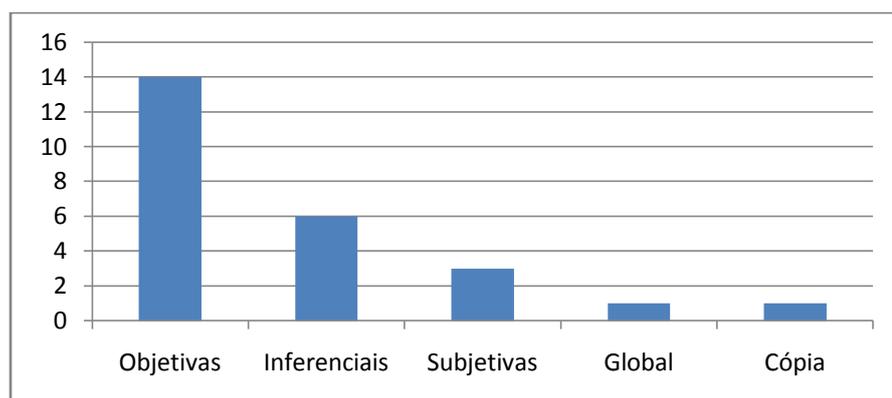
10) O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, o casamento tradicional, a família, a loucura, a velhice, a solidão. Que reflexões ele provoca sobre o relacionamento das pessoas com o “outro”

Por último, evidencia-se ainda a presença de uma questão como cópia. Nesse caso, o leitor realizará a reprodução das informações contidas no texto. Isso é possível de identificar na primeira pergunta da questão número seis: *a) Como eram esses dois espaços? Justifique sua resposta com palavras do texto.*

Nessa questão, o aluno deverá comprovar a resposta com palavras do texto, sendo induzido a realizar uma cópia.

O gráfico, a seguir, retoma a quantidade de questões objetivas, inferenciais, subjetivas, globais e cópias.

Gráfico 2 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes no Capítulo 01 na Unidade *Eu e os Outros*, no Livro Didático do 7º Ano.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Capítulo 01 da Unidade *Humor: entre o riso e a crítica*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 8º Ano, são apresentadas dezenove⁵ atividades de compreensão e interpretação a partir da crônica *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini. Destaca-se que, dentre as atividades⁶, doze questões podem ser caracterizadas como inferenciais. 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

⁵ As atividades de 1 a 7 desmembram-se em duas ou mais questões.

⁶ O quadro com as respectivas questões está disponibilizado no Anexo B.

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

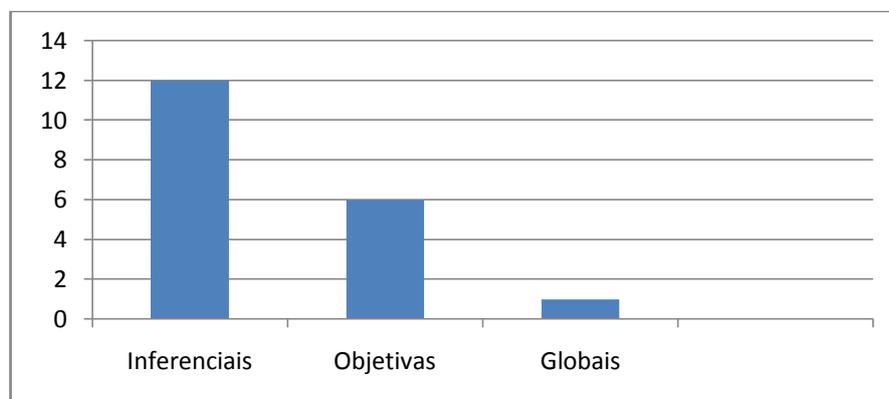
Além dessas questões inferenciais, é possível notar a presença de seis questões objetivas. Isso é possível de ser observado, por exemplo, na questão número um: *1) O texto apresenta uma família à mesa, na hora do almoço. Porém, há um conflito: o filho está com fome, mas não tem vontade de comer “comida 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 objetivas, 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 global, 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.

O gráfico, a seguir, retoma a quantidade de questões objetivas, inferenciais e globais.

Gráfico 3 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes no Capítulo 01 na Unidade *Humor: entre o riso e a crítica*, no Livro Didático do 8º Ano.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Capítulo 01 da Unidade *Nosso Tempo*, presente no Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º Ano, são apresentadas dezessete⁷ atividades de compreensão e interpretação a partir da crônica *No trânsito, a ciranda das crianças*, de Ignácio de Loyola Brandão. Do total de questões⁸, nove podem ser caracterizadas como inferenciais. 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 inferenciais, 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

Além das questões inferenciais, é possível observar a presença de sete questões objetivas, 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 de caracterizá-la como objetiva, 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 subjetivas e uma global. A terceira pergunta da questão sete pode ser caracterizada como global e subjetiva: c) *Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?.*

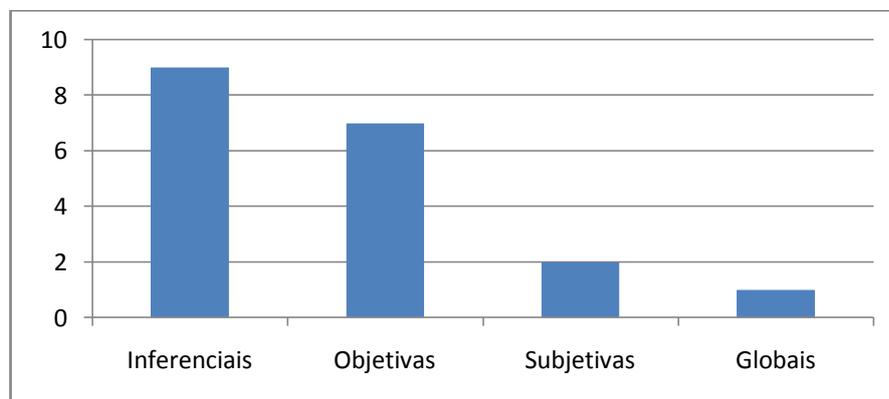
⁷ Dentre as questões, apenas a de número 6 não se desmembra em duas ou mais.

⁸ Dispostas no Anexo B deste trabalho.

Caracteriza-se como global, visto que o leitor para compreendê-la deverá mobilizar tanto conhecimentos gerais do texto como conhecimentos de mundo. Além disso, essa questão trabalhará com a ideia de opinião própria, por isso a classificação como subjetiva. Dessa forma, essa junção de classificações resultará na mobilização de diversos conhecimentos, pois o aluno, ao trocar ideias com os colegas, poderá construir novas visões de mundo e novos conhecimentos, tanto sobre a temática do texto bem como sobre fatores ligados ao mundo exterior.

O gráfico, a seguir, retoma a quantidade de questões inferenciais, objetivas, globais e subjetivas.

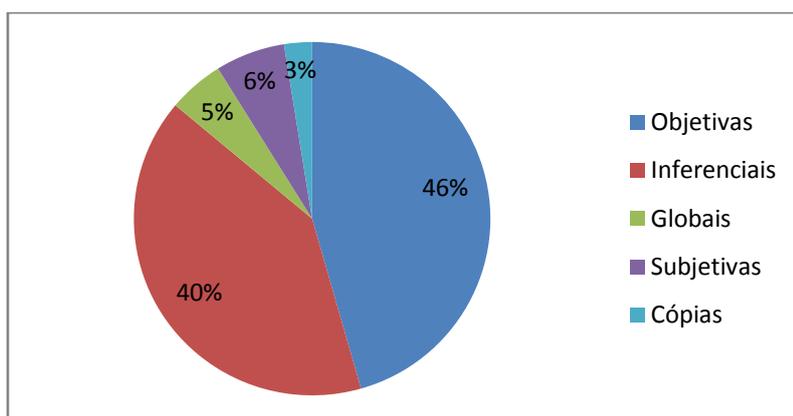
Gráfico 4 – Classificação das Atividades de Compreensão e Interpretação presentes no Capítulo 01 da Unidade *Nosso Tempo*, no Livro Didático do 9º Ano.



Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração a análise das questões de compreensão e interpretação do Livro Didático de Língua Portuguesa de 6º ao 9º Ano, é possível mencionar que há uma incidência maior de questões objetivas, em que o aluno apenas retoma as informações que estão diretamente no texto. Com um menor número, há a presença de questões inferenciais, seguidas de globais, subjetivas e, por último, cópias. As demais tipologias de perguntas, classificadas por Marcuschi (2008) como *A cor do cavalo branco de Napoleão*, *Vale-tudo*, *Impossíveis* e *Metalinguísticas* não foram identificadas ao longo das atividades de compreensão e interpretação. O gráfico abaixo retoma a quantidade de questões encontradas no *corpus* de análise:

Gráfico 5- Classificação geral das perguntas de Compreensão e Interpretação analisadas no Livro Didático "Português Linguagens" de 6º ao 9º Ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Convém relacionar, neste momento, as informações contidas no gráfico com a proposta do Livro Didático analisado. 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 objetivas, que apenas proporcionam a decodificação de informações contidas no texto. Da mesma forma, embora em número menor, enquadram-se nessa perspectiva as questões classificadas como cópia.

Dessa forma, convém pensar em que medida essas 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. Esse processo acontece em atividades que prezam essa relação entre conhecimentos do texto e conhecimentos próprios do leitor, como é caso das questões classificadas como inferenciais, globais e subjetivas. Já as questões classificadas como objetivas e cópias, apenas desenvolvem nos 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. 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, utilizou-se uma tipologia de perguntas de compreensão e interpretação propostas por Marcuschi (2008). Essa tipologia de perguntas auxiliou no processo de análise, uma vez que foi possível observar como, de fato, o Livro Didático aborda esse processo de compreensão e interpretação.

Assim, a análise realizada possibilitou destacar que há muitas questões objetivas, desenvolvidas enquanto um processo fechado, que valoriza a decodificação de informações. Nesse caso, a língua é vista como um código, como algo pronto, acabado. Essa definição contraria a teoria de Bakhtin, que se centra na língua enquanto processo de enunciação, em que o sujeito se constituirá a partir da resposta ativa do outro.

Atividades de compreensão e interpretação voltadas para os gêneros textuais deveriam mobilizar mais conhecimentos inferenciais, que proporcionam a relação entre os sujeitos. Para essa definição, parte-se de teorias defendidas por Bakhtin e Marcuschi, que referenciam o gênero textual enquanto um agente social, que se constitui por meio das relações sociais e culturais que são estabelecidas entre os sujeitos.

Dessa forma, convém refletir sobre a abordagem que é dada para as atividades de compreensão e interpretação presentes no Livro Didático, uma vez que muitas das atividades se baseiam em ações mecânicas, em um processo de leitura e decodificação das informações contidas no texto. Isso é possível de ser observado no gráfico, que demonstra uma proporção maior de questões objetivas e cópias se comparadas com as demais atividades, que são as inferenciais, globais e subjetivas. Por sua vez, essa incidência maior de questões objetivas e

cópias, proporcionará um processo de ensino e aprendizagem em que os sujeitos não estarão livres para expor a sua opinião e a sua autonomia. Muito pelo contrário, estarão infiltrados em um simples processo de decodificação, em que uma informação é considerada como correta e os alunos devem julgá-la como a única e verdadeira.

Ainda, conforme os fatos destacados, é importante salientar que conhecimentos de ordem inferencial são diagnosticados com uma maior ênfase nas atividades de compreensão e interpretação do 8^a e 9^a Ano. Já no 6^a e 7^a Ano isso não se evidencia. A maioria das atividades de compreensão e interpretação são objetivas, pois levam o aluno a retirar as informações que estão contidas diretamente no texto. Direcionando o olhar para essa abordagem que é efetuada no Livro Didático, é perceptível que a criticidade do aluno e a mobilização de conhecimentos extratextuais só é valorizada, de certa forma, no 8^a e 9^a Ano. Em contraposição a esse fato, é necessário destacar que atividades centradas na mobilização de conhecimentos inferenciais deveriam se fazer presentes desde o 6^o Ano. São essas atividades que farão com o que o aluno adquira competências e habilidades de leitura e escrita que auxiliarão na construção de um sujeito crítico e comprometido com o contexto social e com as relações nele efetivadas. Daí a importância que práticas como essas, centradas em atividades que mobilizam conhecimentos inferenciais, sejam desenvolvidas e adotadas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

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, Maria Luiza. **Produção de texto: interlocução e gêneros**/ Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Marques Abaurre. São Paulo: Moderna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 2^a ed. – São Paulo Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://issuu.com/fernandalima4/docs/bakhtin__m._estetica_da_cria____o_v>. Acesso em: 23 de março 2016.

_____. **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, William Roberto. **Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 7º ano: língua portuguesa/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs.** São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) (pp. 27-38).

ANEXOS

ANEXO A – Textos presentes no Livro Didático

TEXTO 1

SENHORA HOLLE

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

- Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num belíssimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

- Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Então ela balançou a árvore para que as maçãs caíssem como chuva, sacudindo até que mais nenhuma ficasse dependurada lá em cima. Após reuni-las todas num montinho, prosseguiu andando. Finalmente chegou a uma casinha, de onde uma velha senhora olhava; a menina ficou tão assustada com os enormes dentes que a velha senhora tinha, que ameaçou fugir. Mas a outra a chamou de volta:

- Do que você está com medo, linda criança? Fique aqui comigo. Se fizer o trabalho doméstico direitinho, tudo correrá bem. Você só deve prestar bastante atenção ao arrumar minha cama, pois tem de sacudi-la bem para que as penas coem e caia neve no mundo. Sou a Senhora Holle.

Essas palavras tranqüilizaram tanto a menina que ela ficou animada, concordando com o solicitado e pondo mãos à obra. Ela providenciava tudo de modo a satisfazer a senhora e sempre sacudia violentamente sua cama, em torno da qual as penas esvoaçavam como flocos de neve. Em troca, ela tinha uma vida muito agradável, sem broncas e comendo todo dia do bom e do melhor. Mas depois de algum tempo morando com a Senhora Holle, começou a ficar triste, ela mesma no início não sabendo bem o que é que lhe faltava; logo percebeu que o que sentia era saudades de casa. Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

- Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

- Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

- Isso é para você, por ter sido tão aplicada – disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

Depois o portão fechou-se e a menina se achou do lado de cima do mundo, aliás não muito longe da casa de sua mãe.

E, ao chegar ao quintal, o galo sentado sobre o poço cantou:

- Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssima bem recebida por sua mãe e irmã.

A menina relatou tudo o que lhe ocorrera e, ao ouvir como havia alcançado tanta riqueza, a mãe quis que também a outra filha, a feia e preguiçosa, tivesse a mesma sorte. Ela teve de sentar junto ao poço e fiar. E para que seu fuso se ensangüentasse, picou com ele todos os dedos e enfiou a mão num espinheiro. Depois jogou o fuso no poço e se atirou dentro dele. Como a outra, chegou também a um belo prado e seguiu pelo mesmo caminho. Ao chegar ao forno, estavam os pães novamente a espernear:

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Mas a preguiça respondeu:

- Até parece que vou me sujar toda por causa de você!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

- Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

- Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

E continuou andando. Como já havia escutado a respeito dos dentões da velha senhora, e não se assustou ao chegar à casa da Senhora Holle, e logo se dispôs ao trabalho. No primeiro dia ela se esforçou bastante, aplicou-se e seguiu todas as orientações, pois só pensava naquele monte de ouro com que mais tarde seria presenteada. Mas no segundo dia já começou a ficar preguiçosa, no terceiro dia mais ainda, tanto que nem queria se levantar de manhã. Nem mesmo a cama da Senhora Holle ela arrumava como devia ser, e nem a sacudia de modo que as penas esvoaçassem. A velha senhora logo desanimou e cancelou os serviços. A preguiçosa ficou então contente, achando que receberia enfim a chuva de ouro. A Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina.

- Esta é a recompensa pelos seus serviços – disse a Senhora Holle, e trancou o portão.

(As melhores histórias de irmãos Grimm & Perrault. São Paulo: Nova Alexandria, 2004. p. 11-16. Coleção Volta e Meia.)

TEXTO 2

A DOIDA

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. [...]

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandade. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado, numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a

boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de sessenta anos, e loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do [...] Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. [...]

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. [...]

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha-de-flandres enegrecido – blem – e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos. As paredes descascadas, sob as trepadeiras e a hera da grade, as janelas abertas e vazias, o jardim de cravo e mato, era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus 11 anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até, praticar outras e maiores

façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não, queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado? ...E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. Chegou perto do animal, que correu. Na perseguição, foi parar rente do chalé, junto à cancelinha azul (tinha sido azul) que fechava a varanda da frente. Era um ponto que não se via da rua, coberto como estava pela massa de folha gemo. A cancela apodrecera, o soalho da varanda tinha buracos, a parede, outrora pintada de rosa e azul, abria-se em reboco, e no chão uma farinha de caliça denunciava o estrago das pedras, que a louca desistira de reparar.

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução. Recuou um pouco e olhou para a rua: os companheiros tinham sumido. Ou estavam mesmo com muita pressa, ou queriam ver até aonde iria a coragem dele, sozinho em casa da doida. Tomar café com a doida. Jantar em casa da doida. Mas estaria a doida?

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogará.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedía.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

[...]

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a, com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada num catre preto de solteiro, atrás de uma barricada de móveis. E que pequeninha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado - mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria idéia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros – com repugnância – e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer, e isso ele sabia que não apenas porque sua mãe o repetisse sempre, senão também porque muitas vezes, acordando no escuro, ficara gelado por não sentir o calor do corpo do irmão e seu bafo protetor.

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

*(Carlos Drummond de Andrade. In: Contos de aprendiz. Rio de Janeiro: Record
Graña Drummond –WWW.carlosdrummond.com.br)*

TEXTO 3

SOPA DE MACARRÃO

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.

— Com fome eu tô, não to é com vontade de comer comida de velho.

Lá da cozinha a mãe diz que decretou — De-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

— Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!

Ela vem com a travessa de bifés, o pai tira um, ela senta e tira o outro, o filho continua com o prato vazio.

— Nos Estados Unidos — continua ela — um jornalista passou um mês comendo só fastfood, engordou mais de seis quilos!

— E como é que ele agüentou um mês só comendo isso?! — perguntou o pai, o filho responde:

— Porque é gostoso! — E pega com nojo uma folhinha de alface, põe no prato e fica olhando como se fosse um bicho.

A mãe diz que é preciso ao menos experimentar para saber o que é ou não gostoso, e o pai diz que, quando era da idade dele, comia cenoura crua, pepino, manga verde com sal, comia até milho verde cru.

— E devorava o cozido de legumes da sua avó! E essa alface? Pra comer, é preciso botar na boca..

O filho enfia a alface na boca, mastiga fazendo careta, pega um bife, a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta:

— Não-senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!

— Ele continua olhando o prato vazio, até que resmunga:

— Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?

O pai diz que isso é da idade, o importante é ter saúde.

— E você, se continuar comendo só fritura, carne, doce e refrigerante, na nossa idade vai pesar mais de cem quilos!

— No Japão — resmunga ele — podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.

— E no Natal — cantarola a mãe — vai ser Papai Noel né? E Rei Momo no carnaval...

— Não tripudie — diz o pai. — Ele ainda vai comer de tudo. Quando eu era menino, detestava sopa. Aí um dia minha mãe fez sopa com macarrão de letrinhas, passei a gostar de sopa!

O filho pergunta o que é macarrão de letrinhas, o pai explica. Ele põe na boca uma rodela de tomate, o pai e a mãe trocam um vitorioso olhar. O pai faz uma voz doce:

— Está descobrindo que salada é gostoso, não está?

— Não, peguei tomate para tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.

— Mas catchup você come não é? Pois é feito de tomate!

— E ele também não come ovo — emenda a mãe — mas come maionese, que é feita de ovo!

O filho continua olhando o prato vazio.

— Coma ao menos feijão com arroz — diz o pai.

Ele pega uma colher de feijão, outra de arroz dizendo que viu um filme onde num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver... Mastiga tristemente, até que o pai lhe bota o bife no prato de novo, mas a mãe retira novamente:

— Ou salada ou nada! Sem chantagem sentimental!

O pai come dolorosamente, a mãe come furiosamente, o filho olha o prato tristemente.

Depois a mãe retira a comida, ele continua olhando a mesa vazia. Na cozinha, o pai sussura para ela:

— Mas ele comeu duas folhas de alface, não pode comer dois pedaços de bife?!...

Ela diz que de jeito nenhum, desta vez é pra valer; então o pai vai ler o jornal, mas de passagem pelo filho, pergunta se ele não quer um sanduíche de bife — com salada, claro. Não, diz o filho, só quer saber de uma coisa da tal sopa de letras. O pai se anima:

— Pergunte, pergunte!

— Você podia escrever o que quisesse com as letras no prato?

— Claro! Por que, o que você quer escrever?

— Hambúrguer, maionese e catchup

É teimoso que nem o pai, diz a mãe. Teimoso é quem teima comigo, diz o pai. O filho vai para o quarto, só sai na hora da janta: sopa de macarrão. Então, vai escrevendo, e engolindo as palavras: escravidão, carrascos, nojo, e enfim escreve amor, o pai e mãe lacrimejam, mas ele explica:

— Ainda não acabei, tá faltando letra pra escrever: amo rosbife com batata frita...

(Domingos Pellegrini – Crônica brasileira contemporânea. São Paulo: Salamandra, 2005. P.210-3.)

TEXTO 4

NO TRÂNSITO, A CIRANDA DAS CRIANÇAS

Estão sempre na esquinada Avenida Brasil com a Rua Colômbia. Duas meninas e dois meninos, num dia. No outro, três meninas, dois meninos. Parecem se alternar. Irão para outros pontos? Mas três crianças são fixas, donas do lugar. Conquistaram por usucapião. Dominam o território. Como e quem faz essa divisão? Por que não aparecem outras? Chegam cedo e só vão embora quando o tráfego diminui, depois das oito da noite. Cada uma carrega sua caixinha de Mentex, de chicletes, de bom-bom. Ainda que seja a região propícia ao luxuoso chocolate Godiva, se vende bem o Sonho de Valsa, dos mais gostosos. Faça sol ou chuva, as crianças estão ali, alertas, correndo da avenida para a rua, da rua para a avenida, ao sabor dos sinais de trânsito. Num canto da Imi, a loja de decorações, ficam duas mulheres. Talvez as mães ou quem quer que sejam. Não arredam o pé do lugar, não se levantam nunca. Ficam

apenas fiscalizando, atentas ao movimento das crianças. Passam o dia sentadas, nunca sentem vontade de ir ao banheiro? E quando necessitam, como fazem? As empresas por aqui certamente não as deixam entrar. Há uns arbustos perto da Rua México. Seria ali que deságuam? De vez em quando, as duas tomam sorvete. Ou um Yakult ocasional, quando passam aquelas mulheres puxando um carrinho branco.

As crianças possuem, entre elas, um *gentlemen's agreement*. Quando o sinal vermelho acende, elas correm, distribuindo as tarefas.

- O BMW é seu!
- Os Mercedes ficam comigo!
- Corra para o Alfa!

Conhecem todas as marcas de “carrões”! As crianças executam uma ciranda em meio aos carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que se aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro erguido isola o motorista do mundo.

As crianças rodeiam, olham para dentro, como esfomeados olham alguém comendo num restaurante. Há quem faça um aceno com a cabeça, sempre negativo. Outros abanam as mãos. Há os impacientes, os irritados. Terceiros continuam a conversar com os parceiros ao lado. O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial. As pessoas estão na estratosfera. Nada têm a ver com o que se passa fora. Todos fazem questão de não olhar, não ouvir. Como se estas crianças fossem invisíveis ou transparentes. Os olhares as atravessam, sem que elas se materializem, se corporifiquem, se tornem humanas.

Parecem não se cansar nunca. Sempre sorridentes. Brincam entre si. O não constante não as desilude, nem tira o ânimo. Sabem, desde cedo, que o não faz parte da vida delas, permanece grudado na pele. Conhecem mais o não que o sim. Correm de um lado para o outro. Os que estão nos “carrões” são os que nunca compram. Quem chega em carros “inferiores”, em vulgares Fuscas, Gols, Voyages, Unos, em geral abre o vidro, dá uma palavra. Muitas vezes, as crianças querem apenas conversar com alguém diferente. Enfiam a cabeça dentro da janela, com olhos excitados. Sempre pedem alguma coisa, para não perder o hábito: “Tia, me dá aquele batom? Tio, me dá essa caneta!” E querem a revista, o jornal, o chaveiro que ficou no console, até mesmo os folhetos recebidos na esquina anterior.

Às vezes, chove. E o abrigo é original, ainda que não proteja muito. As crianças procuram se enfiar nos vãos das letras gigantescas que formam a palavra Imi. letras de concreto, verdes. Há uma ligação entre o I e o M. O M abriga em suas curvas duas crianças. Claro que há proteção no caso da chuva ser vertical. Se tem vento ou a chuva vem inclinada,

elas se molham. Também não se importam. Existe coisa melhor, quando a gente é criança, que brincar na chuva? Ainda que estas crianças, de oito ou nove anos, mirradas, sejam adultas no que possuem de experiência, vivência. Amadurecem cedo. Olhamos e não sabemos. Quanto tempo terão de vida pela frente? Que caminhos existem diante delas?

Onde moram? Foram à escola algum dia? Faço mentalmente estas perguntas. Por que não direto pêra elas em lugar de ficar imaginando? É que sabemos as respostas. Neste Brasil sabemos todas as respostas sobre miséria, fome, subvidas. Por isso não perguntamos. As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil. Mas houve um dia em que elas estiveram especialmente excitadas. E felizes. Foi na manhã em que o cortejo levando Senna ao cemitério passou aqui. As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, Mentex, bombons. As coisas se esvaziaram. Tristezas de uns, meio de vida e alegria de outros.

(Ignácio de Loyola Brandão. Calcinhas Secretas. São Paulo: Ática, 2003. p. 76-8. Col. Para Gostar de Ler.)

ANEXO B - Atividades de Compreensão e Interpretação

Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade *No mundo da Fantasia*, no Livro Didático do 6º Ano.

1.	No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens. a) Como é caracterizada a filha legítima? b) E a filha adotiva c) O que significa ser “a Gata Borracheira” da casa? d) Como a senhora trata as filhas?
2.	Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.
3.	Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial. a) Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido? b) O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina?
4.	O protagonista passa a trabalhar com a Senhora Holle. a) Na casa da Senhora Holle, ela fazia serviços diferentes dos que fazia na casa da madrasta? b) Por que, então, ela gostava de trabalhar na casa da Senhora Holle? c) Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período? Anote em seu caderno. <ul style="list-style-type: none"> • Dedicção • Persistência • Humildade • Arrogância • Gratidão • Orgulho
5.	Observe estas duas frases do texto: “Preciso retornar para junto dos meus” “por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã” a) A primeira frase é dita pela protagonista à Senhora Holle. O que essa frase mostra sobre os sentimentos da menina? b) O que a segunda frase mostra sobre os sentimentos da mãe e da irmã?
6.	Compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle. a) O que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter? b) Essas atitudes confirmam a opinião do narrador a respeito das personagens expressa no 1º parágrafo?
7.	O conto maravilhoso geralmente transmitem ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite?

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Classificação das atividades de compreensão e interpretação do 6º Ano conforme a tipologia de perguntas do Marcuschi (2008).

TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO 6º ANO
1. Objetivas	1) No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens. a) Como é caracterizada a filha legítima? b) E a filha adotiva d) Como a senhora trata as filhas? 2) Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia

	<p>por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.</p> <p>3) Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial.</p> <p>a) Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido?</p> <p>4) O protagonista passa a trabalhar com a Senhora Holle.</p> <p>a) Na casa da Senhora Holle, ela fazia serviços diferentes dos que fazia na casa da madrastra?</p> <p>b) Por que, então, ela gostava de trabalhar na casa da Senhora Holle?</p> <p>c) Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período? Anote em seu caderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedicção • Persistência • Humildade • Arrogância • Gratidão • Orgulho <p>6. Compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle.</p> <p>b) Essas atitudes confirmam a opinião do narrador a respeito das personagens expressa no 1º parágrafo?</p>
<p>2. Inferenciais</p>	<p>3. No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens.</p> <p>c) O que significa ser “a Gata Borracheira” da casa?</p> <p>3. Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial.</p> <p>b) O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina?</p> <p>5. Observe estas duas frases do texto: “Preciso retornar para junto dos meus” “por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã”</p> <p>a) A primeira frase é dita pela protagonista à Senhora Holle. O que essa frase mostra sobre os sentimentos da menina?</p> <p>b) O que a segunda frase mostra sobre os sentimentos da mãe e da irmã?</p> <p>6. Compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle.</p> <p>a) O que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter?</p>
	<p>7. O conto maravilhoso geralmente transmitem ensinamentos a crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite?</p>

3. Globais	
4. Cópias	2) Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? Comprove sua resposta com palavras do 1º parágrafo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade *Eu e os Outros*, no Livro Didático do 7º Ano.

1.	Na cidade, havia uma “doida”. a) As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado? b) Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta. <ul style="list-style-type: none"> • “Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.” • “Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la.” • “Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras” • “Corria, com variantes, a história de que fora noiva”
2.	O texto aponta uma causa para a suposta loucura da mulher. De acordo com a versão apresentada no texto: a) Que fato poderia ser responsável pelo enlouquecimento da mulher? b) Que comportamentos dela eram tomados pela população como indícios de loucura? c) Na sua opinião, essa mulher era realmente doida?
3.	As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a “doida”. 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?
4.	O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”. a) Inicialmente, eles pretendiam entrar na casa da mulher? b) A cada pedra que atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?
5.	Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto: <ul style="list-style-type: none"> • “resolveu invadir o jardim” • “tinha pressa em chegar ao campo” • “entrar em terreno proibido” • “Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo.” • “a doida não deu nenhum sinal de guerra” • “atrás da barricada de móveis” 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? b) Quem, na verdade, vê a casa como se fosse um cenário desse tipo?
6.	O narrador descreve com detalhes o jardim e o interior da casa. a) Como eram esses dois espaços? Justifique sua resposta com palavras do texto. b) O menino se surpreende ao ver que o jardim era parecido com os outros. Por que você acha que isso acontece? c) Mais tarde, ele compreende por que o jardim estava abandonado. Qual era a razão?
7.	O menino encontra a “doida” num quarto entulhado de móveis, que formavam uma “barricada” em torno da cama. a) Levante hipóteses: Por que a mulher teria escolhido esse quarto para se refugiar? b) O que a palavra barricada sugere quanto ao modo como a mulher se sentia? c) Portanto, ela também se sentia numa guerra?
8.	O encontro do menino e da mulher surpreendeu os dois. a) Qual foi a reação dela ao ver o menino? Por quê? b) Por que o menino se surpreendeu? c) Que sentimentos brotou espontaneamente no menino ao ver a condição da velhinha?

9.	A experiência vivida pelo menino assume um significado especial no texto, pois revela um lado de sua personalidade que ele próprio desconhecia. a) Qual é esse lado? b) Inicialmente o menino abraçou a velhinha “com repugnância” para ajudá-la a deitar-se; entretanto, no final do texto, mostra-se disposto a pegar as mãos dela espontaneamente. O que essa mudança de atitude do garoto demonstra? c) Com essa experiência, você acha que o menino “cresceu”? Por quê?
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”?

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Classificação das atividades de compreensão e interpretação do 7º Ano conforme a tipologia de perguntas do Marcuschi (2008).

TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO 7º ANO
1. Objetivas	<p>1. Na cidade, havia uma “doida”.</p> <p>a) As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?</p> <p>b) Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.” • “Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la.” • “Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras” • “Corria, com variantes, a história de que fora noiva” <p>2. O texto aponta uma causa para a suposta loucura da mulher. De acordo com a versão apresentada no texto:</p> <p>a) Que fato poderia ser responsável pelo enlouquecimento da mulher?</p> <p>b) Que comportamentos dela eram tomados pela população como indícios de loucura?</p> <p>3) As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a “doida”.</p> <p>a) De acordo com o quinto parágrafo, o que as motivava a atirar pedras na casa da mulher?</p> <p>b) As mães concordavam com o comportamento dos filhos? Por quê?</p> <p>4. O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”.</p> <p>a) Inicialmente, eles pretendiam entrar na casa da mulher?</p> <p>b) A cada pedra que atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?</p> <p>5. Observe as palavras e expressões</p>

	<p>destacadas nestes trechos do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “resolveu invadir o jardim” • “tinha pressa em chegar ao campo” • “entrar em terreno proibido” • “Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo.” • “a doida não deu nenhum sinal de guerra” • “atrás da barricada de móveis” <p>b) Quem, na verdade, vê a casa como se fosse um cenário desse tipo?</p> <p>6. O narrador descreve com detalhes o jardim e o interior da casa.</p> <p>a) Como eram esses dois espaços? Justifique sua resposta com palavras do texto.</p> <p>8. O encontro do menino e da mulher surpreendeu os dois.</p> <p>a) Qual foi a reação dela ao ver o menino? Por quê?</p> <p>b) Por que o menino se surpreendeu?</p> <p>c) Que sentimentos brotou espontaneamente no menino ao ver a condição da velhinha?</p> <p>9) A experiência vivida pelo menino assume um significado especial no texto, pois revela um lado de sua personalidade que ele próprio desconhecia.</p> <p>a) Qual é esse lado?</p>
<p>2. Inferenciais</p>	<p>5. Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “resolveu invadir o jardim” • “tinha pressa em chegar ao campo” • “entrar em terreno proibido” • “Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo.” • “a doida não deu nenhum sinal de guerra” • “atrás da barricada de móveis” <p>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?</p> <p>6. O narrador descreve com detalhes o jardim e o interior da casa.</p> <p>c) Mais tarde, ele compreende por que o jardim estava abandonado. Qual era a razão?</p> <p>7. O menino encontra a “doida” num quarto entulhado de móveis, que formavam uma “barricada” em torno da cama.</p> <p>a) Levante hipóteses: Por que a mulher teria escolhido esse quarto para se refugiar?</p>

	<p>b) O que a palavra barricada sugere quanto ao modo como a mulher se sentia?</p> <p>c) Portanto, ela também se sentia numa guerra?</p> <p>9. A experiência vivida pelo menino assume um significado especial no texto, pois revela um lado de sua personalidade que ele próprio desconhecia</p> <p>b) Inicialmente o menino abraçou a velhinha “com repugnância” para ajudá-la a deitar-se; entretanto, no final do texto, mostra-se disposto a pegar as mãos dela espontaneamente. O que essa mudança de atitude do garoto demonstra?</p>
3. Globais	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”?
4. Cópias	6.O narrador descreve com detalhes o jardim e o interior da casa. a) Como eram esses dois espaços? Justifique sua resposta com palavras do texto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade *Humor: entre o riso e a crítica*, no Livro Didático do 8º Ano.

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?
2. Cada uma das personagens assume uma atitude diante do conflito, o que revela muito sobre elas. Leia o que elas dizem e caracterize-as com um dos adjetivos a seguir: a) A mãe: “- Não – senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!” b) O pai: “Não tripudie [...] Ele ainda vai comer de tudo.” c) O filho: “Não, peguei tomate para tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.” conciliador(a) inflexível teimoso(a) condescendente
3. Releia este trecho, do início do texto: “Lá da cozinha a mãe diz que decretou – De-cre-tei! – que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome. a) O que o verbo decretar expressa nessa situação? b) O emprego desse verbo nessa situação confirma ou nega sua resposta no item a da questão anterior? Por quê?
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: <ul style="list-style-type: none"> • “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 <i>fast-food</i>, engordou mais de seis quilos!” Qual dos trechos exemplifica a tentativa de convencer: a) pela informação? b) pela ironia? c) pela ação direta?

5.	Diante da pressão que recebe, o filho também se vale de diferentes recursos para convencer os pais. Observe estes argumentos: <ul style="list-style-type: none"> • “Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?” • “No Japão [...] podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.” • “Porque ele é gostoso!” • “num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver...” <p>a) Desses argumentos, qual é o único que tem relação direta com as preferências alimentares do menino?</p> <p>b) Qual deles procura esvaziar o forte argumento da preocupação com a saúde?</p> <p>c) Qual deles tenta provocar remorso nos pais?</p>
6.	O pai, por duas vezes, relembra hábitos alimentares de sua infância. <p>a) Como eram esses hábitos? Com que finalidade ele os cita?</p> <p>b) Um dos hábitos do pai atraiu o interesse do menino. Qual foi ele? Por que o menino ficou interessado?</p>
7.	No jantar, os pais tentam novamente fazer o filho comer, oferecendo-lhe sopa de macarrão de letrinhas. <p>a) Que mensagem o filho tenta transmitir aos pais com as palavras que escreve?</p> <p>b) Uma das palavras formadas pelo menino no prato parece se uma tentativa de trégua e reconciliação com os pais. Qual é essa palavra?</p> <p>c) Por que a complementação dessa palavra provoca humor no final do texto?</p>
8.	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?

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Classificação das atividades de compreensão e interpretação do 8º Ano conforme a tipologia de perguntas do Marcuschi (2008).

TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO 8º ANO
1. Objetivas	<p>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”.</p> <p>a) O que ele chama de “comida de velho”?</p> <p>b) Qual é a comida preferida dele?</p> <p>6 O pai, por duas vezes, relembra hábitos alimentares de sua infância.</p> <p>a) Como eram esses hábitos? Com que finalidade ele os cita?</p> <p>b) Um dos hábitos do pai atraiu o interesse do menino. Qual foi ele? Por que o menino ficou interessado?</p> <p>7. No jantar, os pais tentam novamente fazer o filho comer, oferecendo-lhe sopa de macarrão de letrinhas.</p> <p>a) Que mensagem o filho tenta transmitir aos pais com as palavras que escreve?</p> <p>b) Uma das palavras formadas pelo menino no prato parece se uma tentativa de trégua e reconciliação com os pais. Qual é essa palavra?</p>

<p>2. Inferenciais</p>	<p>2. Cada uma das personagens assume uma atitude diante do conflito, o que revela muito sobre elas. Leia o que elas dizem e caracterize-as com um dos adjetivos a seguir:</p> <p>a) A mãe: “- Não – senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!”</p> <p>b) O pai: “Não tripudie [...] Ele ainda vai comer de tudo.”</p> <p>c) O filho: “Não, peguei tomate para tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.”</p> <p>conciliador(a) inflexível teimoso(a) condescendente</p> <p>3. Releia este trecho, do início do texto: “Lá da cozinha a mãe diz que decretou – De-cree-tei! – que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.</p> <p>a) O que o verbo decretar expressa nessa situação?</p> <p>b) O emprego desse verbo nessa situação confirma ou nega sua resposta no item a da questão anterior? Por quê?</p> <p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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 <i>fast-food</i>, engordou mais de seis quilos!” <p>Qual dos trechos exemplifica a tentativa de convencer:</p> <p>a) pela informação?</p> <p>b) pela ironia?</p> <p>c) pela ação direta?</p> <p>5. Diante da pressão que recebe, o filho também se vale de diferentes recursos para convencer os pais. Observe estes argumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?” • “No Japão [...] podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.” • “Porque ele é gostoso!” • “num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver...” <p>a) Desses argumentos, qual é o único que tem relação direta com as preferências alimentares do menino?</p> <p>b) Qual deles procura esvaziar o forte argumento da preocupação com a saúde?</p> <p>c) Qual deles tenta provocar remorso nos</p>
------------------------	--

	<p>pais?</p> <p>7.No jantar, os pais tentam novamente fazer o filho comer, oferecendo-lhe sopa de macarrão de letrinhas.</p> <p>c) Por que a complementação dessa palavra provoca humor no final do texto?</p>
3. Globais	<p>8. 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?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Atividades de Compreensão e Interpretação presentes na Unidade *Nosso Tempo*, no Livro Didático do 9º Ano.

1.	<p>O narrador volta seu olhar atento para as crianças que ele vê num farol, em uma pesquisa.</p> <p>a) Em que cidade os fatos acontecem? Justifique sua resposta.</p> <p>b) No último parágrafo, narrador afirma: “As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil”. Interprete essa afirmação.</p>
2.	<p>Ao longo do texto, o narrador se faz várias perguntas, que aparecem em frases interrogativas diretas.</p> <p>a) O que intriga o narrador, por exemplo, no 1º parágrafo?</p> <p>b) Existem no texto respostas para as perguntas que o narrador se faz?</p>
3.	<p>Pelo 1º parágrafo do texto, sabemos que o trabalho das crianças não é espontâneo.</p> <p>a) Quem está por trás desse trabalho?</p> <p>b) Levante hipóteses: Por que crianças são postas para executar esse trabalho?</p>
4.	<p>No 6º e no 7º parágrafos, o narrador descreve o comportamento das pessoas dentro dos carros quando o semáforo fecha.</p> <p>a) Levante hipóteses: Por que as pessoas, especialmente as mais ricas, mantêm os vidros do carro permanentemente fechados?</p> <p>b) Interprete a imagem: “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial”.</p> <p>c) O que o narrador denuncia com essas observações?</p>
5.	<p>No 8º parágrafo, o narrador afirma que as crianças “parecem não se cansar nunca”.</p> <p>a) Por que ele imagina isso?</p> <p>b) Que razão o narrador apresenta para justificar o ânimo das crianças?</p>
6.	<p>No penúltimo parágrafo, há uma reflexão sobre o futuro das crianças. De acordo com o texto, que futuro elas terá?</p>
7.	<p>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?”</p> <p>a) Ao se colocar como sujeito da ação, o que muda na postura até então observadora do narrador?</p> <p>b) Por que o narrador usa a 1ª pessoa do plural ao concluir: “É que sabemos as respostas?”</p> <p>c) Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?</p>
8.	<p>A palavra ciranda tem mais de um sentido. Veja alguns deles:</p> <p>ciranda: movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.</p> <p>Observe, agora, o título do texto. Ele apresenta mais de um sentido.</p> <p>a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?</p> <p>b) Por que o título se torna irônico quando se associam à palavra ciranda os sentidos de “roda” ou de “roda infantil”?</p>

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Classificação das atividades de compreensão e interpretação do 9º Ano conforme a tipologia de perguntas do Marcuschi (2008).

TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO 9º ANO
1. Objetivas	<p>1. O narrador volta seu olhar atento para as crianças que ele vê num farol, em uma pesquisa. a) Em que cidade os fatos acontecem? Justifique sua resposta.</p> <p>2. Ao longo do texto, o narrador se faz várias perguntas, que aparecem em frases interrogativas diretas. a) O que intriga o narrador, por exemplo, no 1º parágrafo? b) Existem no texto respostas para as perguntas que o narrador se faz?</p> <p>3. Pelo 1º parágrafo do texto, sabemos que o trabalho das crianças não é espontâneo. a) Quem está por trás desse trabalho?</p> <p>5.No 8º parágrafo, o narrador afirma que as crianças “parecem não se cansar nunca”. a) Por que ele imagina isso? b) Que razão o narrador apresenta para justificar o ânimo das crianças?</p> <p>6. No penúltimo parágrafo, há uma reflexão sobre o futuro das crianças. De acordo com o texto, que futuro elas terá?</p>
2. Inferenciais	<p>1. O narrador volta seu olhar atento para as crianças que ele vê num farol, em uma pesquisa. b) No último parágrafo, narrador afirma: “As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil”. Interprete essa afirmação.</p> <p>3. Pelo 1º parágrafo do texto, sabemos que o trabalho das crianças não é espontâneo. b) Levante hipóteses: Por que crianças são postas para executar esse trabalho?</p> <p>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?</p> <p>7. No último parágrafo, ao questionar a respeito da moradia e da educação das crianças daquela esquina, o narrador se coloca como sujeito</p>

	<p>da ação, dizendo: “Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando?”</p> <p>a) Ao se colocar como sujeito da ação, o que muda na postura até então observadora do narrador?</p> <p>b) Por que o narrador usa a 1ª pessoa do plural ao concluir: “É que sabemos as respostas?”</p> <p>8. A palavra ciranda tem mais de um sentido. Veja alguns deles:</p> <p>ciranda: movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.</p> <p>Observe, agora, o título do texto. Ele apresenta mais de um sentido.</p> <p>a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?</p> <p>b) Por que o título se torna irônico quando se associam à palavra ciranda os sentidos de “roda” ou de “roda infantil”?</p>
3. Globais	<p>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?”</p> <p>c)Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?</p>
4. Subjetivas	<p>4.No 6º e no 7º parágrafos, o narrador descreve o comportamento das pessoas dentro dos carros quando o semáforo fecha.</p> <p>d) Interprete a imagem: “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial”.</p> <p>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?”</p> <p>c)Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.