

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Textos – Proleitura

Gabrielle de Almeida Brito

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE CRÔNICA EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições para o
desenvolvimento de competências críticas e argumentativas**

Belo Horizonte

2026

Gabrielle de Almeida Brito

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE CRÔNICA EM LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições para o
desenvolvimento de competências críticas e argumentativas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Letras da Universidade Federal de
Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do
título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias
e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Belo Horizonte

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 05 de fevereiro de 2026, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE CRÔNICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS E ARGUMENTATIVAS ", apresentado por GABRIELLE DE ALMEIDA BRITO, número de registro 2024659327, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Joseval dos Reis Miranda - Orientador, Prof. Luiz Francisco Dias (UFMG) e Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 05 de fevereiro de 2025.

Prof. Joseval dos Reis Miranda (Doutor)

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)

Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Joseval dos Reis Miranda, Usuário Externo**, em 10/02/2026, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira, Coordenador(a)**, em 10/02/2026, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 10/02/2026, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4922767** e o código CRC **EF78981A**.

Dedico este trabalho a minha família que diariamente me apoia em meus estudos e, juntamente comigo, alcança esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, fonte inesgotável de amor e força, pelo acolhimento constante, por estarem ao meu lado todos os dias, acreditando em mim mesmo quando eu duvidei.

Agradeço ao meu namorado, Pedro, pelo amor paciente, pela parceria e por nunca deixar que eu esquecesse do meu potencial.

Agradeço, com todo o meu afeto, aos meus amigos e amigas, pessoas que iluminam minha vida com risadas, apoio e partilhas sinceras.

Ao Professor Joseval, registro minha profunda gratidão pela orientação sensível e sábia. Sua leitura atenta e suas palavras sempre gentis tornaram o processo de escrita mais leve, mais seguro e infinitamente mais rico.

Por fim, expresso meu agradecimento à UFMG e à FALE, espaços que me acolheram e transformaram. Foram anos de aprendizado, desafios e descobertas que me formaram não apenas como profissional, mas como ser humano. Desejo que muitos outros possam viver experiências tão transformadoras quanto as minhas, em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, direito que deve ser de todos.

RESUMO

A prática de leitura pode ser concebida como prática social, que envolve reflexão, interpretação e posicionamento crítico. Neste sentido, este estudo teve como objetivo geral analisar atividades de leitura de uma crônica em um livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a fim de compreender como elas contribuem para o desenvolvimento das competências crítica e argumentativa dos estudantes. A pesquisa fundamentou-se em concepções de leitura propostas por Koch e Elias (2006), Menegassi (2010), Marcuschi (2001), Solé (1998), noções de leitura crítica e argumentativa propostas por Freire (2003), Fiorin (2015) e Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), além de documentos oficiais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem mista, de natureza interpretativa, analisando qualitativa e quantitativamente atividades de leitura do livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano*. Os resultados alcançados revelam a predominância de questões subjetivas e objetivas em detrimento de atividades inferenciais, globais e metalinguísticas, o que limita o desenvolvimento da criticidade e da capacidade argumentativa dos alunos. Diante dessas lacunas, elaborou-se uma proposta didática baseada na leitura da crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo, visando ampliar as habilidades leitoras já trabalhadas no livro didático. Conclui-se que práticas de leitura mais diversificadas, sistemáticas e ancoradas em referenciais teóricos sólidos contribuem significativamente para a formação de leitores críticos e para o fortalecimento do papel social da leitura na escola.

Palavras-chave: Leitura; Livro didático; Leitura crítica; Leitura argumentativa; Atividades de leitura; Crônica.

ABSTRACT

Reading practices can be understood as social practices that include reflection, interpretation, and critical position. In this sense, this study aims to analyze reading activities based on a crônica (Brazilian literary chronicle) from a 9th-grade Portuguese language textbook (final years of Elementary School) in order to examine how they contribute to the development of students' critical and argumentative competencies. The research is grounded in conceptions of reading proposed by Koch and Elias (2006), Menegassi (2010), Marcuschi (2001), and Solé (1998), as well as notions of critical and argumentative reading presented by Freire (2003), Fiorin (2015), and Cavéquia, Maciel, and Rezende (2010), in addition to official documents such as the National Textbook and Teaching Materials Program (Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD) and the National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Methodologically, the study adopts a mixed-methods approach, interpretative in nature, combining *qualitative and quantitative* analyses of reading activities from the textbook *SuperAÇÃO! Português* (9th grade). The results indicate a predominance of subjective and objective questions over inferential, global, and metalinguistic activities, which limits the development of students' critical thinking and argumentative skills. In light of these gaps, a didactic proposal was developed based on the reading of the chronicle “Gerações,” by Luis Fernando Verissimo, aiming to expand students' reading skills addressed in the textbook. It is concluded that diversified and systematic reading practices, grounded in robust theoretical frameworks, contribute significantly to the development of critical readers and to strengthening the social role of reading in the school context.

Keywords: Reading; Textbook; Critical reading; Argumentative reading; Reading activities; Chronicle.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PC	Perguntas Cópias
PG	Perguntas Globais
PI	Perguntas Inferenciais
PIM	Perguntas Impossíveis
PM	Perguntas Metalinguísticas
PN	Perguntas “A cor do cavalo branco de Napoleão”
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PO	Perguntas Objetivas
PS	Perguntas Subjetivas
PVT	Perguntas “Vale-Tudo”
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de questões de leitura da Unidade 8 – seção “Compreensão textual”	44
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>SuperAção!</i> Português 9ºano.....	34
Figura 2 – Questão 10.....	39
Figura 3 – Questão 11.....	39
Figura 4 – Questões 1 a 6	45
Figura 5 – Questão 7.....	46
Figura 6 – Questão 10a.....	46
Figura 7 – Questão 11c.....	46
Figura 8 – Questão 13.....	46
Figura 9 – Questões 8 e 9	47
Figura 11 - Questão 11b	47
Figura 12 – Questão 14.....	47
Figura 13 – Questão 12.....	48
Figura 14 – Questão 11a.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	15
2.1 Leitura: algumas ponderações.....	15
2.2 A leitura crítica e argumentativa.....	17
2.3 Apontamentos sobre a leitura de uma crônica.....	19
3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E DESAFIOS	22
3.1 PNLD: breve panorama e o livro didático de Língua Portuguesa.....	23
3.2 Eixo Leitura na BNCC.....	26
3.3 A leitura no livro de Língua Portuguesa: olhares para os formatos de perguntas.....	29
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
4.1 Critérios para seleção do livro didático.....	32
4.2 Organização do livro didático <i>SuperAÇÃO! Português – 9º ano</i>	33
4.2.1 <i>A noção de leitura pelo livro SuperAÇÃO! Português</i>	36
4.3 Seleção do capítulo e das questões de leitura.....	38
4.4 Procedimentos de análise dos dados.....	40
5 ANÁLISE TEÓRICO-ANALÍTICA DAS QUESTÕES DE LEITURA.....	42
6 PROPOSTA DIDÁTICA	50
6.1. Desenvolvimento da proposta didática.....	51
6.1.1 <i>Habilidades da BNCC</i>	51
6.1.2 <i>Justificativa</i>	52
6.1.3 <i>Atividades</i>	52
6.1.4 <i>Considerações finais da proposta</i>	53
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

A leitura ocupa um lugar central no ensino de Língua Portuguesa, configurando-se não apenas como uma habilidade escolar, mas também como uma prática social essencial para a participação ativa e crítica em diferentes esferas da vida cotidiana. No entanto, embora essa habilidade seja de extrema relevância, dados nacionais revelam um cenário preocupante. A 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” indicou que apenas 47% dos brasileiros são leitores e que 36% possui uma dificuldade na habilidade de leitura, dentre elas: “lê muito devagar” (18%), “não compreende a maior parte do que lê” (8%), “não tem concentração suficiente para ler” (14%). Esse quadro é reforçado pelos dados do relatório disponibilizado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024), o qual apontou que 16% dos jovens, entre 15 e 29 anos, estavam na condição de analfabetos funcionais. Esses números evidenciam a necessidade de aprofundar a discussão sobre as práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar, espaço que representa o contato de muitos sujeitos com a leitura, principalmente aquela mediada pelo livro didático, um dos materiais mais presentes no cotidiano dos estudantes.

Ao longo de experiências e observações no ambiente escolar, o interesse por este tema surgiu, uma vez que muitos alunos compreendem a leitura de forma limitada, restringindo-se à decodificação ou à interpretação literal. Ao notar que tais dificuldades repercutem diretamente na formação crítica e na capacidade argumentativa dos estudantes, tornou-se necessário investigar de que maneira o trabalho com textos, especialmente aquele orientado pelas atividades propostas por livros didáticos, pode contribuir para superar tais lacunas. Por conseguinte, a pesquisa revela-se relevante não apenas por retomar discussões teóricas sobre a leitura e suas concepções, como também por analisar práticas concretas presentes no livro didático que orientam o ensino público brasileiro.

Diante desse cenário, tornou-se pertinente investigar de que maneira as atividades de leitura propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente aquelas destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, contribuem para o desenvolvimento das competências crítica e argumentativa dos estudantes, ou se mantiveram restritas a práticas de leitura centradas na reprodução de informações e na compreensão literal. Essa problemática tornou-se a questão norteadora que orientou o percurso teórico e analítico da pesquisa, direcionando a definição dos objetivos, a seleção do *corpus* e a adoção dos procedimentos metodológicos, bem como a análise das questões de leitura presentes no material didático.

Nesse contexto, este estudo estabeleceu como objetivo geral compreender de que maneira as atividades de leitura presentes em um livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), contribuem para o desenvolvimento e/ou a ampliação das competências crítica e argumentativa dos estudantes.

Em consonância com o objetivo geral delineado, este estudo desdobrou-se em objetivos específicos que orientaram e estruturaram o percurso teórico e analítico da pesquisa. Inicialmente, buscou-se discutir o conceito de leitura a partir de diferentes concepções no campo do ensino de Língua Portuguesa, compreendendo-a como uma prática social e discursiva que envolve a construção de sentidos, assim como o posicionamento crítico do leitor.

Em seguida, o trabalho propôs-se a analisar questões de leitura presentes no livro didático escolhido do 9º ano, examinando suas abordagens, seus objetivos e suas estratégias à luz das categorias propostas por Marcuschi (2001). A partir dessa análise, investigou-se em que medida essas atividades podem contribuir ou limitar o desenvolvimento das competências crítica e argumentativa dos estudantes, considerando os tipos de questões propostas e as operações cognitivas exigidas.

Finalmente, o estudo buscou propor encaminhamentos metodológicos que pudessem subsidiar o trabalho docente com a leitura, em vista dos resultados obtidos, com a intenção de potencializar práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores críticos e reflexivos.

A partir desses princípios, a pesquisa apoia-se em um conjunto de referenciais teóricos. Foram mobilizadas as contribuições de Koch e Elias (2006), Menegassi (2010), Marcuschi (2001) e Solé (1998), cujas reflexões consolidam importantes perspectivas sobre os processos de construção de sentido, interação social e papel ativo do leitor. Tais autores oferecem bases conceituais essenciais para compreender a leitura como prática social e cognitiva, marcada por múltiplas operações interpretativas. Ademais, recorre-se às contribuições de Freire (2003), Fiorin (2015), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010) para discutir a leitura crítica e argumentativa, enfatizando a importância do desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e construção de sentido, habilidades indispensáveis para a atuação dos estudantes em uma sociedade permeada por discursos diversos.

A pesquisa também dialoga com documentos normativos oficiais que orientam a educação básica brasileira, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. O PNLD define critérios de seleção e avaliação dos livros didáticos, influenciando diretamente as práticas pedagógicas

e o acesso dos estudantes a materiais que potencializam seu desenvolvimento leitor e argumentativo. Em consonância com esse documento, a BNCC, ao atribuir ao eixo Leitura um papel estruturante, destaca a importância da leitura como prática de construção de sentidos, análise crítica e participação social.

No que diz respeito à organização do estudo, serão apresentadas, ao longo das seções, as principais concepções de leitura, incluindo perspectivas interacionistas, fundamentos sobre leitura crítica e argumentativa, bem como sobre a Tipologia de Perguntas de Compreensão nos LDP, por Marcuschi (2001), teoria norteadora para a classificação das questões de leitura analisadas. Também serão discutidos brevemente alguns documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, principalmente os já citados PNLD e BNCC. Em seguida, detalha-se a metodologia, os critérios de seleção do livro didático, sua organização e a escolha das atividades de leitura analisadas. Depois, desenvolve-se a análise teórico-analítica das questões, sugestões de encaminhamentos didáticos e, por fim, apresenta-se as considerações finais, sintetizando as reflexões do estudo.

A metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem mista, articulando elementos quantitativos e qualitativos, com natureza interpretativa, dado que se apoia na análise e discussão de questões presentes em um livro didático específico. O percurso metodológico envolveu a seleção do material e das questões, a identificação dos tipos de atividades, assim como o exame de suas características à luz dos referenciais teóricos mencionados.

Dessa maneira, o presente estudo é uma investigação que busca compreender em que medida o livro didático pode constituir-se como um instrumento capaz de promover práticas leitoras que estimulem a criticidade, a autonomia e a construção argumentativa no contexto escolar.

2 LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A presente seção tem por objetivo apresentar os preceitos teóricos que nortearam a pesquisa, proporcionando suporte conceitual às análises desenvolvidas. Para tanto, foram exploradas as noções de leitura fundamentadas em estudos consagrados na área de Linguística, momento em que se utilizou as já prestigiadas ideias nos estudos de Koch e Elias (2006), Menegassi (2010), Marcuschi (2001) e Solé (1998), os quais ofereceram essenciais aportes conceituais para a compreensão das diferentes concepções de leitura.

A seção aborda, também, perspectivas acerca da leitura crítica e argumentativa, recorrendo à referência teórica de preceitos apontados por Freire (2003), Fiorin (2015), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), que ressaltam a importância do desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e construção de sentido dos leitores. Finalmente, para subsidiar a leitura da crônica presente no livro *SuperAção! Português, 9º ano*, e que serviu como base para a análise das questões de leitura, recorreu-se a ideias de Antonio Candido (2003) e Siebert (2014), tomando-as como referências para a compreensão das especificidades desse gênero textual e seus efeitos de sentido.

Dessa forma, a seção atual busca delinear alguns marcos conceituais, articulando diferentes abordagens que contribuem para a compreensão do papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Leitura: algumas ponderações

A leitura, por si só, é uma atividade complexa, que se tornou foco de atenção ao longo da História dado que sua prática perpassa o cotidiano e a vida humana. Entretanto, a prática de leitura, por vezes, foi reduzida a “ler é traduzir a fala” ou, até mesmo, “ler é apenas decodificar mensagens”. Com o avanço dos estudos linguísticos, passaram a coexistir diferentes concepções de leitura, que são utilizadas nos dias atuais e, desse modo, aplicadas em livros didáticos, especificamente da educação básica, e no ambiente de sala de aula.

Ao afirmar que ler é decodificar, trata-se de um processo de reconhecimento e continuado agrupamento de unidades linguísticas, levando ao texto e, conseqüentemente, à compreensão da leitura. Segundo Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Seguindo esse pressuposto, a autora afirma que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalinguística; além disso, defende que

aperfeiçoar essa habilidade fornece maior conhecimento acerca da estrutura e do código da língua. Contudo, Solé salienta que o ensino do código deve fundamentar-se em contextos significativos, e não isolados, descontextualizados.

Na concepção de Marcuschi (2001), compreender um texto não é uma tarefa simples; envolve um conjunto de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais que precisam ser desenvolvidas. O autor destaca que a compreensão textual requer do leitor a habilidade de interpretar e articular as múltiplas camadas de sentido presentes no texto, assumindo uma postura ativa e consciente diante do conteúdo abordado. Sob essa ótica, a compreensão é concebida como um processo interpretativo sustentado pelos indícios oferecidos pelo autor, porém suscetível a diferentes interpretações conforme o contexto e a experiência de cada leitor.

A partir dessas diferenciações de leitura como decodificação e como construção de sentido, há pesquisas – como Koch e Elias (2006) e Menegassi (2010) – que direcionam a noção de leitura para quatro focos principais: foco no autor, foco no leitor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Cada uma dessas visões de leitura possui sua justificativa, sua aplicação, embora, em momentos, se complementem.

Quando a leitura é concebida com *foco no autor*, parte-se da ideia de que o texto é tido como “um produto lógico do pensamento [...] do autor” (Koch; Elias, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, o leitor não exerce um papel ativo, de tal forma que cabe a ele apenas “captar essa representação mental” (Koch; Elias, 2006, p. 11). Assim, leitura é, para essa concepção, somente uma captação de ideias do autor.

Se de início o autor era aquele que comandava todo o processo de leitura, dessa vez, o leitor é aquele que exerce todo o trabalho. Nesta segunda concepção, a *leitura com foco no leitor*, este é aquele capaz de dar sentido ao que foi lido com base nos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, os quais podem ser formados tanto dentro quanto fora da escola (Menegassi, 2010). Visto que o leitor é o produtor de sentido do texto, este passa, então, a possuir diversos significados, pois há vários leitores, cada um com suas experiências e seus conhecimentos, os quais serão acionados durante a leitura de um texto.

Em contrapartida, na concepção de *leitura com foco no texto*, a atenção deixa de estar nos atores, naqueles que exercem ações, e se desloca para o produto, o texto. Segundo Koch e Elias, o texto é “um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (2006, p. 10); assim, basta para o leitor reconhecer o código utilizado no texto para ser capaz de codificá-lo. A leitura passa a ser uma ação passiva, em que o texto é algo de que se retira informações, sem que haja acréscimo de novas ideias por parte do leitor.

A última concepção a ser descrita, de *leitura com foco na interação autor-texto-leitor*, é, dentre todas, a única que percebe a leitura como uma ação interativa e de constante produção de sentido. Os, antes, personagens que exerciam ações separadas, autor e leitor, passam a, juntos, ocuparem um espaço no texto. Durante a leitura, passa-se a entender que um texto é “construído na interação texto-sujeitos” (Menegassi, 2010, p. 102), de forma que o leitor não apenas codifica informações ou capta ideias de um autor arbitrário, mas torna-se um personagem ativo, que usa diversas estratégias de leitura, “tais como seleção, antecipação, inferência e verificação” (Koch; Elias, 2006, p. 13), a fim de produzir sentido.

Tendo em vista as diferentes noções de leitura, tornou-se perceptível que aquela que mais se aproxima do foco do trabalho é a *leitura com foco na interação autor-leitor-texto*, dado que se busca debater as competências crítica e argumentativa do leitor, compreendendo a leitura não apenas como decodificação, mas como um processo dinâmico e interativo de construção de sentido. Nesse sentido, a leitura crítica emerge como um desdobramento de tal concepção, uma vez que pressupõe um leitor ativo, capaz de estabelecer relações entre o texto e seu contexto sociocultural, analisando intenções, ideologias e implícitos discursivos. Assim, o desenvolvimento das competências tanto crítica quanto argumentativa contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e participativos nas práticas sociais de leitura.

2.2 A leitura crítica e argumentativa

A partir do entendimento acerca das concepções de leitura, nota-se que a perspectiva interacionista, defendida por Koch e Elias (2006) e Menegassi (2010), amplia o entendimento desse processo, aproximando-o de uma prática que exige posicionamento crítico e argumentativo diante do texto. É nessa direção que se inserem as concepções de leitura crítica e argumentativa, as quais ultrapassam a interpretação literal e buscam desenvolver no leitor a capacidade de refletir, questionar e produzir sentidos de forma consciente. Nesse viés, a leitura é compreendida como uma prática social que vai além do ato de decodificação de signos linguísticos, constituindo-se como um processo ativo de construção de sentidos. Freire corrobora essa visão ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2003, p. 9), ressaltando que o ato de ler envolve interpretar, relacionar informações, dialogar com o texto a partir de conhecimentos extratextuais, além de considerar o contexto de leitura, o espaço que o indivíduo ocupa na sociedade e o uso da linguagem. A partir disso, a leitura crítica e

argumentativa emerge como uma dimensão essencial para formar sujeitos reflexivos e autônomos, capazes de compreender e intervir na sociedade.

Todo ato de ler está imerso em experiências concretas e em relações sociais que condicionam a forma com a qual o leitor percebe e interpreta os textos. Para Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 302), “a leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica”. Isso posto, a leitura crítica exige do leitor uma postura ativa; a mobilização de estratégias discursivas para construir e analisar argumentos requer que o leitor infira, interprete e posicione-se criticamente frente a um texto. Assim, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2003, p. 9).

A leitura argumentativa, por sua vez, relaciona-se, intrinsecamente, à leitura crítica, dado que envolve a identificação e a análise dos mecanismos de argumentação presentes nos textos, como a coerência. Segundo Fiorin (2015, p. 78), “a argumentação é uma questão de linguagem” e esta última é polissêmica e repleta elementos como a ambiguidade, posto que “a linguagem está sempre carregada de pontos de vista” (Fiorin, 2015, p. 89). A argumentação é, então, um processo em que o sujeito organiza enunciados com o objetivo de influenciar seu interlocutor, sustentando perspectivas, as quais podem ser fundamentadas por meio de estratégias discursivas. Portanto, a leitura argumentativa vai além da simples compreensão de um conteúdo textual: ela requer que o leitor mobilize o reconhecimento de intenções comunicativas e de recursos linguísticos usados para convencer o próprio leitor.

A partir destas ideias, torna-se possível afirmar que tanto a leitura crítica quanto a argumentativa devem constituir o foco central do ensino em sala de aula e dos materiais didáticos, sendo necessário, para Freire (2003), superar a ênfase excessiva na quantidade de leituras realizadas sem a devida análise e compreensão dos textos, o que frequentemente resulta na memorização mecânica em detrimento do entendimento efetivo. Além disso, embora seja nas escolas, muitas vezes, o primeiro contato do leitor com a criticidade e a argumentação, não cabe ao professor interpretar ou raciocinar pelo seu estudante, mas sim levá-lo à construção destas habilidades cognitivas, para que:

[...] por meio das leituras de seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro, frente às reflexões que ele se propõe a fazer. Possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o seu mundo por meio do mundo de outro e vice-versa (Cavéquia; Maciel; Rezende, 2010, p. 303).

Ao promover a leitura crítica e argumentativa, a escola e o ensino de Língua Portuguesa (mas não somente) desempenham um papel fundamental na formação de leitores competentes, capazes de analisar e se posicionar frente aos diferentes discursos que circulam na sociedade.

Nesse processo, o livro didático configura-se como um instrumento pedagógico de grande relevância, pois tende a oferecer textos de variados tipos e gêneros, bem como diversificadas propostas de leitura, as quais devem ser usadas para estimular a reflexão, o diálogo e a construção de sentidos. Ao ser utilizado de forma crítica e mediada pelo professor, o livro didático torna-se um recurso que potencializa o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, amplia a criticidade e argumentação destes, contribuindo para a formação de cidadãos mais reflexivos, capazes de interagir de maneira consciente e responsável com a realidade que os circunda.

Dessa forma, compreender os papéis do livro didático no desenvolvimento da leitura crítica e argumentativa implica reconhecer que esse material não se limita a um compilado de conteúdos, mas assume funções múltiplas no processo de ensino e aprendizagem. É preciso analisar como as propostas de leitura, a seleção de textos e as atividades refletem as concepções de leitura, bem como identificar os desafios que envolvem seu uso em sala de aula. Nesse prisma, discutir as limitações, concepções e atribuições torna-se essencial para compreender de qual maneira o livro didático pode contribuir para a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente participativos.

2.3 Apontamentos sobre a leitura de uma crônica

O livro didático, para figurar entre os materiais utilizados em sala de aula, deve seguir regras específicas e preceitos indicados nos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) (a qual será melhor discutida na seção 3.2). Esta traz, em sua composição, algumas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica e, especialmente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é proposta pela BNCC a seguinte ideia:

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (Brasil, 2018, p. 186)

Tendo isso em vista, o livro analisado neste estudo traz, como texto base das questões de leitura, a crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo, logo, para debater as atividades, é preciso, inicialmente, pensar como deve ocorrer idealmente a leitura, a interpretação de uma crônica.

Ao falar deste gênero textual, deve-se ter em mente que ele é tido por alguns estudiosos como “crônica brasileira”, pois, embora tenha surgido nos folhetins e estar estritamente ligado ao jornalismo, nos dias atuais, é um gênero híbrido, dado que se tornou objeto de escrita de diversos escritores do país que estavam ligados à literatura, como José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo. Isso fez com que a crônica passasse a ter sentidos, características da esfera literária, passando a articular-se entre as diferentes esferas (jornalismo e literatura). Para Medeiros *apud* Siebert (2014):

[...]enquanto de um lado trabalha-se com o tempo, com o cotidiano que são marcas próprias dos discursos jornalístico e histórico, por outro lado mobiliza a fabulação da criação ficcional e poética do discurso da literatura. Assim, a crônica "discursiviza" o cotidiano e permite a possibilidade do equívoco. (Medeiros *apud* Siebert, 2014, p. 681)

Já Antonio Candido (2003), embora tenha uma visão positiva acerca das crônicas, percebe o gênero como um “gênero menor”. Para o autor, as crônicas não têm pretensão de serem duradouras, devida a sua raiz no jornalismo, mas, ao mesmo tempo, é um gênero que “é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor” (Candido, 2003, p. 89). Esse gênero, porém, não busca somente divertir o leitor, mas utilizar este, por vezes, para tratar de temas sérios, para, a partir de descrições leves, incutir reflexão, experiência, porque

aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer nossa visão das coisas. (Candido, 2003, p. 90)

Nessa perspectiva, então, insere-se a crônica de Luis Fernando Verissimo, “Gerações”, que figura no livro didático a ser analisado. Ressalta-se, contudo, que o foco deste trabalho não recai sobre a crônica em si, enquanto objeto de estudo literário, mas sobre as atividades de leitura propostas pelo livro didático, ainda assim, o gênero textual é elemento essencial, porque orienta expectativas de leitura, modos de construção de sentido e, conseqüentemente, direciona tanto a elaboração como a análise das questões apresentadas aos estudantes. A crônica, assim, trata-se de um texto que perpassa âmbitos diversos, no entanto, termina em uma comunhão híbrida que incute no leitor sentimentos e demanda dele percepções mais reflexivas. Para que

isso ocorra de forma inerente, é necessário promover uma leitura crítica, logo, considerando-se que a crônica de Verissimo está inserida em um livro didático de Língua Portuguesa, espera-se que as atividades ligadas a ela façam jus às características do gênero.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E DESAFIOS

O livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) configura-se como um dos principais recursos utilizados no contexto escolar, exercendo papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Sua relevância ultrapassa a simples função de suporte ao conteúdo, uma vez que esse material orienta práticas pedagógicas, media o contato do estudante com diferentes gêneros textuais e contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas. Entretanto a utilização do livro didático exige uma análise crítica, considerando que suas propostas refletem concepções de língua, de leitura e de ensino que nem sempre correspondem às demandas contemporâneas da educação. Acerca disso, discutir suas funções, desafios e concepções torna-se preciso para compreender de que modo esse instrumento pode ser explorado de forma mais reflexiva e significativa na formação de leitores.

Nesse contexto, é importante também compreender o cenário educacional em que o livro didático está inserido. A educação básica brasileira atualmente é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e pelo Ensino Médio. Essas etapas são norteadas por alguns documentos de suma importância. Dentre eles figuram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional de Educação (2014); a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2024), cada qual com suas respectivas resoluções e diretrizes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou Lei nº 9.394/1996) define os princípios e fins da educação do país, afirma a educação como um direito, propõe princípios basais para o ensino e confere as responsabilidades aos governos dos estados, dos municípios e da União. Além da LDBEN, outro documento essencial para a educação brasileira é Plano Nacional de Educação (PNE), um plano estratégico decenal, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência até 31 de dezembro de 2025, o qual propõe, entre seus objetivos, a qualidade do ensino, a alfabetização, a educação básica, o ensino superior e a valorização dos profissionais do magistério.

Além desses, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), já mencionados neste trabalho, configuram-se como instrumentos fundamentais na concretização das políticas educacionais. A BNCC (Brasil, 2018) alinhada às diretrizes da LDBEN e aos objetivos do PNE, orienta o currículo escolar e define as competências e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Já o

PNLD (Brasil, 2024), em consonância com esses princípios, é responsável pela seleção e distribuição de livros e demais materiais didáticos utilizados nas escolas públicas do país, assegurando que estejam de acordo com as orientações pedagógicas e formativas previstas nos documentos oficiais.

Dessa forma, levando em consideração que o presente trabalho teve como foco a análise de questões de um livro didático do Ensino Fundamental Anos Finais, tornam-se alvo de maior atenção o PNLD e a BNCC, principais documentos que orientam e fundamentam a elaboração e seleção dos materiais didáticos.

3.1 PNLD: breve panorama e o livro didático de Língua Portuguesa

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é um programa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destinado a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio, de maneira gratuita, às escolas públicas de ensino básico das redes municipal, estadual e federal do Brasil. Além disso, outras redes associadas ao programa, como instituições filantrópicas ou comunitárias, também podem ter acesso a esses materiais. Nesse sentido, o PNLD assume papel estratégico para a democratização do acesso a recursos educacionais de qualidade, contribuindo para a equidade no ensino e para o fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas, uma vez que influencia diretamente a seleção, a distribuição e o uso dos materiais que orientam as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O programa surgiu oficialmente em 1985 como um marco na política em relação aos materiais didáticos. Sua criação se deu a partir de um longo debate acerca dos problemas presentes nos livros didáticos, uma vez que o país passava pelo encerramento de um longo período militar – ocorrido entre os anos de 1964 e 1985 –, período esse em que, segundo Miranda (2004, p. 125), “os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil”. Com isso, houve, nestes livros, uma grande presença de conteúdos político-ideológicos, o que afetou a formação socioeducacional do povo.

Após a instauração do PNLD, o Ministério da Educação passou a, progressivamente, incluir, na escolha dos materiais, os professores das escolas de educação básica pública do país. Assim, os livros são, primeiramente, inscritos no programa e aprovados em uma avaliação

pedagógica coordenada pelo MEC, a qual conta com uma Comissão Técnica formada por especialistas em diversas áreas do conhecimento. Após aprovadas, as obras passam, então, a compor o Guia Digital do PNLD, o qual fica disponível para acesso *on-line* de forma pública. Este guia serve, especialmente, para orientar professores, coordenadores, diretores e demais integrantes da comunidade escolar acerca da escolha das coleções voltadas para cada etapa de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos.

Dessa maneira, os livros escolhidos são distribuídos de maneira gratuita para as escolas públicas municipais e estaduais, passando a ser utilizados por 3 anos, de modo que os livros só poderão ser substituídos após o final do prazo por outros livros também participantes do PNLD. É importante salientar que, de acordo com o programa, cada aluno do Ensino Fundamental e Médio tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que serão estudadas durante o ano letivo, devendo o livro ser devolvido à escola ao fim do ano.

O livro didático, instrumento de trabalho tão comum entre os professores, especialmente do ensino básico, recebeu este termo a partir do Decreto - Lei nº. 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º. Aqui são importantes algumas ideias de Ota (2009, p. 213), que, por sua vez, retoma Balsissera *apud* Pinto (2001):

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (Balsissera *apud* Pinto, 2001, *apud* Ota, 2009, p. 213).

A partir dessas discussões, convém mencionar que este recurso escolar, ao longo dos anos, passou por inúmeras adaptações, modificações, inclusive pelas adequações ligadas ao PNLD instituído em 1985, até se tornar o material que é utilizado nas escolas atuais. No entanto, como foco do estudo, buscar-se-á um debate acerca do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), ferramenta de trabalho dos professores de Ensino Fundamental Anos Finais.

Ao abordar o ensino da Língua Portuguesa (LP), espera-se que este esteja alinhado aos mais recentes estudos e teorias, a fim de proporcionar aos estudantes conhecimentos diversos, de modo a perpassar eixos de leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica. Tais eixos precisam estar contempladas nos livros didáticos (LD), tanto aqueles participantes do PNLD como os das demais editoras. É fundamental, portanto, que os livros

didáticos aprovados pelo Programa estejam em consonância com as orientações da BNCC, uma vez que este documento estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Tal alinhamento é imprescindível porque avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tomam como referência as competências e as habilidades previstas na BNCC. Logo, garantir que os materiais didáticos adotados nas escolas estejam de acordo com as diretrizes curriculares nacionais contribui para a coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, buscando assegurar uma formação mais igualitária e consistente no território nacional.

É necessário, então, pensar em como os livros são recursos essenciais – por vezes, o único dado aos professores. Segundo Ota (2009), os livros didáticos são

[...] fonte quase que exclusiva de transmissão de conhecimentos no ambiente escolar, devido à falta de acesso a outros materiais de estudo e de pesquisa para alunos e alunas e, muitas vezes, para os professores e professoras, bem como única fonte de referência do trabalho em sala de aula, ou por falta de acesso ou porque os roteiros preestabelecidos e com respostas prontas representam economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, fazendo desses livros verdadeiros manuais a serem seguidos (Ota, 2009, p. 214).

Diante disso, o livro selecionado para ser utilizado nas aulas deve atender às demandas de ensino e dos profissionais de Língua Portuguesa, além de estar adequadamente atrelado às normas do PNL D e da BNCC.

Contudo, muitos dos LD de Língua Portuguesa, embora passem por mudanças recorrentes, seguem moldes ainda concebidos nos anos 1960 e 1970 e, segundo Ota:

[...] o LD de Língua Portuguesa, nos moldes em que se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. [...] nos anos 60, a concepção de texto subjacente limitava-se ao texto literário, por visar à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar, na escrita, os modelos consagrados. Nos anos 70, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no LD começa a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho (Ota, 2009, *apud* Bezerra 2001, p. 217).

Além disso, há, ainda, certa visão cristalizada ligada aos LD de Língua Portuguesa, uma vez que por ser, em diversos casos, a principal ferramenta do professor e, até mesmo, do aluno, este material “acaba adquirindo estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos” (Ota, 2009, p. 215). Isso significa que os livros didáticos “escolhem ‘o que ensinar’, ‘como desenvolver as atividades’, ‘como avaliar’” (Fregonezi, 1999, p. 83) e as

tarefas do aluno, principalmente as realizadas em casa, as quais não contam com a intervenção do educador.

Em vista disso, o conteúdo dos LDLP precisa ir além da visão prescritiva da linguagem ou da abordagem restritiva do estudo de gêneros textuais sem a contextualização devida. As matérias devem estar aplicadas a um contexto real de uso; é necessário que as atividades tragam uma gradação adequada, estratégias diversificadas, até mesmo para que seja possível abranger as habilidades e competências elencadas pela BNCC para os diversos eixos que norteiam a organização dos livros.

Considerando o exposto, é essencial que os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplem situações de linguagem que reflitam o uso efetivo da língua no cotidiano dos estudantes, aproximando o conteúdo escolar das práticas comunicativas sociais. Ao apresentar a língua em uso, o material contribui para que o aluno compreenda sua natureza viva, dinâmica e heterogênea, reconhecendo as variações linguísticas, bem como os diferentes contextos de interação. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais significativa, pois permite ao estudante perceber-se como sujeito ativo nos processos de comunicação, valorizando sua experiência linguística e cultural como ponto de partida para o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

3.2 Eixo Leitura na BNCC

O livro didático, ao longo da história da educação brasileira, tem se consolidado como um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange o ensino de Língua Portuguesa. Mais que um simples compilado de conteúdos, o LD representa um importante mediador entre professor, aluno e conhecimento, pois orienta práticas pedagógicas e contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Nesse contexto, o ensino de leitura ancorado pelo livro didático deve ser compreendido com um processo dinâmico e interativo, capaz de promover a construção de sentidos, a formação crítica e a ampliação da capacidade argumentativa dos estudantes. A qualidade e a função desse material, contudo estão diretamente relacionadas às políticas públicas e às diretrizes curriculares que orientam o sistema educacional brasileiro, dentre eles, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, teve sua homologação em dezembro de 2017, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017), e foi o resultado de inúmeros e longos debates em torno da definição de um currículo escolar unificado para a educação básica

brasileira. Em 1996, na LDBEN, já havia a previsão da BNCC, a qual teve sua reafirmação em 2014, pelo Plano Nacional de Educação. Dessa maneira, em 2015, deu-se início à elaboração da Base, a qual teve mais de uma versão, sendo que a primeira passou por consulta pública, mas apenas dois anos depois, em 2017, ocorreu a homologação da parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (publicada oficialmente pelo MEC em 2018), enquanto a etapa do Ensino Médio foi homologada em 2018, em consonância com a reforma dessa modalidade de ensino.

A partir disso, a BNCC passou a oferecer à educação básica (pública e privada) brasileira diretrizes obrigatórias para que os sistemas de ensino elaborem currículos educacionais próprios. Além disso, tais diretrizes também orientam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, bem como os materiais didáticos, em destaque os livros integrantes do PNLD.

Outro ponto de destaque diz respeito à estrutura da BNCC, a qual está organizada segundo as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas etapas apresenta seus próprios elementos como: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (pertencente à Educação Infantil); áreas do conhecimento (Ensino Fundamental ao Ensino Médio); componentes curriculares (as disciplinas/matérias); competências gerais e específicas; habilidades (organizadas por ano e unidade temática/eixo estruturante), as quais possuem seus próprios códigos, que indicam a etapa de ensino (EI, EF, EM), o componente curricular (LP, MA, CI, EF, AR, HI, GE, LI, ER) e a sequência numérica da habilidade. Com isso, os LD utilizados nas escolas (e foco deste trabalho) devem trazer, em sua configuração, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina.

A BNCC é organizada segundo as chamadas áreas do conhecimento, sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, de modo que cada uma possui competências específicas de sua área. A área de Linguagens, na qual se encontra o foco da discussão, é subdividida em componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Além destes componentes, a Base traz em sua composição os eixos para o ensino da Língua Portuguesa, que são Leitura, Produção (oral, escrita e multissemiótica) e Análise Linguística/Semiótica, de forma que o primeiro é o assunto deste tópico.

O eixo Leitura, na BNCC, é descrito como:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de

procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Logo, a leitura na Base tem um sentido mais amplo, além dos gêneros textuais, embora estes figurem em abundância ao longo do documento, mas trazendo um maior foco às práticas leitoras que compreendem dimensões inter-relacionadas.

É por esse viés que os livros didáticos brasileiros, em especial aqueles que integram o PNL D, se baseiam, pois ao construir um material de Língua Portuguesa, este deve trazer textos e questões guiadas pelo princípio de dialogia entre textos, textualidade, recursos linguísticos e multissemióticos, entre outros elementos que fazem parte do eixo Leitura da Base.

Outro pensamento essencial, presente na Base e norteador dos materiais didáticos, é a noção de texto, uma vez que a BNCC assume:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Sendo assim, tanto o eixo Leitura quanto a concepção de texto buscam, juntos, contemplar diferentes linguagens, letramentos e culturas, caminhando para uma prática de leitura cujo foco é a interação entre leitor-texto.

Sob essa ótica, busca-se, na análise do livro didático, aquele que traga, em sua proposta pedagógica, competências e habilidades em consonância com o eixo Leitura estabelecido pela BNCC, isto é, o acesso a variados gêneros textuais, multimodais e pertencentes a distintos campos de atuação da vida social. Além disso, é preciso que no LD haja a progressão da complexidade dos textos, para que se desenvolva a reflexão crítica e analítica do estudante.

Ao considerar, então, o eixo Leitura proposto pela Base Nacional Comum Curricular, torna-se necessário observar como esse componente é efetivado nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Nos materiais didáticos, é possível identificar uma diversidade de formatos de questões que visam explorar diferentes níveis de compreensão – desde a identificação de informações explícitas até a interpretação inferencial e crítica dos textos. Essa variedade de propostas pode revelar uma tentativa de promover um trabalho de leitura que vai além da decodificação, estimulando o estudante a refletir, argumentar e estabelecer relações entre o texto e o contexto. Assim, a análise do livro didático permite compreender de que modo as

competências de leitura prescritas pela BNCC são incorporadas às práticas pedagógicas, bem como quais concepções de leitura são adotadas pelo material.

3.3 A leitura no livro de Língua Portuguesa: olhares para os formatos de perguntas

Os livros didáticos, por seu caráter pedagógico, apresentam, em sua estrutura, metodologias de ensino, textos norteadores e, sobretudo, atividades a serem realizadas pelos estudantes. Estas atendem a diversos propósitos de acordo com a disciplina, a matéria abordada, o ano escolar ao qual o livro pertence. Nesse contexto da leitura, observa-se que o material didático inclui perguntas voltadas a esse tema, as quais constituem importantes ferramentas de ensino, amplamente utilizadas pelos professores e alunos no processo de aprendizagem.

Marcuschi (2001), movido pela necessidade de categorizar as variadas perguntas encontradas nos livros didáticos, definiu a chamada “Tipologia das Perguntas de Compreensão nos LDP”, a qual está seccionada em nove tipos de perguntas. Cabe destacar que essa proposta foi elaborada a partir de um contexto de análise e de produção didática situado, sobretudo, entre as décadas de 1980 e 1990; desde então, os livros didáticos têm passado por transformações significativas, incorporando abordagens mais amplas de leitura e, conseqüentemente, apresentando questões que, muitas vezes, assumem caráter híbrido, combinando mais de uma finalidade e escapando a classificações rígidas ou “cristalizadas” em apenas um tipo. Ainda assim, a tipologia de Marcuschi mantém-se pertinente para o estudo das questões de leitura, pois oferece um referencial sistematizado que permite descrever padrões, identificar predominâncias e discutir, de modo crítico, em que medida as atividades propostas favorecem (ou limitam) diferentes níveis de compreensão e de construção de sentidos.

Dentre essas perguntas categorizadas pelo autor, encontram-se as *A cor do cavalo branco de Napoleão* (PN), as quais são tidas por Marcuschi como “não muito frequentes e de perspicácia mínima” (2001, p. 76), uma vez que a resposta está contida na própria formulação da pergunta, dispensando o uso de processos e estratégias de compreensão para respondê-las. Por exemplo, perguntas como: “em que país nasceu o escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade?”

Outro tipo são as *Perguntas Cópias* (PC), em que a atividade realizada é mecânica, apenas de transcrição de frase ou de palavras. Os verbos frequentes de uso são: retire, aponte, copie, transcreva, identifique, assinale etc. Como exemplos, Marcuschi (2001, p. 77) cita enunciados como “Retire do texto a frase que...” ou “Complete de acordo com o texto...”.

As *Perguntas Objetivas* (PO), por sua vez, tratam do conteúdo explícito, facilmente localizável no texto, sinalizando atividades de decodificação, nas quais a resposta é facilmente encontrada no texto, de modo direto sem a necessidade de inferências. Diferentemente das *Perguntas Inferenciais* (PI), que exigem do leitor a realização de ligações entre ideias previamente apresentadas. A partir disso, entende-se essas perguntas como mais complexas, uma vez que “exigem conhecimentos textuais e outros” (Marcuschi, 2001, p. 77) para se chegar à resposta adequada. Tais conhecimentos podem ser de ordem pessoal, social, enciclopédica etc.

As *Perguntas Globais* (PG), por outro lado, consideram o texto como em sua totalidade e envolvem também os processos extratextuais. São, também, tipos de perguntas que envolvem processos inferenciais complexos. Já as *Perguntas Subjetivas* (PS) se distinguem das anteriores por pouco se relacionarem ao texto e levam em consideração, principalmente, a opinião, o ponto de vista do aluno, e não há como testar a validade das respostas dadas em tais perguntas. É comum que esses enunciados apresentem comandos como “Qual a sua opinião sobre...?” ou “Do seu ponto de vista, a atitude[...]?” (Marcuschi, 2001, p. 77).

Outro tipo de pergunta descrito por Marcuschi é o das chamadas *Perguntas “Vale-tudo”* (PVT), nas quais qualquer tipo de resposta é considerada aceitável, de maneira que não há como o aluno se equivocar, pois “a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta” (Marcuschi, 2001, p. 77). Diferentemente, as *Perguntas Impossíveis* (PIM) exigem que o aluno recorra aos seus conhecimentos enciclopédicos, a ideias que são extratextuais.

Finalmente, as *Perguntas Metalinguísticas* (PM) envolvem questionamentos voltados à estrutura ou ao léxico do texto, por exemplo: “quantos parágrafos têm o texto?” ou “Qual o título do texto?” (Marcuschi, 2001, p. 77).

Diante dessas considerações e tomando como referência as concepções de leitura elencadas anteriormente, pode-se compreender que as perguntas propostas em atividades de leitura, a partir das classificações apresentadas por Marcuschi (2001), desempenham papel fundamental na construção de sentido e no desenvolvimento da competência leitora, uma vez que direcionam o modo como o estudante interage com o texto, podendo estimular uma leitura mais reflexiva e crítica ou, ao contrário, limitar-se à reprodução de informações textuais. Nessa ótica, propôs-se a análise de questões de um livro didático de Língua Portuguesa destinado a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, integrante do PNLD.

O objetivo foi verificar como a leitura era abordada nessa obra, identificar a concepção ou concepções de leitura adotadas nesse livro e analisar de que forma as relações entre o texto

e as atividades propostas poderiam auxiliar os estudantes, levando-os ao desenvolvimento de uma leitura crítica ou argumentativa, ou eventualmente prejudicar o processo de aprendizagem. Com base nesses pressupostos, a próxima seção apresentará os aspectos metodológicos deste estudo, descrevendo os procedimentos adotados para seleção e análise do material, bem como os critérios utilizados para identificar e interpretar as atividades de leitura presentes nele.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem mista e de natureza interpretativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa constitui-se como um processo intencional, racional e estruturado na busca de respostas, cujo objetivo é dar explicações a um problema existente. Assim, para além da análise numérica, buscou-se realizar uma leitura qualitativa e reflexiva material investigado, promovendo um debate das observações e de suas implicações no trabalho com a leitura na escola. Nesse sentido, o estudo também considerou os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme organizados por Bardin (2016, *apud* Valle; Ferreira, 2025), sobretudo no que se refere à interpretação sistemática das informações e à construção de inferências a partir do material analisado. No tratamento dos dados quantitativos obtidos, adotou-se uma leitura interpretativa, na qual, segundo Gil (2008, p. 75), “procura-se estabelecer uma relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos” – nesse caso, buscou-se relacionar as proposições com os resultados obtidos.

Ademais, o *corpus* da pesquisa é constituído por questões de leitura presentes em um livro didático integrante do PNLD (2024), o que o caracteriza como um documento de ordem pública e, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174), o traço da pesquisa documental é que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

O percurso metodológico se deu a partir da seleção de um livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, integrante do PNLD. Em seguida, foi escolhido um capítulo específico da obra e, por fim, procederam-se às análises das questões de leitura nele presentes, à luz da “Tipologia das Perguntas de Compreensão nos LDP” proposta por Marcuschi (2001).

4.1 Critérios para seleção do livro didático

A cada três anos, os livros didáticos da rede pública brasileira são substituídos, e isso se dá por meio de uma avaliação pedagógica que seleciona os materiais, os quais, posteriormente, passam a integrar o Guia Digital do PNLD¹, disponibilizado virtualmente para acesso tanto das escolas quanto do público em geral. Os professores, coordenadores, diretores e demais

¹ O Guia Digital do PNLD é um documento oficial para orientar escolas públicas, professores e gestores na seleção dos materiais didáticos aprovados pelo programa. Ele reúne resenhas das obras aprovadas, critérios de avaliação pedagógica, fichas e modelos de ata para registros de escolhas, assim como informações técnicas e operacionais sobre o processo de adoção dos livros didáticos (Brasil, 2024).

integrantes das instituições de ensino, então, escolhem a coleção de livros que melhor os atende em sua instituição.

A partir disso, a eleição de cada escola fica disponível em uma planilha de Excel nomeada “RelatoriodeescolhaPNLD2024AnosFinais”,² que é o comprovante gerado no sistema PNLD Digital após a escola registrar suas opções de escolha e o processo ser finalizado pelo diretor da escola. Com base nisso, para a seleção do livro didático a ser analisado no presente trabalho, foi feito o acesso ao Relatório de Escolha e, em seguida, uma filtragem de informações, a fim de elencar qual a coleção preferida em todo o país.

No total, há na planilha 316.542 registros de escolas e colégios brasileiros, com 17 editoras listadas. Dentre essas, a editora que obteve o maior número de seleções foi a Editora Moderna Ltda., com 123.382 registros na planilha. Essa editora possui, no Guia Digital do PNLD, 4 coleções aprovadas: *Araribá Conecta – Português*; *Novo Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*; *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem*; *SuperAÇÃO! Português*. Dentre essas coleções, a com maior número de registros na planilha do Relatório foi a *SuperAÇÃO! Português*, com 4.044 registros. Essa coleção tornou-se o foco deste trabalho.

Com a coleção já eleita, passou-se, assim, para a apuração de qual ano do Ensino Fundamental Anos Finais seria selecionado o livro. Após reflexão, optou-se pelo livro do 9º ano, uma vez que é a última etapa dos Anos Finais, portanto, supõe-se encontrar alunos cuja habilidade de leitura seja mais evoluída e, conseqüentemente, as atividades de leitura apresentadas no material didático seguiriam a mesma suposição, mostrando-se mais avançadas.

4.2 Organização do livro didático *SuperAÇÃO! Português* – 9º ano

O livro didático *SuperAÇÃO! Português* do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na versão do Manual do Professor, está disponível virtualmente no *site* da Editora Moderna, no qual é possível tanto visualizar o livro em HTML quanto baixá-lo em PDF. Ele é de autoria de Silvana Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertolotti e, na versão do Livro do Estudante, conta com 312 páginas, enquanto a versão digital do Manual do Professor, disponível em PDF, contém, ao todo, 420 páginas.

² RELATÓRIO de Escolha do PNLD 2024 – Objeto 1. In: BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Escolha PNLD 2024 – Objeto 1. **FNDE**, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>. Acesso em: 17 jan. 2026.

Figura 1 – Capa do livro *SuperAção! Português 9º ano*



Fonte: SuperAção! Português, 2022

O LD, na versão do manual do professor, conta com um primeiro sumário no qual são elencados elementos teóricos importantes para o trabalho do professor, além de informações obrigatórias para que a obra integre o PNLD, como orientações ao professor, plano anual de desenvolvimento da Língua Portuguesa; habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, referências bibliográficas, entre outros aspectos.

É importante destacar que o LD *SuperAÇÃO! Português* do 9º ano, por ser integrante do PNLD, traz, em sua configuração, um detalhado segmento intitulado “Abordagem teórico-metodológica”. Nessa seção, o livro elenca as concepções da BNCC acerca do ensino de Língua Portuguesa que orientam a proposta pedagógica da obra e irão subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Com base nisso, o livro explicita de que modo aborda os eixos propostos pela Base a serem desenvolvidos ao longo da educação básica – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica; além de demais informações teóricas que permitem ao professor compreender os fundamentos que sustentam a metodologia por trás do livro.

Entretanto, neste estudo, o foco recaiu sobre a seção “Compreensão leitora”, na qual debate-se o eixo Leitura da BNCC, tema central desta pesquisa. Nesta parte, o LD explica de que forma pretende desenvolver as práticas de leitura:

Para o desenvolvimento das práticas de leitura nessa perspectiva, a coleção oportuniza o acesso a variados gêneros textuais, produzidos em diferentes modalidades e pertencentes a distintos campos de atuação da vida social, sempre observando a atualidade, a autenticidade e a qualidade dos textos, a adequação às faixas etárias e a

relevância temática, de modo que possam refletir a diversidade de povos e culturas no Brasil, despertar o interesse dos estudantes e colaborar para sua formação. Observa-se ainda a complexidade progressiva dos textos, tanto do ponto de vista temático quanto em termos de composição e estilo, para possibilitar a compreensão dos usos da escrita e dos sentidos produzidos explícita e implicitamente, isto é, expressos na superfície do texto ou escondidos nas suas entrelinhas (Julio; Bertoletti, 2022, p. 7).

Do mesmo modo, a coleção discute as atividades de leitura (outro assunto central do presente estudo), as quais são descritas da seguinte forma:

[...] devem permitir a análise da relação entre textos, a verificação da procedência e da confiabilidade das informações apresentadas em cada um, a reflexão analítica e crítica dos temas abordados e a compreensão dos sentidos e dos usos dos recursos linguísticos e semióticos empregados, visando não apenas à interpretação do texto em si, mas também à participação do estudante dentro e fora do contexto escolar (Julio; Bertoletti, 2022, p. 8).

Por fim, após a exposição das informações anteriores, a seção voltada à leitura destaca que o livro *SuperAÇÃO! Português* do 9º ano busca alinhar-se não apenas ao eixo Leitura, mas também a algumas competências gerais postuladas pela Base Nacional Comum Curricular:

[...] a competência 2; a valorização e a fruição de diversas manifestações artísticas e culturais, como expresso na competência 3; a argumentação com base em fatos, como se vê na competência 7; e mesmo o exercício da empatia e do diálogo e a resolução de conflitos, expressos na competência 9 (Julio; Bertoletti, 2022, p. 8).

Deste modo, a proposta do LD demonstra a intenção de desenvolver um trabalho que vá além da leitura como tarefa escolar, promovendo a leitura por fruição, reflexão e construção de sentidos, em consonância com os princípios formativos da BNCC (Brasil, 2018).

Em seguida, há a explicação da estrutura do livro didático. Primeiro, ele é composto por 8 unidades: *I) Brasil em Versos; II) Informação ou publicidade; III) Informação ao alcance; IV) Do mito ao teatro; V) Suas opiniões; VI) Contos e romances; VII) Ações que geram ações; VIII) Crônica e cotidiano*. Cada unidade é subdividida em 4 partes: *Eu sei* (valoriza saberes prévios e amplia vocabulários/práticas linguísticas); *Eu vou aprender* (desenvolve vocabulários e conceitos básicos para expressões linguísticas e artísticas); *Eu aprendi* (apresenta propostas de atividades revisionais e consolidativas); e *Vamos compartilhar* (desenvolve propostas a partir de gêneros e metodologias para resolver questões cotidianas).

Além disso, o livro *SuperAÇÃO! Português* possui, em cada unidade, capítulos e seções com propósitos específicos. São elas: Compreensão textual; Língua e linguagem; Oralidade;

Ortografia/acentuação/pontuação; Variação linguística; A voz do autor; Você é o autor; Clube do livro; Você, *booktuber*; Boxe-conceito; Glossário; Boxe Para ampliar.

4.2.1 A noção de leitura pelo livro *SuperAÇÃO! Português*

A leitura é, indubitavelmente, uma atividade complexa, porém essencial, por isso é foco de diversas pesquisas e análises ao longo da História. Nos últimos anos, algo que norteia o trabalho com a leitura em sala de aula, ambiente cujas habilidades nessa área são ensinadas e desenvolvidas, é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Neste documento há o chamado eixo Leitura, que trabalha a valorização não apenas dos tipos e gêneros textuais, mas também busca destacar as práticas leitoras. É sob esse paradigma que o livro didático *SuperAÇÃO! Português* norteia-se.

Nas páginas iniciais do material, em que há a descrição teórica de conceitos nos quais o livro se amparou, há algumas visões sobre noções e atividades de leitura ao longo das unidades, alinhando-se sempre à BNCC. Primeiramente, o livro segue os quatro campos de atuação propostos pela Base: o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública, o das práticas de estudo e pesquisa e o artístico-literário. Então, o livro oferece as seguintes proposições quanto ao campo de atuação jornalístico-midiático:

O trabalho envolve práticas de leitura e interpretação, de análise das estratégias linguístico-discursivas e semióticas empregadas, bem como de reconhecimento de estratégias tradicionais e contemporâneas do jornalismo e da publicidade, que abrangem o uso de novas tecnologias na produção e na divulgação de informações, além da reflexão acerca de temas como segurança da informação e *fake news* (Julio; Bertolletti, 2022, p. 5).

Em continuidade, o livro aborda o campo de atuação na vida pública, destacando a importância da linguagem como meio de participação social e política, ao considerar que o trabalho com os gêneros deste campo visa:

[...] além do desenvolvimento das habilidades de leitura, à produção textual oral e escrita, à análise linguística e semiótica, a uma participação efetiva e qualificada dos jovens na vida política e social do país. [...] Nesse campo, encontram-se os gêneros textuais que normatizam e regulam a convivência em sociedade, como estatutos, regimentos, declarações de direitos, tal como a própria Constituição Federal, e ainda gêneros textuais propositivos e reivindicatórios [...] (Julio; Bertolletti, 2022, p. 5).

O livro contempla, também, práticas de estudo e pesquisa, nas quais a leitura assume papel central como meio de construção e socialização do conhecimento:

A abordagem envolve o desenvolvimento de pesquisas, por meio de diferentes metodologias, e a socialização de resultados de forma escrita e oral, com a utilização de recursos da cultura digital.

Alguns dos gêneros textuais escritos pertencentes à esfera do estudo e da pesquisa são os didáticos, as sínteses (como esquemas, resumos, sinopses e resenhas), as reportagens e os artigos de divulgação científica, os relatos de campo e de experimentos científicos, além de gráficos, infográficos, quadros e tabelas, que geralmente compõem a construção dos textos nessa esfera. Na modalidade oral, estão as apresentações, as palestras, os seminários, as mesas-redondas, os debates, os vídeos e os *podcasts*, por exemplo (Julio; Bertoletti, 2022, p. 5).

Além dos campos já mencionados, o LD contempla campo artístico literário, que amplia as possibilidades de leitura e expressão estética dos estudantes, promovendo contato com diversas manifestações artísticas e, em especial, literárias, segundo descrevem as autoras:

[...]São gêneros textuais dessa esfera contos e minicontos; narrativas de aventura, de mistério e de ficção científica; romances; crônicas; histórias em quadrinhos; poemas, ciberpoemas e vídeopoemas; cordéis; lendas; mitos; fábulas, entre outros tantos (Julio; Bertoletti, 2022, p. 6).

Ademais, o livro também compreende a leitura como uma prática social “que deve considerar, além dos elementos que o texto oferece, as condições de produção desse texto, os canais em que circulam e os interlocutores” (Julio; Bertoletti, 2022, p. 7). Para que tal visão seja alcançada, a coleção propõe em seu conteúdo:

[...] o acesso a variados gêneros textuais, produzidos em diferentes modalidades e pertencentes a distintos campos de atuação da vida social, sempre observando a atualidade, a autenticidade e a qualidade dos textos, a adequação às faixas etárias e a relevância temática, de modo que possam refletir a diversidade de povos e culturas no Brasil, despertar o interesse dos estudantes e colaborar para sua formação. Observa-se ainda a complexidade progressiva dos textos, tanto do ponto de vista temático quanto em termos de composição e estilo, para possibilitar a compreensão dos usos da escrita e dos sentidos produzidos explícita e implicitamente [...] (Julio; Bertoletti, 2022, p. 7).

Logo, é possível afirmar que o livro didático analisado se alinha à concepção de leitura com foco no autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2006), uma vez que entende a prática de leitura como um elemento de constante produção de sentido, como uma ação interativa, além de prezar para que o estudante tenha acesso a gêneros textuais variados, tanto desconhecidos por ele quanto de seu cotidiano.

4.3 Seleção do capítulo e das questões de leitura

Uma vez escolhido o livro didático e o ano do currículo escolar a ser analisado, tornou-se necessário selecionar um capítulo, dado que o material em sua totalidade é bastante extenso, tornando a análise completa algo inviável. Por isso, partindo do princípio de que o 9º ano é a etapa final do Ensino Fundamental, o último degrau antes do Ensino Médio, e tendo a suposição de que há uma evolução de leitura, escolheu-se a unidade final do livro, a “Unidade 8 – Crônica e cotidiano”. A escolha justifica-se pelo fato de o 9º ano representar a etapa final do Ensino Fundamental, momento em que se espera que o estudante apresente maior autonomia leitora e capacidade crítica, consolidando as competências desenvolvidas ao longo dos anos anteriores. Além disso, partiu-se da hipótese de que o livro, em sua organização didática, propõe uma progressão das habilidades de leitura e interpretação, culminando, na unidade final, em atividades que demandam maior reflexão e elaboração de sentidos, argumentação e posicionamento crítico por parte do aluno.

Essa unidade segue a estrutura já esclarecida anteriormente e propõe aos estudantes que eles conheçam o gênero textual crônica, compreendendo suas funções sociais, sua estrutura e seu estilo. Na primeira parte, *Eu sei*, a intenção é aguçar a percepção do aluno sobre coisas simples cotidianas; em *Eu vou aprender*, há dois capítulos, o primeiro traz características estruturais e contexto de produção das crônicas, o segundo detalha as crônicas e apresenta os meios de veiculação. Já em *Vamos compartilhar*, há a análise e discussão do conceito de crônica visual e, finalmente, em *Eu aprendi*, há atividades de compreensão e reflexão textual, bem como análise de língua e linguagem do gênero.

Com base nessa divisão feita pelo próprio livro, tornou-se perceptível que existe uma divisão na maneira em que o conteúdo é abordado, compreensão textual, e língua e linguagem. Dessa forma, as atividades também foram impactadas, pois foram separadas em análise e reflexão dos textos (verbais e não verbais) apresentados no capítulo, e atividades ligadas à gramática da língua, à oralidade, à reflexão do uso da língua e suas variações.

Por esses motivos e com o objetivo de tornar hábil a análise proposta no trabalho, foram selecionadas para discussão 14 questões gerais da “Unidade 8 – Crônica e Cotidiano, Capítulo 1 – A vida Cotidiana”, da seção *Eu vou aprender*, de compreensão textual. É preciso destacar que dentre as 15 perguntas de compreensão textual, duas delas (questões 10 e 11) contam com subtópicos, isto é, o enunciado indica a leitura de um trecho e, em seguida, as questões estão indicadas pelas letras a), b), c), d), e):

Figura 2 – Questão 10

10. Analisem este trecho.

— Beque mesmo era o Da Guia — dizia o avô.
— O Ademir da Guia não era beque — retrucava o pai.
— E quem é que está falando no Ademir? Estou falando no Domingos. E mesmo Ademir, pra mim, só houve um. O queixada. O homem do rush.

a) Nesse trecho, avô e pai falam de pessoas diferentes. Para tentar se entender, vão dando detalhes. Identifiquem de quem eles falam.

b) Vocês acham que, para entender esse trecho, o leitor precisa ser especialista em futebol?

c) Nesse trecho, que palavra não pertence ao vocabulário da língua portuguesa? Qual é sua origem?

d) Levantem suposições sobre o motivo de o jogador Ademir, o queixada, ser chamado de "o homem do rush".

10.a) Domingos da Guia, Ademir da Guia e Ademir queixada, o homem do rush.
10.b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que é possível depreender que o assunto gira em torno de jogadores de futebol importantes, mesmo que os desconheçam.
10.c) Rush, palavra da língua inglesa.

10.d) Resposta pessoal.

273

10.e) Respostas pessoais.

11.a) Mostrar como o rapaz estava reagindo à conversa, indicando não estar seguro de mencionar o jogador.

11.b) Porque o pai e o avô falavam de jogadores diferentes, da época de cada um deles, sem escutar, na verdade, o que o outro estava falando.

e) Agora, leiam este trecho de uma matéria e comentem com os colegas se suas suposições se confirmaram ou não.

Fonte: *SuperAÇÃO! Português*, 2022.

Figura 3 – Questão 11

11. Releiam este trecho da crônica.

O rapaz pensava **vagamente** em mencionar o Ademir do Internacional. Mas desistia.

a) Qual é o sentido proporcionado pelo termo destacado?

b) Por que o rapaz desistiu de mencionar o Ademir do Internacional?

c) Essa confusão se estendeu a outros temas, como cinema. Como essa confusão é mencionada no texto?

d) Citem um trecho da crônica que marca essa percepção para o leitor.

11.c) Como um desencontro completo.
11.d) Resposta pessoal. Os estudantes podem citar, por exemplo, o diálogo que menciona as atrizes Barbara Streisand e Barbara Stanwck.

Fonte: *SuperAÇÃO! Português*, 2022.

Assim, cada questão foi contabilizada individualmente na categorização dos tipos de perguntas, o que totaliza 20 questões analisadas.

Em síntese, a escolha do capítulo e das atividades de leitura analisadas fundamenta-se na relevância temática e na representatividade pedagógica da unidade selecionada, que permite observar, de maneira significativa, como o livro didático *SuperAÇÃO! Português* do 9º ano articula teoria, prática e desenvolvimento das competências leitoras. A delimitação do *corpus* tornou possível um exame mais direcionado e consistente, concentrando-se em aspectos que

revelam a concepção de leitura presente no material e a forma como ela se concretiza nas propostas didáticas. A partir dessas definições, a seção seguinte apresentará a análise das questões de leitura, buscando identificar como elas são estruturadas e de que modo contribuem (ou não) para o desenvolvimento de uma leitura crítica e argumentativa por parte dos estudantes.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados deste trabalho teve como foco as atividades de leitura selecionadas da “Unidade 8 – Crônica e cotidiano”, do livro *SuperAÇÃO! Português*, do 9º ano, especificamente as 20 questões de compreensão textual delimitadas na seção anterior. O objetivo foi, de início, quantificar as questões do material a partir das categorias de Tipos de Perguntas já propostas *a priori* por Marcuschi (2001); em seguida, realizou-se o debate dessas atividades, a fim de perceber de que modo elas são capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências críticas e argumentativas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Para isso, a análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016, *apud* Valle; Ferreira, 2025), a qual é entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de organização e interpretação de dados textuais. O procedimento analítico respeitou as três etapas indicadas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todas as questões de compreensão textual selecionadas, com o intuito de conhecer o *corpus*, verificar sua adequação aos objetivos da pesquisa e definir as unidades de análise. Cada questão foi considerada como uma unidade de registro; no caso das questões compostas por subtópicos, cada item foi contabilizado individualmente, o que resultou em um total de 20 questões analisadas.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à categorização das questões, com base nas categorias de Tipologia de Perguntas de Compreensão nos LPD, propostas por Marcuschi (2001). Nesse momento adotou-se um procedimento quantitativo, uma vez que as questões foram classificadas e contabilizadas de acordo com o tipo de operação cognitiva exigida do leitor, tais como questões objetivas, inferenciais, interpretativas, globais e metalinguísticas. Essa parte permitiu identificar a frequência e a predominância de determinados tipos de perguntas no conjunto analisado.

Posteriormente, os dados obtidos na categorização foram submetidos a uma análise qualitativa, na qual as questões foram debatidas e interpretadas à luz dos pressupostos teóricos sobre leitura. Nessa fase, buscou-se compreender de que maneira os diversos tipos de questões favorecem (ou limitam) a construção de sentidos, a autonomia leitora, bem como o desenvolvimento de uma leitura crítica e argumentativa, considerando não apenas a categoria em que cada questão se insere, mas também a forma como enunciado é formulado e o tipo de resposta que suscita.

Por fim, na fase de tratamento e interpretação dos resultados, os dados quantitativos e qualitativos foram articulados, permitindo uma análise mais ampla e consistente das atividades de leitura propostas no livro didático. Essa abordagem mista possibilitou, além de mapear os tipos de questões mais recorrentes, refletir criticamente sobre suas implicações pedagógicas e sobre a concepção de leitura que orienta o material analisado.

5 ANÁLISE TEÓRICO-ANALÍTICA DAS QUESTÕES DE LEITURA

A presente seção dedicou-se à análise teórico-analítica das 20 questões de leitura selecionadas no livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano*, buscando compreender de que maneira elas se articulam às concepções de leitura discutidas no referencial teórico, além de categorizá-las segundo a Tipologia de Perguntas de Compreensão nos LPD, por Marcuschi (2001). Para isso, serão observados seus objetivos, as abordagens e as potencialidades no desenvolvimento das competências crítica e argumentativa dos estudantes. Essa análise permite identificar tanto os avanços quanto as limitações do material, oferecendo subsídios para refletir acerca das práticas pedagógicas que se constroem a partir das atividades de leitura no contexto escolar.

No início da Unidade analisada, é trazida a crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo, para ser o texto norteador das questões de compreensão de leitura. Além disso, o livro também apresenta para o professor orientações extras acerca das atividades que constam no capítulo:

Figura 4 – Orientações das atividades

Compreensão textual

► ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

1. Permita aos estudantes que encontrem em sala de aula um espaço livre para expressar suas opiniões, se gostaram da crônica, se ela fez (ou não) sentido para eles etc.

2. Pergunte a eles o que entendem por gerações. Espera-se que entendam que as gerações nada mais são do que uma forma de agrupar as pessoas pensando em traços em comum, ou perfil em comum, daqueles que nasceram em um mesmo momento histórico e que têm estímulos culturais e sociais semelhantes, o que os leva a ter, majoritariamente, comportamentos relativamente similares.

• Caso julgue necessário, solicite aos estudantes que pesquisem e organizem um material em que expliquem as gerações que temos na sociedade hoje. A atividade pode ser feita em grupos e eles podem compor um painel, uma linha do tempo. Para relacionar ainda mais as atividades, é possível unir esse panorama das gerações com a linha do tempo das personalidades que foi proposta anteriormente.

3. Faça perguntas extras, como: Você já passou por situações parecidas com a do rapaz da crônica, ou seja, teve dificuldade em se inserir em conversas entre adultos, por exemplo? Qual foi a sensação?

4. Espera-se que os estudantes percebam o teor humorístico que o autor emprega na crônica ao retratar as diferentes referências que marcaram cada geração e como elas se entrecruzam, embora não sejam as mesmas.

5. Explore os elementos textuais e suas relações que fizeram os estudantes criarem determinadas hipóteses. Trabalhe o campo semântico da palavra “gerações” e exponha as possibilidades de linhas de raciocínio com base em uma mesma palavra.

7 e 8. Pergunte aos estudantes qual seria a reação deles no lugar do rapaz da crônica. Envolve as experiências de cada um e pergunte extrapolando o texto lido: Quando isso acontece, como você se comporta? Aproveite o momento para falar sobre a diferença de personalidade de cada um deles e analise a personalidade do rapaz da crônica também.

10b. É importante destacar que não é necessário ter conhecimento sobre futebol para entender que os dois personagens falavam sobre jogadores diferentes, porém, caso o leitor tenha conhecimento prévio sobre o assunto, a crônica se torna ainda mais interessante e o humor se acentua.

► ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

10d. É provável que os estudantes vinculem o *rush* apresentado pelo texto com expressões comuns atualmente, como “a hora do *rush*” associada ao momento de mais trânsito, de mais movimento. Caso vinculações como essas aconteçam, aproveite para explorar aspectos em comum e a maleabilidade da língua, não só como o mesmo termo pode ser usado em contextos e com significados diferentes, mas também como a língua muda nos contextos de oralidade e expressões coloquiais.

11a. Espera-se que os estudantes relacionem o termo “vagamente” com a locução “de forma vaga”; para isso, incentive-os a pensar outros contextos para a utilização desse modalizador em que não necessariamente há a ideia de hesitação, mas apenas de imprecisão. Exemplo: “Andando pela praia, Amanda pensava vagamente no livro lido, enquanto deixava que as ondas molhassem seus pés”. Outro exemplo: “Matheus lembrava-se vagamente daquele parque”.

12. Note que, quando o narrador menciona que a diferença não era tão grande para confundir as Marias Antonietas, as personagens citadas têm diferenças não só de séculos, mas também de contextos. Leve a turma a perceber que as principais confusões feitas na crônica giram em torno de um contexto muito parecido: futebol (confusão entre jogadores); cinema (confusão entre atrizes). Com isso, trabalhe o contexto relacional dos termos percebendo os aspectos que poderiam gerar confusões de sentidos.

15. Reforce que as conjunções são palavras invariáveis e que são utilizadas para relacionar as orações ou ainda dois termos.

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Com base nisso, é possível ter uma noção mais geral do direcionamento e das expectativas do LD acerca de suas próprias atividades.

Tendo isso em vista, ao examinar detalhadamente os enunciados, os comandos propostos, procurou-se compreender não somente o conteúdo explícito das atividades, como também as contribuições pedagógicas que oferecem ao processo de formação do leitor. Alcançou-se então o seguinte resultado:

Quadro 1 – Tipos de questões de leitura da Unidade 8 – seção “Compreensão textual”

Tipos de questões de Leitura LD	
“A cor do cavalo branco de Napoleão”	Zero
Cópias	Zero
Objetivas	4
Inferenciais	1
Globais	4
Subjetivas	10
Vale-tudo	Zero
Impossíveis	Zero
Metalinguísticas	1

Ao observar a distribuição das informações no quadro, torna-se evidente uma expressiva disparidade entre os tipos de questões propostos, o que revela não apenas a predominância de determinadas operações cognitivas, mas também possíveis limitações no estímulo ao desenvolvimento de habilidades mais complexas como a análise crítica e a argumentação.

De início, é preciso destacar aquelas perguntas cujo potencial de estímulo de uma leitura crítica e argumentativa é inferior. Dentre elas figuram as *Perguntas Subjetivas* (PS) e as *Perguntas Objetivas* (PO).

Entre as 10 *Perguntas Subjetivas* (PS) verificadas, 6 se configuram como as primeiras atividades de compreensão textual da Unidade, sendo o tipo de pergunta que mais se destacou na contabilização dos resultados.

Figura 4 – Questões 1 a 6

1. O que você achou da crônica? Explique sua opinião.
2. Você acredita que as coisas mudam muito de uma geração para a outra? Por quê?
3. Para você, quais são as principais mudanças que ocorrem entre as gerações? Como você percebe isso? Cite exemplos do seu dia a dia.
4. Na sua opinião, o cronista conta sua história com humor? Por quê?
5. Ao ler o título da crônica, você imaginou que o texto seria sobre o quê? Você mudou sua hipótese após a leitura? Comente.
6. Existem várias personalidades citadas ao longo da crônica. Você conhece alguma? Qual?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

As *Perguntas Subjetivas* (PS) são assim chamadas por Marcuschi (2001) porque o texto é utilizado de maneira superficial, uma vez que se busca a opinião do aluno. As atividades do livro *SuperAção! Português* tidas como subjetivas não estão cristalizadas na definição proposta pelo autor, já que apresentam o que pode ser chamado de um desdobramento que vai além apenas da opinião pessoal do aluno. Por exemplo, é perguntado, na questão 1, “O que você achou da crônica?”, essa primeira parte é puramente subjetiva, uma vez que o aluno pode responder que gostou ou não do texto, que o achou legal ou chato, etc. Contudo, é apresentado um complemento, pois é pedido que o aluno “explique sua opinião”, logo em seguida, então é preciso que haja certa reflexão no momento de sua resposta. Esse detalhe se repete ao longo das demais PS, indo além do que foi inicialmente proposto por Marcuschi (2001). Com isso, problemática não é a presença das perguntas subjetivas no livro didático, dado que elas podem ser utilizadas como uma forma de conectar os jovens ao texto lido (principalmente ao estarem localizadas no início das atividades), mas sim o excesso, pois a predominância desse tipo de questão enfraquece o processo de construção de sentidos, dado que o aluno mobiliza de forma limitada estratégias de compreensão, análise ou interpretação mais aprofundada. Então, embora essas perguntas possam estimular o estudante, as PS não interagem com o texto para além do superficial, e permitem respostas baseadas em percepções pessoais, tornando a questão impossível de ser validada.

Outro tipo de atividade que mais figurou nos resultados é o das *Perguntas Objetivas* (PO), as quais sinalizam atividades de decodificação (Marcuschi, 2001), e são limitadas quanto à perspectiva do desenvolvimento das competências crítica e argumentativa, como é o caso das questões 7, 10a, 11c e 13.

Figura 5 – Questão 7

7. Qual é a atitude do rapaz no início da crônica?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Figura 6 – Questão 10a

10. Analisem este trecho.

— Beque mesmo era o Da Guia — dizia o avô.
 — O Ademir da Guia não era beque — retrucava o pai.
 — E quem é que está falando no Ademir? Estou falando no Domingos. E mesmo Ademir, pra mim, só houve um. O queixada. O homem do *rush*.

- a) Nesse trecho, avô e pai falam de pessoas diferentes. Para tentar se entender, vão dando detalhes. Identifiquem de quem eles falam.

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Figura 7 – Questão 11c

11. Releiam este trecho da crônica.

O rapaz pensava **vagamente** em mencionar o Ademir do Internacional. Mas desistia.

- c) Essa confusão se estendeu a outros temas, como cinema. Como essa confusão é mencionada no texto?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Figura 8 – Questão 13

13. Quais são os assuntos recorrentes na conversa entre o pai e o avô do rapaz? 13. São assuntos do cotidiano: futebol, cinema, música.

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Essas questões, embora sejam úteis para verificar compreensão inicial, não favorecem a elaboração de inferências, o estabelecimento de relações intertextuais ou a reflexão crítica, habilidades essenciais defendidas tanto pela BNCC, documento norteador do livro analisado,

quanto por Marcuschi (2001). Assim, as PO podem levar a uma prática de leitura mecânica, em que o estudante se limita a apenas procurar as informações no próprio texto, sem se engajar na construção ativa de sentido.

O terceiro tipo de atividade que mais se destacou na análise foi o das *Perguntas Globais* (PG), que se mostraram nas questões 8, 9, 11b e 14.

Figura 9 – Questões 8 e 9

8. Por que o rapaz não consegue participar da conversa?
9. O avô e o pai falam sobre as mesmas personalidades? Explique sua resposta.

Fonte: SuperAÇÃO! Português, 2022.

Figura 10 - Questão 11b

- b) Por que o rapaz desistiu de mencionar o Ademir do Internacional?

Fonte: SuperAÇÃO! Português, 2022.

Figura 11 – Questão 14

14. Ao final, o objetivo do rapaz de entrar na conversa é alcançado?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Essas questões, de acordo com Marcuschi (2001), ocupam um papel relevante no processo de leitura, porque exigem do estudante uma compreensão do texto em sua totalidade – até mesmo de seu desfecho –, articulando informações para construir interpretações amplas e coerentes. Ao favorecer esse movimento de integração e profundidade, as *Perguntas Globais* convocam operações cognitivas mais complexas, favorecendo uma leitura que ultrapassa a decodificação e a apreensão fragmentada do conteúdo.

O tipo de *Pergunta Inferencial* (PI) também apareceu na análise, embora de forma menos expressiva, apenas na questão 12:

Figura 12 – Questão 12

12. Quando o rapaz comenta que a diferença entre o pai e o avô não era tão grande, o que ele deixa implícito ao leitor?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Nessa questão, é exigido que o leitor vá além das informações explícitas no texto para estabelecer relações, preencher lacunas e construir significados implícitos, o que constitui um elemento central para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica. Diferentemente das *Perguntas Subjetivas, Globais e Objetivas*, as PI dialogam com a concepção freiriana de leitura, já que compreender o texto significa interpretar aquilo que não foi dito, questionar e posicionar-se frente ao conteúdo (Freire, 2003). No entanto, a presença reduzida desse tipo de pergunta na unidade analisada compromete seu potencial formativo, restringindo a leitura, em vez de buscar o desenvolvimento das habilidades crítica e argumentativa dos estudantes.

Por fim, o tipo *Pergunta Metalinguística* (PM) teve sua aparição contabilizada apenas uma vez, na questão 11a:

Figura 13 – Questão 11a

11. Releiam este trecho da crônica.

O rapaz pensava **vagamente** em mencionar o Ademir do Internacional. Mas desistia.

a) Qual é o sentido proporcionado pelo termo destacado?

Fonte: *SuperAÇÃO!* Português, 2022.

Essa questão traz, em seu conteúdo, a mobilização de um conhecimento lexical, no caso, requer do estudante que ele compreenda o significado do termo “vagamente” para que, dessa forma, seja capaz de responder ao que é questionado. Nas PM, o foco é deslocado para a linguagem enquanto objeto de análise, de maneira que convida o leitor a observar como os elementos linguísticos contribuem para a construção de sentido. É um tipo de pergunta que favorece o uma leitura mais analítica, que leva o aluno a perceber a linguagem como instrumento de expressão.

Diante dos dados expostos, a análise das questões de leitura do livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano* evidenciou um desequilíbrio significativo na distribuição dos tipos de perguntas presentes na obra, com clara predominância de atividades subjetivas,

seguidas das atividades objetivas e globais. Esse cenário infelizmente não favorece totalmente a formação de leitores que consigam articular informações, construir inferências, reconhecer intenções discursivas e posicionar-se criticamente diante dos textos.

6 PROPOSTA DIDÁTICA

Tendo em vista os resultados evidenciados na seção de análise das questões de leitura da Unidade 8 – Capítulo 1 do livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano*, as quais apontaram limitações tanto na diversidade tipológica quanto na exploração de habilidades inferenciais, críticas e metalinguísticas, viu-se plausível a proposição de uma atividade pedagógica que busque superar essas lacunas e favorecer um trabalho mais efetivo com a construção de sentidos. Logo, a proposta didática que se segue buscou responder às fragilidades identificadas, oferecendo atividades que dialogam diretamente com os desafios observados e que promovam práticas de leitura mais significativas, alinhadas às concepções teóricas e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a proposta didática aqui apresentada fundamentou-se nas concepções de leitura desenvolvidas por autores como Koch e Elias (2006), Solé (1998), Marcuschi (2001) e Freire (2003), cujos pressupostos compreendem a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais. Ademais, considera-se que essa perspectiva de leitura em que se integra autor-leitor-texto não ocorre de forma espontânea, mas depende de atividades sistemáticas que contemplem diversos níveis de compreensão, desde a leitura literal até a inferencial e crítica.

Por fim, a proposta articula-se às orientações da BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura e a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, analisar, comparar e posicionar-se perante os textos. Alinhadas a essas diretrizes, as atividades propostas buscam promover práticas significativas de leitura, favorecendo a construção da autonomia interpretativa dos estudantes.

6.1. Desenvolvimento da proposta didática

Ano/Turma: 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais

Texto-base: crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo

6.1.1 Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de produção (Brasil, 2018, p. 157).

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes; a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens; e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados (no discurso direto, se houver), identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros, e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 161).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 187).

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (Brasil, 2018, p. 191).

6.1.2 Justificativa

A análise prévia das atividades de leitura do livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano* evidenciou uma predominância de questões literais e subjetivas que não favorecem plenamente o desenvolvimento de habilidades inferenciais e críticas. Diante dessas lacunas, as seguintes atividades são uma proposta de ampliação do trabalho da construção de sentidos e da formação de leitores autônomos. A escolha pela manutenção da crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo, se justifica por ser um texto de relevância temática, com uso expressivo do humor e por trazer a riqueza de linguagem, podendo conectar os alunos ao assunto e gerar discussões em sala de aula.

6.1.3 Atividades

- 1) De que maneira a situação cotidiana apresentada na crônica “Gerações” contribui para aproximar o leitor da situação narrada?
- 2) Considerando que o narrador não descreve explicitamente cada geração, explique quais características geracionais podem ser percebidas a partir das ações e das falas dos personagens?
- 3) A partir da leitura da crônica, é possível afirmar que o texto reforça e questiona estereótipos geracionais? Justifique.
- 4) Identifique no texto elementos que indicam subjetividade, opinião do narrador. Esses elementos revelam a perspectiva do narrador frente aos acontecimentos? Qual é essa perspectiva?
- 5) Na crônica, tem-se o uso da ironia como um recurso fundamental para a criação do humor e também da crítica no texto. Explique de que maneira o uso de tal recurso permite ao autor “dizer sem dizer”, sugerindo intenções implícitas.
- 6) Considerando as transformações socioculturais contemporâneas, se a crônica “Gerações” fosse escrita nos dias atuais, quais novos conflitos apareceriam? Relacione sua resposta a situações reais.
- 7) Na crônica, é apresentada a imagem do jogador Ademir de Menezes. Considerando essa imagem, explique como a figura desse jogador funciona como referência de uma época e contribui para reforçar o tema “gerações” no texto.

- 8) Com base na leitura da crônica, produza um parágrafo discutindo como as diferenças geracionais se manifestam em sua família e de que forma isso influencia a convivência, o diálogo e a compreensão entre os integrantes.

6.1.4 Considerações finais da proposta

Em resumo, a presente proposta didática busca responder às lacunas percebidas na análise das atividades de leitura do livro didático, ao apresentar um conjunto de questões formadas por perguntas inferenciais, globais e metalinguísticas, conforme a tipologia proposta por Marcuschi (2001), as quais favorecem o desenvolvimento das habilidades críticas e argumentativas dos estudantes. As questões 1, 2, 3, 6, 7 e 8, por exemplo, configuram-se como perguntas inferenciais e globais, uma vez que exigem dos alunos a construção de sentidos não explicitados na crônica, como a análise do efeito da situação cotidiana na aproximação entre leitor e narrativa, bem como a identificação de características geracionais a partir de ações e falas dos personagens. É necessário destacar que, embora a questão 7 seja considerada inferencial-global, ela solicita também a produção de um parágrafo autoral que relacione a temática das diversidades geracionais às experiências pessoais dos estudantes. Com isso, essa atividade favorece a consolidação dos sentidos construídos durante a leitura e reforça a compreensão do texto como prática social.

Já as perguntas 4 e 5 focalizam o funcionamento da linguagem no texto, ao explorar marcas de subjetividade, ponto de vista do narrador e o uso da ironia como recurso expressivo responsável pela produção de sentidos implícitos, humor, assim como crítica. Essas perguntas demandam não só a articulação de informações e compreensão da crônica, mas sim a reflexão acerca das estratégias do “dizer sem dizer” e do posicionamento ideológico presente na obra lida.

Desta forma, o conjunto das questões demonstra uma proposta de leitura que supera o foco em perguntas de recuperação literal, valorizando estratégias que promovem a inferência, a interpretação, até mesmo a produção crítica e argumentativa. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de uma atuação docente pautada na compreensão dos diferentes tipos de perguntas de leitura, condição fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Isso porque, apesar de o livro didático, por vezes, não suprir a promoção de uma leitura crítica e argumentativa, o professor tem o papel essencial como mediador desse processo, dado que é o responsável pelo planejamento de aulas e de

intervenções futuras; logo, com maiores subsídios didáticos, por exemplo, a presente proposta didática, é possível criar condições para aprofundar discussões em sala de aula e ampliar o repertório textual dos estudantes em etapas posteriores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, compreendida como uma prática social complexa e como um processo ativo de construção de sentidos, constitui um dos pilares fundamentais da formação dos estudantes e da atuação cidadã em uma sociedade marcada pela circulação intensa de discursos. Mais do que decodificar informações, ler implica interpretar, inferir, relacionar saberes e posicionar-se criticamente diante dos textos, habilidades indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse sentido, refletir sobre o ensino de leitura e sobre a qualidade das atividades propostas em materiais didáticos torna-se essencial, sobretudo quando se reconhece que o espaço escolar representa, para muitos alunos, o principal ambiente de contato sistemático com práticas leitoras. Partindo dessa compreensão mais ampla sobre o papel da leitura, os resultados dessa pesquisa permitem reafirmar a necessidade de propostas didáticas que favoreçam a construção ativa do sentido e o desenvolvimento das competências crítica e argumentativa, especialmente quando se analisa as atividades presentes no livro didático utilizado por grande parte de escolas da rede pública do país.

Os resultados alcançados neste estudo permitem reafirmar a centralidade da leitura no processo de formação dos estudantes e evidenciam a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem a interpretação literal, promovendo a construção ativa de sentidos, a análise crítica e a argumentação. A avaliação das atividades de leitura do livro didático *SuperAÇÃO! Português – 9º ano* demonstrou que, embora o material apresente diversidades de propostas e esteja em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), há uma predominância de questões de leitura subjetivas e objetivas, em detrimento de atividades inferenciais, globais e metalinguísticas, como proposto por Marcuschi (2001). Essa distribuição desigual compromete a ampliação da capacidade interpretativa dos estudantes, uma vez que reduz as oportunidades de estabelecer relações, inferir informações implícitas e avaliar perspectivas discursivas.

Ao identificar tais lacunas, tornou-se evidente a necessidade de propor encaminhamentos didáticos que dialogassem com as demandas reveladas pela análise. A proposta didática elaborada, centrada na leitura da crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo (a mesma utilizada nas atividades do livro didático), buscou responder a essa necessidade, com intenção de oferecer atividades que contemplem as habilidades críticas, argumentativas e inferenciais dos estudantes. Partiu-se da compreensão de que práticas sistemáticas de leitura, fundamentadas nas concepções de leitura de Koch e Elias (2006) e

ancoradas pela BNCC (Brasil, 2018), podem promover experiências mais significativas, contribuindo para que os alunos ampliem sua autonomia leitora e sua capacidade de posicionar-se frente aos textos.

Assim, a proposta apresentada não se limita a suprir fragilidades observadas no livro didático, mas pretende constituir-se como uma possibilidade pedagógica para enriquecer o trabalho docente e fortalecer o papel da leitura como prática social. Ao privilegiar atividades que exigem análise, reflexão e construção argumentativa, espera-se fomentar o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação cidadã em diferentes esferas da vida contemporânea. Do ponto de vista das práticas pedagógicas, as atividades elaboradas podem permitir ao professor acompanhar o processo interpretativo dos estudantes, diagnosticar avanços e dificuldades, bem como realizar intervenções adequadas às demandas da turma.

Desse modo, destaca-se que o estudo não se encerra em si mesmo. As reflexões desenvolvidas apontam para a necessidade de pesquisas futuras que ampliem o olhar sobre o uso do livro didático, investiguem outras coleções do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), observem e analisem práticas de leitura efetivas em diferentes contextos escolares. Tais investigações podem contribuir para o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas e para a consolidação de um trabalho mais efetivo com a leitura crítica e argumentativa. Reafirma-se, então, que o ensino de leitura, quando orientado por fundamentos teóricos sólidos e práticas coerentes, pode atuar de forma decisiva na formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo, questionar discursos e participar ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2023b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia digital PNLD 2024**. [Brasília, DF]: MEC: SEB: FNDE, 2024. Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2024_OBJETO1_OBRAS_DIDATICAS_OVs5Krg.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD Ensino Médio – 2026 a 2029. **Ministério da Educação**, 17 jul. 2025. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-ensino-medio-2026-a-2029>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Ministério da Educação**, [201-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 245, pág. p. 41, 22 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. "A vida ao rés-do-chão". In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Atica, 2003. pp. 89-99.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme; REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 10, n. 3, p. 299–306, set./dez. 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do GELNE**, Natal, RN, ano 1, n. 2, p. 82–85, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto PróLivro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83%80_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

INAF. Alfabetismo no Brasil. **INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional**, 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

JÚLIO, Silvana Rossi, BERTOLETTI, Márcia Lenise. **SuperAÇÃO! Português: 9º ano: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://pnld2026.moderna.com.br/pnld/58er58uguês/moderna-superacao-portugues-fund2/#volume4>. Acesso em: 1 out. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 67-86.

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

MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 211–221, dez. 2009.

PANICHELLA, Fernanda Callefí. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v. 2, n. 56, p. 42–59, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>. Acesso em: 26 mar. 2025

SIEBERT, Silvânia. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

ANEXOS

Anexo I – Crônica “Gerações”, de Luis Fernando Verissimo

Gerações

O rapaz ficou ouvindo as conversas do pai com o avô, esperando uma brecha para entrar também.

- Jogador foi o Leônidas — dizia o avô.
- Não sei — dizia o pai. — Já vi **beques** melhores.
- Mas que beque? E o Leônidas era beque?
- De que Leônidas o senhor está falando?
- Leônidas da Silva! O “Diamante Negro”. Nunca houve outro.
- Ah. Eu estava falando em outro. Um que jogou no Botafogo.

O rapaz não se manifestava. Não havia nenhum Leônidas digno de nota na sua geração.

- Beque mesmo era o Da Guia — dizia o avô.
- O Ademir da Guia não era beque — retrucava o pai.
- E quem é que está falando no

Ademir? Estou falando no Domingos. E mesmo Ademir, pra mim, só houve um. O queixada. O homem do *rush*.

- Do quê?
- Do *rush*.
- O rapaz tentava entrar.
- *Crush* eu conheço.
- *Rush*. Não *Crush*.
- Ah.

O rapaz pensava vagamente em mencionar o Ademir do Internacional. Mas desistia.

Sobre cinema, então, o desencontro era completo.

- Barbara, Barbara... — tentava se lembrar o avô. O sobrenome começa com “S”.
- Streisand.
- Stanwyck. Isso! Que atriz. Ninguém gritava como ela. E o Robert.
- Redford?
- Taylor.
- Seria parente do James?, pensava o rapaz. Melhor nem perguntar.

beque: jogador de futebol que atua na defesa; zagueiro.



O jogador de futebol Ademir de Menezes (1921-1996), conhecido como Queixada, é um dos maiores jogadores da história do Clube de Regatas Vasco da Gama.

Na verdade, a diferença em anos entre o pai e o avô não era tão grande assim. Não chegariam ao ponto de falar em Maria Antonieta e um estar pensando na do Luís XVI e o outro na Maria Antonieta Pons. Mas se falassem em Chico, voltava a confusão.

— Bela voz.

— Espera um pouquinho, papai. Pode-se dizer tudo do Chico, menos que ele tem uma bela voz.

— O Chico Alves?

— Ah. Esse...

Chico para o pai era o Buarque de Holanda. Que para o avô não era o Chico, era o Sérgio.

Shirley era Temple para o avô e MacLaine para o pai. O rapaz quebrava a cabeça. Shirley. Shirley. Conhecía alguma Shirley? Não havia nenhuma Shirley no seu universo. Ficava quieto.

— Richard Burton.

— Grande ator.

— Estou falando no escritor e explorador inglês. Século XIX.

O pai se impacientava.

— Século XIX, também, papai!

Até que um dia saiu uma discussão sobre se era Halley com dois "eles" ou Haley com um "ele" só. Aí o rapaz interferiu, seguro.

— É Halley com dois "eles".

— Haley com um "ele" só — disse o pai com a mesma certeza.

— Halley com dois "eles". É o nome do descobridor — disse o rapaz.

— Eu não disse? — falou o avô, triunfante.

— Espera aí. De que Halley vocês estão falando?

— Do cometa! — disseram o avô e o neto juntos.

Depois ficaram trocando informações.

— Você viu ele da última vez, vô? Eu sei tudo sobre ele. Sabe que ele está voltando?

— Eu sei. Eu sei!

Foi a vez de o pai se sentir abandonado. Ficou pensando que fim levaria aquele seu disco do Bill Haley. Como era mesmo? *One, two, three o'clock, four o'clock rock.*

VERISSIMO, Luís Fernando. Gerações. In: VERISSIMO, Luís Fernando. *Novas comédias da vida privada.* Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 266-268.