



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA LETRAS/PORTUGUÊS**

FERNANDA GABRIELY DE OLIVEIRA ALVES

**A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOS TIPOS DE
PERGUNTA E DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM ATIVIDADES DO LIVRO
DIDÁTICO “LÍNGUA PORTUGUESA – GERAÇÃO ALPHA” DO 9º ANO**

**MONTEIRO
2024**

FERNANDA GABRIELY DE OLIVEIRA ALVES

A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOS TIPOS DE PERGUNTA E DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO “LÍNGUA PORTUGUESA – GERAÇÃO ALPHA” DO 9º ANO

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada à coordenação do curso de Licenciatura Plena Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/Português

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Jordão Joanes Dantas da Silva

**MONTEIRO
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A474l Alves, Fernanda Gabriely de Oliveira.
A leitura no Ensino Fundamental II [manuscrito] : uma análise dos tipos de pergunta e das concepções de leitura em atividades do livro didático "Língua portuguesa – Geração Alpha" do 9º ano / Fernanda Gabriely de Oliveira Alves. - 2024.
69 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2024.
"Orientação : Prof. Dr. Jordão Joanes Dantas da Silva, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "
1. Leitura. 2. Livro Didático. 3. Concepções de leitura. I.
Título

21. ed. CDD 372.4

FERNANDA GABRIELY DE OLIVEIRA ALVES


A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DOS TIPOS DE PERGUNTA E DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA EM ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO “LÍNGUA PORTUGUESA – GERAÇÃO ALPHA” DO 9º ANO


Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada à coordenação do curso de Licenciatura Plena Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/Português

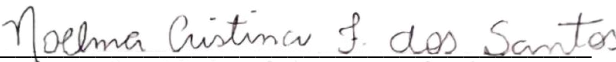
Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Aprovada em: 27/06/2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Jordão Joanes Dantas da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. Rodolfo Dantas Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço Aquele que me sustentou com amor e proteção até aqui. É pela graça e infinita bondade de Deus que encontrei força, sabedoria e a perseverança necessária para completar esta etapa importante da minha vida.

Gostaria de agradecer a minha mãe Kátia, a pessoa mais forte que conheço Muito obrigada por me mostrar o caminho certo, por suas orações, conselhos, palavras de ânimo e por me ensinar tanto sobre a vida, a fé, e o amor que encoraja. Amo você sem medida que dê conta.

A minha tia Helena, que sempre me apoiou e nunca mediu esforços para tornar a minha vida mais fácil e prazerosa. Sou agraciada por ter você e por todo cuidado e amor que sempre dedicou a minha vida. Por onde eu for, as suas marcas estarão presentes, ensinando-me o que é amor.

Ao meu irmão Murilo, obrigada por estar sempre ao meu lado, acreditar nos meus sonhos e fazer deles os seus também. Por me incentivar a crescer e por toda proteção. O amo incondicionalmente.

A todos os meus colegas de turma, especialmente Mateus Lima, Maria Cássia e Maricélia Sales, agradeço pela companhia, pelas discussões acadêmicas, pelas risadas e pelos momentos de superação compartilhados. A amizade de vocês tornou essa jornada mais leve e significativa.

Às minhas amigas de vida, Águida, Isaura, Eduarda, Beatriz e Naama, meu coração transborda de gratidão por tudo. Obrigada por estarem sempre presentes, por compartilharem risos, lágrimas e sonhos. Amo vocês além das palavras.

Ao meu orientador Jordão Joanes Dantas da Silva, agradeço pela orientação, paciência e sabedoria. Suas orientações foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores Rodolfo Dantas e Noelma Cristina por dedicarem seu tempo para analisar este trabalho e integrarem a banca avaliadora. É uma honra compartilhar este momento com vocês.

Por fim, expresso minha mais profunda gratidão à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nesta jornada acadêmica, ela foi um ponto de referência fundamental que me acolheu, desafiou e proporcionou crescimento. A UEPB será eternamente lembrada como parte essencial da minha trajetória educacional e pessoal. Parte superior do formulário

“É justo que muito custe, o que muito vale”.
- Santa Teresa D'ávila.

RESUMO

Os livros didáticos de língua portuguesa são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando, assim, um papel importante para os professores no planejamento e execução das aulas. Das inúmeras atividades presentes nesse instrumento pedagógico, merecem atenção as que são projetadas para desenvolver habilidades de leitura, pois, a qualidade dessas atividades e as concepções de leitura que as orientam são fundamentais para um ensino de língua portuguesa eficaz. Concepções atuais, associadas a uma perspectiva sociointeracionista da linguagem garantem que os alunos não apenas aprendam a língua, mas também se tornem leitores competentes, capazes de interpretar e interagir criticamente com os textos e o mundo ao seu redor. Dado o exposto, o objetivo geral é observar os processos de leitura presentes nas atividades do livro didático. E tem como objetivos específicos identificar os tipos de perguntas e os horizontes de compreensão preponderantes nas atividades analisadas e analisar quais as concepções de leitura foram adotadas nas atividades do livro didático. A metodologia empregada é a pesquisa documental, que visa analisar qualitativamente as atividades do livro didático "Língua Portuguesa – Geração Alpha" do 9º ano do Ensino Fundamental II, PNLD (2020-2023), elaborado pelos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto. Teoricamente, o estudo se apoia nos estudos de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2006). Diante disso, os resultados obtidos apontam que embora as atividades possuam algumas marcas da perspectiva de ensino tradicional, ainda há uma presença predominante de uma concepção sociointeracionista, no desenvolvimento de habilidades leitoras contribuindo, assim, para a sua formação crítica.

Palavras-chave: Leitura. Livro Didático. Atividades. Concepções de Leitura.

ABSTRACT

Portuguese language textbooks are essential in the teaching and learning process, thus playing an important role for teachers in the planning and execution of classes. Of the countless activities present in this pedagogical instrument, those designed to develop reading skills deserve attention, as the quality of these activities and the reading concepts that guide them are fundamental for effective Portuguese language teaching. Current conceptions, associated with a socio-interactionist perspective on language, ensure that students not only learn the language, but also become competent readers, capable of interpreting and interacting critically with texts and the world around them. Given the above, the general objective is to observe the reading processes present in textbook activities. Its specific objectives are to identify the types of questions and the predominant horizons of understanding in the activities analyzed and to analyze which reading concepts were adopted in the textbook activities. The methodology used is documentary research, which aims to qualitatively analyze the activities of the textbook "Língua Portuguesa – Geração Alpha" for the 9th year of Elementary School II, PNL D (2020-2023), prepared by the authors Everaldo Nogueira, Greta Marchetti and Mirella Cleto. Theoretically, the study is based on the studies of Marcuschi (2008) and Koch and Elias (2006). In view of this, the results obtained indicate that although the activities have some marks from the traditional teaching perspective, there is still a predominant presence of a socio-interactionist conception, in the development of reading skills, thus contributing to their critical formation.

Keywords: Reading. Textbook. Activities. Reading Concepts.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|--|----|
| Tabela 1 – | Tipologia de perguntas com base no capítulo 1 | 25 |
| Tabela 2 – | Tipologia de perguntas com base no capítulo 2 | 29 |
| Tabela 3 – | Tipologia de perguntas com base no capítulo 3 | 36 |
| Tabela 4 – | Tipologia de perguntas com base no capítulo 4 | 39 |
| Tabela 5 – | Tipologias de perguntas com base nos 4 capítulos | 44 |
| Tabela 6 – | Concepções de leitura | 45 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| LD | Livro Didático. |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 13 |
| 2.1 | Concepções de leitura | 13 |
| 2.2 | Livro didático no Brasil | 16 |
| 2.3 | Propostas de tipologias por Marcuschi | 19 |
| 3 | METODOLOGIA | 23 |
| 4 | ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS | 25 |
| 4.1 | Unidade I: atividades a partir do gênero conto | 25 |
| 4.2 | Unidade II: atividades a partir do gênero crônica | 29 |
| 4.3 | Unidade III: atividades a partir do gênero crônica esportiva | 36 |
| 4.4 | Unidade IV: atividades a partir do gênero reportagem de divulgação | 39 |
| 5 | ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA | 45 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 51 |
| | REFERÊNCIAS | 53 |
| | ANEXO A – CONTO: AQUELA ÁGUA TODA | 55 |
| | ANEXO B – ATIVIDADE I | 58 |
| | ANEXO C – CRÔNICA | 58 |
| | ANEXO D – ATIVIDADE II | 60 |
| | ANEXO E – CRÔNICA ESPORTIVA: ONDE FUTEBOL É LUGAR DE MULHER | 62 |
| | ANEXO F – ATIVIDADE III | 64 |
| | ANEXO G –REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO | 65 |
| | ANEXO H – ATIVIDADE IV..... | 69 |

1 INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa é importante que o professor tente ensinar de o aluno a ler de forma eficiente. O livro didático (LD) tem exercido um papel significativo nesse desenvolvimento da leitura, levando em consideração que ele direciona o professor nas práticas de ensino e que é um dos materiais/instrumentos mais usados em sala de aula. Desse modo, é de suma importância a análise as concepções de leitura que têm sido adotadas nas atividades do livro didático de língua portuguesa e como se estabelece o processo de leitura nas atividades propostas por ele.

O livro didático (LD) tem um papel preponderante em sala de aula. É um instrumento que ajuda o professor em suas aulas e passou a ser um orientador do seu trabalho. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o programa federal que avalia os livros didáticos. A saber, esse programa:

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017).

Hoje em dia diversas discussões são levantadas a respeito do uso e da importância do livro didático em sala de aula para ensino e aprendizagem. Portanto, diante do que foi levantado, o livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II analisado é “Língua Portuguesa - Geração alpha” do 9º ano. As perguntas de pesquisa são: Como se estabelece o processo de leitura nas atividades do livro didático de língua portuguesa? Quais os tipos de perguntas e os horizontes de compreensão permeiam o livro didático? Em que concepções de leitura se baseiam as atividades do LD de Língua Portuguesa Geração Alpha do 9ºano? Para sanar os problemas da pesquisa, o objetivo geral é observar os processos de leitura presentes nas atividades do livro didático. Os objetivos específicos da pesquisa são identificar os tipos de perguntas e os horizontes de compreensão preponderantes nas atividades analisadas e analisar quais as concepções de leitura foram adotadas nas atividades do livro didático.

É relevante que análises a respeito das concepções e leituras adotadas no LD sejam feitas. O professor também como peça fundamental nesse processo deve ser um conhecedor das concepções de leitura para que consiga atrelar seus conhecimentos com os que são propostos nas atividades do LD, resultando assim em atividades que atendam às concepções. Pois, uma das funções da escola, no que se refere à formação de leitores, é

possibilitar que os alunos não apenas sejam capazes de decodificar as informações do texto, mas compreendam com clareza os propósitos comunicativos do mesmo, sendo capazes de realizar leituras em diferentes contextos. E para que os alunos sejam esses leitores, as atividades do LD devem privilegiar propostas que atravessam as concepções de leitura que tem como prioridade a interação. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam qual tipo de leitor a escola deve formar: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Por muitos anos, priorizou-se o ensino de leitura com o foco apenas na decodificação dos textos. Essa prática deixava de lado fatores como a produção de sentido e a construção do texto. Todavia, a leitura passou a ser uma atividade social, pois depende do outro, ou seja, há uma interação entre leitor, autor e texto. Os textos selecionados nos livros didáticos e que antecedem as atividades para interpretá-los podem vir na maioria dos livros didáticos como leituras que não priorizam a interação, com seu foco no autor, no texto, fazendo com que as atividades sejam apenas para encontrar determinados elementos no texto, sem que o aluno faça uma análise ou reflita enquanto sujeito-leitor.

Mesmo com todos os documentos que norteiam a educação básica (PCNs e BNCC) garantindo que as aulas de leitura formarão alunos com a capacidade crítica e capazes de relacionar as atividades de leitura com seu cotidiano, na prática a realidade se distancia desses documentos, na qual é exigida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 1998, p. 48).

É possível compreender que a BNCC traz um sentido mais amplo para se trabalhar a leitura, mostrando que é possível e necessário aprender a partir das concepções. Diversos autores, como Koch e Elias (2012), abordam sobre as diferentes concepções de leitura. As autoras abordam três principais concepções: a primeira possui o foco no texto e ao leitor cabe decodificá-lo; a segunda concepção está na interação leitor-autor; e a terceira tem o foco na interação autor- texto - leitor. Solé (1998, p. 33) aborda que “o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do

que é leitura”, ou seja, os métodos utilizados são válidos, entretanto as concepções de leitura precisam estar bem conceituadas para que atividades que priorizam apenas a decodificação não sejam tão presentes em sala de aula.

Ainda em relação aos horizontes de compreensão em que cada atividade pode se encontrar, Marcuschi (2008) expõe cinco tipos de horizonte: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. Tratando especificamente da classificação dos tipos de pergunta de compreensão proposta por ele, que será usada na análise das atividades, o autor as classificou em 9 tipos: a cor do cavalo branco de Napoleão, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossível e metalinguística.

Levando em consideração que a sala de aula é um dos lugares responsáveis pela formação de leitores, e que o livro didático faz parte do contexto escolar como peça fundamental para realização de atividades de leitura, faz-se necessária uma análise das concepções de leitura e também os tipos de perguntas e horizontes que atravessam as atividades do LD. A relevância desta pesquisa se dá pela importância de analisar e discutir as concepções de leitura que permeiam as atividades do livro didático.

O presente estudo é constituído por seis capítulos. Este momento refere-se ao primeiro capítulo. O segundo capítulo é da fundamentação teórica que está dividida em três seções mostrando as diferentes concepções de leitura, o livro didático no Brasil, e as tipologias de compreensão de Marcuschi (2008). O terceiro apresenta a metodologia usada para a pesquisa. O quarto capítulo apresenta as análises sobre os horizontes de compreensão, os tipos de perguntas e atividades analisadas. O quinto capítulo aborda a conclusão sobre as concepções de leitura adotadas nas atividades analisadas. Por fim, o sexto e último capítulo, reservado às considerações finais, é o momento no qual são retomados os objetivos e apresentados os resultados obtidos a partir do percurso proposto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, nos deteremos à apresentação das temáticas teóricas que orientam a elaboração deste trabalho. Para esse fim, o capítulo está organizado em três seções. A primeira abordamos sobre as diferentes concepções de leitura. A segunda seção discutimos sobre o livro didático. Já na última seção apresentamos as tipologias de perguntas elaboradas por Marcuschi (2008) que servirá como base para a análise das atividades do livro didático.

2.1 Concepções de leitura

É necessário ressaltar que o domínio da leitura passa por várias habilidades e diferentes concepções que a orientam. É necessário, portanto, para uma leitura efetiva e consolidada, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, os conhecimentos linguísticos, e até mesmo os conhecimentos de mundo, como bem pontua Kleiman (2011).

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (Kleiman, 2011, p.13).

As diferentes concepções de leitura permitem que existam diferentes formas para serem adotadas nas propostas de prática do ensino de leitura. É necessário também que o corpo docente das escolas estejam familiarizados com todas as concepções de leitura para que se tenha um melhor aproveitamento na compreensão das práticas de leitura. Uma das abordagens de leitura que faz parte do cotidiano dentro da sala de aula é o modelo estruturalista. Nessa concepção o texto é meramente um código a ser decifrado pelo leitor e todas as informações que ele necessita estão expressos no material textual. Essa perspectiva enxerga a língua como um código fechado e dessa forma a leitura não teria margem para interpretações equivocadas.

No século XX, a leitura costumava ser caracterizada pela mera decodificação do texto por parte do aluno. Nesse contexto, a leitura era concebida como um produto finalizado, no qual o leitor não tinha autonomia para interferir em seu significado, limitando-se assim à

decodificação passiva do texto. Essa visão pode partir também das teorias de leitura que existiam, pois a leitura segundo Rojo era “[...] apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (Rojo, 2004, p. 02). Ou seja, a leitura estava ligada apenas à alfabetização e decodificação. Com o passar dos anos essas teorias foram mudando e o ato de ler não só priorizava a decodificação mas também processos cognitivos “[...] conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (Rojo, 2004, p.03).

A leitura foi ganhando novas concepções e uma delas é a da interação autor-leitor, no qual o autor deixa pistas no texto e o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios para conseguir fazer uma leitura efetiva e não apenas decodificá-la. Essa concepção é da psicolinguística que difere da concepção estruturalista, que considera a leitura apenas como um ato de decodificação. Nessa perspectiva psicolinguística, a preocupação está em entender como se dá o processo de compreensão. O leitor nessa perspectiva no ato de leitura levanta hipóteses e antecipa informações sobre o texto, que vão sendo reformuladas ou confirmadas durante a leitura. Esse processo de levantar hipóteses faz com que o leitor construa sentidos e participe ativamente da leitura, não só decodificando. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) essa concepção de leitura coloca o leitor como protagonista para construir o sentido do texto.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Brasil 1997, p. 41).

As concepções de leitura que Koch e Elias (2006) abordam são divididas em quatro pontos: o sujeito, a língua, o texto e o sentido. A primeira concepção de leitura é a do foco no autor na qual, a leitura é vista como uma representação do pensamento. O sujeito como pessoa individual usa sua capacidade de cognição para transmitir as ideias da sua mente para outras pessoas. O foco dessa concepção é no autor, e o papel do leitor é de captar as ideias que o autor quer transmitir, não levando em consideração suas experiências.

Como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento

(representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. (Koch; Elias, 2006, p. 9).

No estruturalismo, a língua é considerada um sistema de signos com regras próprias que precisam ser decodificadas pelo leitor. Nesse contexto, o texto é concebido como um produto da codificação do emissor, e o papel do leitor é ativo na decodificação desse texto, exigindo o conhecimento do código linguístico para compreensão. No contexto da leitura, essa perspectiva se reflete na ideia de que o texto é um artefato linguístico a ser decodificado pelo leitor. Conforme discutido por Koch e Elias (2006), a segunda concepção abordada é a do foco no texto. O texto como um produto da codificação do emissor, destinado a ser decifrado pelo leitor. Essa abordagem ressalta a importância do conhecimento do código linguístico por parte do leitor para uma compreensão eficaz do texto. “O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código” (Koch e Elias, 2006, p. 10)

A terceira concepção se concentra na interação entre autor, texto e leitor. Neste momento, o leitor não só compreende a ideia do autor, mas também gera suas próprias ideias e as compartilha com outros. Essa visão aborda a língua de forma interativa, pois durante a leitura, o leitor se desenvolve e constrói significados a partir das ideias do autor e de seu próprio conhecimento.

“O leitor é”, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto da ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem. (Koch; Elias, 2006, p. 07).

Para Coracini (1995, p.18), a interação leitor e autor seria o ponto de partida da produção de sentido". Dessa forma, os dois são produtores de sentido. Para Silva (1998), a leitura de um texto torna-se eficaz para o entendimento do aluno quando o mesmo se coloca no contexto do texto lido, sendo assim sua leitura torna-se mais eficaz e seu olhar é expandido. Entretanto, o que ocorre na realidade são textos e atividades que não permitem que o aluno pense de forma expressiva. É importante que em atividades os alunos tenham espaço para pensar e se expressar discursivamente, não só reproduzindo o pensamento dos outros. A leitura é um processo bem mais profundo do que apenas reconhecer palavras ou conhecimento da língua materna, dessa forma é tão necessário que as concepções de leitura sejam conhecidas e levadas em consideração na elaboração de atividades do LD. Muitas

atividades que são ofertadas pelo LD não envolvem o despertar nos alunos para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

2.2 Livro didático no Brasil

O propósito primordial do livro didático é servir como suporte para os professores em sala de aula, sendo muitas vezes o recurso principal disponível. Por consequência, assume um papel crucial tanto para o professor quanto para o aluno no contexto do processo educacional. Embora represente uma alternativa para os professores que buscam apoio para suas aulas, é imprescindível que não o utilizem de maneira passiva, apenas reproduzindo conteúdo, o que poderia resultar em uma transmissão de conhecimento superficial. A avaliação e aprovação dos livros didáticos para utilização em sala de aula são realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), este último, uma política pública estabelecida nos anos 1990, que se dedica à distribuição de livros didáticos e à promoção da leitura. Os livros são distribuídos em ciclos de 3 anos alternados, “a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio” (BRASIL, 2013b).

As discussões a respeito do protagonismo do livro didático em sala de aula e no que diz respeito às políticas públicas não são assuntos de hoje. As diversas transformações históricas que geraram mudanças substanciais que aconteceram em relação ao ensino foram sendo formuladas e reformuladas pelos documentos oficiais, nas aulas e nos livros didáticos. Nesse contexto, professores, autores de livros didáticos e elaboradores dos documentos oficiais têm seus métodos de ensino e abordagens. Entretanto, mesmo com todas as análises feitas, o LD ainda pode trazer uma bagagem tradicional nos seus métodos, como bem pontua Lajolo (2001, p. 63), “muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente”. O que se vê nos livros são atividades de leitura que seguem esse modelo tradicional, com perguntas e respostas que não exigem do aluno um pensamento mais crítico, e em sua maioria são voltadas para o ensino de gramática. Consequentemente, tal abordagem da leitura resulta em um ensino que inibe a capacidade do leitor de realizar inferências e de desenvolver habilidades leitoras abrangentes.

Pode ser visto isso sendo comprovado com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma pesquisa de estudo global realizada pela que abrange

aproximadamente 70 países. Seu principal objetivo é avaliar o desempenho acadêmico de estudantes com idade aproximada de 15 anos em áreas, como matemática, ciências e leitura. Esse é um dos maiores programas do mundo sobre educação que a cada três anos avalia o desempenho dos estudantes da educação básica. Na sua última edição, em 2018, identificou que a maioria dos estudantes apresenta um baixo rendimento nas áreas de leitura, matemática e ciências. Esses resultados são preocupantes, especialmente considerando que cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo sobre compreensão de texto. De acordo com o teste, os estudantes brasileiros estão, em média, dois anos e meio abaixo do esperado em leitura. Segundo dados lançados pelo Ministério da Educação (MEC, 2019), no que diz respeito à habilidade de leitura, o Brasil ocupa a segunda posição mais baixa no ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia, que também obteve 412 pontos. A Argentina e o Peru ocupam as últimas posições, com 402 e 401 pontos, respectivamente.

Esses dados ressaltam a defasagem em torno da leitura e a necessidade de revisão das concepções de leitura que são adotadas na elaboração de atividades no LD, e ações efetivas que desenvolvam o trabalho de leitura nas escolas. As perguntas feitas na última prova do PISA estavam assim divididas: 25% das perguntas exigiam que nas respostas o aluno pesquisasse e as localizasse no texto; 15% eram para apresentar o significado literal; 30% integrar e gerar inferências; 30% refletir e avaliar sobre o conteúdo e forma. Isto significa dizer que as perguntas dessa avaliação passam por várias concepções, não contemplando apenas uma única.

Todavia, o LD como existe hoje é produto do que surgiu no fim dos anos 1960 no qual os livros não eram reformados com frequência, os autores eram os considerados da alta cultura e a linguagem empregada não era adaptada para a faixa etária determinada. Nos anos 1970 as concepções de texto se ampliaram para além do texto literário que era a predominância nos anos 60, e se adaptava ao contexto da ocasião. As mudanças ocorridas nas escolas e no Brasil influenciavam os textos que faziam. E passou a dar ênfase a textos jornalísticos e histórias em quadrinhos. Nos anos 1980, começa a surgir uma ideia de texto como algo pragmático.

Em 1996, o MEC instituiu as análises e avaliações pedagógicas dos livros que seriam escolhidos e distribuídos para as escolas. A análise feita passava por quatro categorias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados, que eram separados da seguinte maneira:

- Excluídos - categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais,

indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

- Não-recomendados - categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- Recomendados com ressalvas - categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- recomendados - categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área. (Rojo; Batista, 2003, p. 31).

Historicamente é perceptível as mudanças que os livros didáticos passaram e como essas mudanças foram impostas por leis e instâncias governamentais. Muitos autores apontam o LD como um limitador da autonomia dos professores em sala de aula principalmente por ser avaliado pelos especialistas e não por professores da educação básica que coleciona grande experiência na docência.

Caberia ao MEC identificar os erros porquanto o professor não seria capaz de identificá-los e corrigi-los nos livros: os analistas do MEC parecem supor que o professor tem o livro didático como limite e única fonte de referência para sua própria formação (enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos produzidos em determinada disciplina), tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula (Souza, 1999, p. 62).

Em contrapartida, os autores revelam que os livros disponibilizados pelo PNLD permitem uma diversidade textual e uma flexibilização. Até porque, em última instância, quem escolhe o livro a ser usado durante os três anos é o próprio professor. É importante salientar que passos importantes foram dados em relação ao PNLD e às avaliações dos livros didáticos. E as estratégias usadas para construção de avaliações dos LDs mostra que o percentual de avaliação positiva é abaixo, se aproximando apenas 62% do considerado adequado.

Vemos que ainda ficam um pouco abaixo da média do desejável tanto a elaboração do Manual do Professor (66%) como as atividades sobre os conhecimentos linguísticos (64%). Bastante abaixo e apenas perto do regular, ficam as atividades propostas para leitura e compreensão de textos escritos (54%) e para a produção de textos escritos (53%). Abaixo da crítica, ficam as atividades com a compreensão e produção de linguagem oral (23%) (Rojo; Batista, 2003, p.86).

São notórios os problemas que envolvem o assunto do LD, e muitas mudanças a respeito ainda não correspondem às expectativas estabelecidas pelo MEC. De acordo com Lajolo (2001, p. 63), “muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o

professor de sua tarefa docente”. Mesmo muitos autores escolhendo bons textos, é possível que não sejam elaboradas atividades eficazes de leitura. Os textos e atividades que envolvem leitura são tratadas no livro didático “Um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido” (Bezerra, 2001, p. 34). Deste modo, entende-se que o grande norteador do PNLD tem sido a BNCC, então é necessário se entender as competências exigidas para se fazer uma boa classificação dos livros. E cabe às editoras e autores se preocuparem em seguir essas bases para que se tenha êxito em suas obras.

2.3 Proposta de Tipologias por Marcuschi

As atividades presentes em diversos livros didáticos de leitura podem, em alguns casos, contribuir para um ensino de leitura mais insatisfatório dessa habilidade. As atividades focadas na compreensão de um único ponto de vista, que seriam as atividades mais focadas na decodificação, não abrangem as concepções e tipos de perguntas que poderiam fomentar o pensamento mais crítico no estudante. Mesmo com a inclusão de textos de diferentes gêneros, essas atividades são insuficientes para promover o pleno desenvolvimento do aluno, apresentando problemas na formulação das perguntas, o que reforça a crença equivocada de que a interpretação de um texto é uma tarefa objetiva de mera identificação de conteúdo. E esquece que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (Marcuschi, 2008, p.229-230).

Marcuschi aborda a compreensão textual como um trabalho que exige interação e habilidade, não dependendo apenas de conhecimentos linguísticos, mas de conhecimentos de mundo, cultural e social que depende da relação com o outro. Sendo assim, o trabalho de compreensão é resultado de um esforço interativo que envolve autor-texto-leitor. O processo de compreensão mostra que compreender um texto é uma atividade que precisa ser trabalhada, selecionada, reordenada. Mesmo não sendo uma atividade objetiva, não significa dizer que é algo desordenado em que são permitidas leituras infinitas.

Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. (Marcuschi, 2008, p. 257).

Dessa maneira, segundo Marcuschi, as atividades perpassam cinco horizontes de compreensão. O primeiro horizonte é o da falta de horizonte que contempla boa parte das atividades escolares dos livros didáticos. Ele é caracterizado por atividades de leitura que apenas repetem ou copiam as informações do texto.

Essa é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia. Por outro lado, repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que decorar um texto não garante compreensão. (Marcuschi, 2008, p.258).

O segundo horizonte é o mínimo em que a leitura é uma espécie de paráfrase na qual se repete as informações do texto com outras palavras.

Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras. (Marcuschi, 2008, p.259).

O terceiro horizonte é máximo, que não se limita a repetições e paráfrases, mas se preocupa em explorar o máximo da leitura e sua produção de sentido.

Essa é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. (Marcuschi, 2008, p. 259).

O quarto horizonte é o problemático, que são as leituras pessoais. Geralmente nas atividades de livros didáticos são intituladas como “artigo de opinião”. Nessas atividades as respostas são do tipo vale tudo e subjetivas. O quinto horizonte é o indevido e entra na área da leitura que passa pelas interpretações erradas e impossíveis.

Fazendo uma análise de uma seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa e percebendo que na maioria dos manuais havia uma seção dedicada para exercícios de compreensão, interpretação e entendimento do texto, Marcuschi (2008) chegou à conclusão de que a maioria dos exercícios eram apenas de copiar informações do texto e não estimulavam uma reflexão. As atividades na sua maioria privilegiam o campo da falta de horizonte, todavia deveriam privilegiar o do horizonte máximo por meio de atividades inferenciais. Com essa análise vários problemas foram identificados na realização dessas atividades e destacamos dois que já foram citados:

1-A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma

atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos. Como se verá, mesmo nos atuais descritores sugeridos pelas Matrizes do SAEB persiste em uma boa medida essa ideia.

2- Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. (Marcuschi, 2008, p. 266-267).

Em alguns casos é possível perceber que os livros didáticos continuam abrangendo tais atividades, o que se limita a questões e soluções que não demandam uma abordagem reflexiva por parte do leitor. As indagações sempre acompanhadas de: o que?, que?, quando?, como?, onde?, para que?; ou até mesmo com ordens: ligue, copie, identifique, complete, retire, entre outros. Essas perguntas não permitem que o aluno desenvolva um pensamento crítico a respeito do texto lido, mas faz com que ele fique no horizonte de respostas mais formais que não necessitam de uma reflexão.

Contudo, não se trata de questões de compreensão. O máximo que elas conseguem é evidenciar a má noção do que seja compreender um texto. Ao invés de indagar qual o título do texto, seria interessante uma atividade de reflexão sobre o título e não uma simples ação de copiar o título. (Marcuschi, 2008, p.268).

Ao fazer a análise dos livros didáticos, Marcuschi (2008) desenvolveu uma tipologia de perguntas sobre compreensão textual nos exercícios do livro didático com o propósito de avaliar os níveis de compreensão de leitura. Vejamos a tipologia no quadro a seguir:

Quadro 1: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa

| Tipos de perguntas | Explicitação dos tipos | Exemplos |
|--|--|---|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “qual a cor do cavalo branco de Napoleão”? | Ligue: Lilian não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe. Mamãe desculpe, eu menti para você. |
| 2. Cópias | São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique etc. | Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto. |
| 3. Objetivas | São as P indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada no texto. | O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa. |
| 4. Inferenciais | Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de | A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não? |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | respostas. | |
| 5. Globais | São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos textuais, envolvendo processos inferenciais complexos. | Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que... |
| 6. Subjetivas | Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. | Qual a moral sua opinião sobre...? Justifique. O que você do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta? |
| 7. Vale-tudo | São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distingue-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual | De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor? |
| 8. Impossíveis | Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas as de cópia e as objetivas. | Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambu fica onde? (o texto não fala de caxambu) |
| 9. Metalinguísticas | São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto. | Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie os significados da palavra. |

Fonte: Marcuschi (2008, p. 271-272)

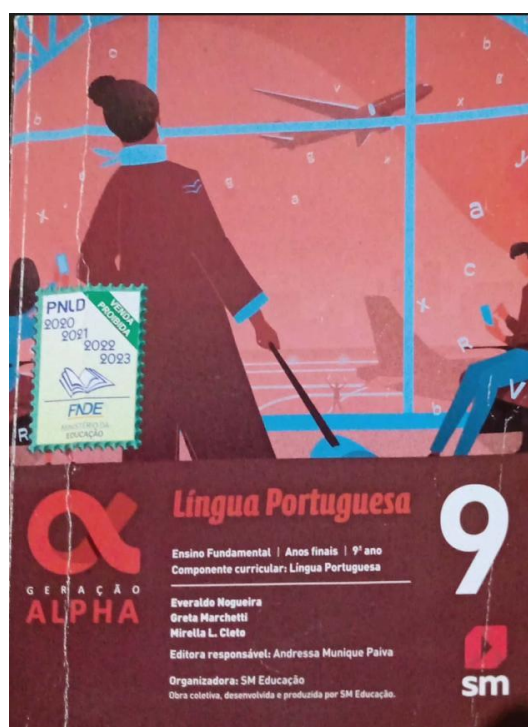
Cada atividade está relacionada a alguma tipologia e está dentro de um dos horizontes de compreensão. Os tipos de pergunta “auto respondida” e “cópia” estão no campo da falta de horizonte. As “objetivas” no horizonte mínimo. As perguntas “inferenciais” e “globais” estão no horizonte máximo. As “subjetivas” e “vale-tudo” estão no horizonte problemático. Por fim, as perguntas “impossíveis” estão no horizonte indevido.

3 METODOLOGIA

Como procedimento metodológico foi desenvolvida uma pesquisa documental, que buscou analisar qualitativamente as atividades de um livro didático. A pesquisa se caracteriza como documental, uma vez que o *corpus* para a coleta de dados é um livro didático e as atividades já existentes neste livro. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Além disso, podemos afirmar que esta pesquisa tem um caráter descritivo, pois ao analisar as perguntas fazemos a descrição de toda análise.

Em vista disso, o livro didático objeto do estudo é o “Língua portuguesa – Geração Alpha” do 9º ano do Ensino Fundamental II, PNLD (2020, 2021, 2022, 2023) elaborado pelos autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto. A escolha deste livro didático de língua portuguesa se fundamenta no fato de ter sido utilizado durante o estágio de observação I no ensino fundamental II, especificamente no 9º ano, que foi a série em que o estágio foi realizado. Este foi o livro adotado pelo professor nas aulas de português, despertando, assim, o interesse em analisar as concepções de leitura e os tipos de perguntas presentes em suas atividades.

Figura 1 – Livro didático Geração Alpha



Fonte: Arquivo pessoal

Para a análise proposta, optamos por focar nas quatro primeiras unidades do livro selecionado. A escolha das primeiras unidades foi feita seguindo apenas a ordem numérica fundamentada na necessidade de delimitar a pesquisa, considerando tanto o tempo disponível para a realização do trabalho quanto a busca por uma abordagem mais focada e aprofundada. Embora o livro contenha oito unidades, cada uma subdividida em dois capítulos, isso permitirá que uma parte significativa do livro seja explorada, e não sobrecarregará a pesquisa com uma análise extensa.

As quatro primeiras unidades selecionados para fazermos a análise das atividades são: 1) Conto psicológico e social; 2) Crônica e Vlog de opinião; 3) Crônica esportiva e reportagem; 4) Reportagem de divulgação científica e infográfico. As atividades escolhidas estão inseridas no primeiro capítulo de cada unidade e encontram-se na seção "texto em estudo" que está dividida em três subseções: para entender o texto, o contexto de produção, a linguagem do texto. Todavia, optamos por trabalhar apenas as questões ligadas à subseção "para entender o texto". A escolha por essa seção e subseção foi por estarem direcionadas para a leitura e atenderem aos objetivos da pesquisa. A seguir, encontra-se uma tabela detalhada contendo os títulos das unidades e capítulos analisados:

Quadro 2 – Título das unidades

| UNIDADES | TÍTULOS |
|-------------------------|--------------------------|
| Unidade I/ Capítulo I | Conto Psicológico |
| Unidade II/ Capítulo I | Crônica |
| Unidade III/ Capítulo I | Crônica Esportiva |
| Unidade IV/ Capítulo I | Reportagem de Divulgação |

Fonte: Autoria própria

O trabalho foi conduzido em algumas etapas distintas: 1 – A Escolha do livro didático de língua portuguesa e das unidades e capítulos que seriam analisadas no livro. 2 – Em seguida, realizou-se uma análise das atividades presentes no livro, com ênfase na tipologia das perguntas propostas nos exercícios. Para tal análise, utilizou-se o estudo de Marcuschi (2008) como referência, buscando identificar os tipos de perguntas mais frequentes e os horizontes de compreensão. 3 – Apresentação das concepções de leitura presentes nas questões analisadas na perspectiva de Koch e Elias (2007).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As atividades escolhidas para a análise dos tipos de perguntas foram as das seções “Texto em estudo” com foco na subseção “Para entender o texto”. O método adotado foi o da proposta de Marcuschi (2008). As atividades dessas seções foram elaboradas a partir de um texto, sempre relacionado ao gênero adotado em cada capítulo. Conforme já mencionado, nos deteremos nos primeiros capítulos das quatro primeiras unidades. Optamos por conduzir a análise de forma individualizada, dividindo-a em quatro seções distintas correspondentes às unidades temáticas abordadas. A estruturação seguiu os seguintes tópicos: 4.1 Unidade I: Atividades a partir do gênero conto, 4.2 Unidade II: Atividades a partir do gênero crônica; 4.3 Unidade III: Atividades a partir do gênero crônica esportiva; e finalmente, 4.4. Unidade IV: Atividades a partir do gênero reportagem de divulgação. Essa divisão permitiu uma análise mais aprofundada e específica de cada unidade.

4.1 Unidade I: atividades a partir do gênero conto

O primeiro capítulo é voltado para o gênero textual conto. A atividade (Anexo B) é composta por 9 questões sobre o conto “Aquela água toda”, de João Anzello Carrascoza (Anexo A). Trata-se de um texto que abraça diversas experiências do dia a dia familiar, sob a perspectiva de jovens e, sobretudo, pela ótica simples e pura das crianças. A seguir apresentamos uma tabela com a porcentagem de questões do segmento de entendimento baseado no texto, seguindo a tipologia proposta por Marcuschi (2008).

Tabela 1 – Tipologia de perguntas com base no capítulo 1

| HORIZONTES | TIPOLOGIAS | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|-------------------------------|----------------------|-------------|--------------|
| Falta de horizonte | Cor do cavalo branco | 0 | 22,22% |
| | Cópias | 0 | |
| | Objetivas | 2 | |
| Horizonte Máximo | Inferenciais | 3 | 44,44% |
| | Globais | 1 | |
| Horizonte problemático | Subjetivas | 2 | 22,22% |
| | Vale-tudo | 0 | |
| Horizonte indevido | Impossíveis | 0 | 0% |
| Horizonte mínimo | Metalinguísticas | 1 | 11,11% |
| Total de perguntas | | 9 | 100% |

Fonte: Autoria própria

No capítulo analisado, as perguntas objetivas representam 22,22% do total de questões apresentadas e estão inseridas no campo da falta de horizonte que, na visão de Marcuschi (2008), corresponde a uma leitura limitada a uma mera repetição do que está claramente presente no texto, sem englobar uma compreensão mais profunda ou uma análise crítica. Embora essas questões forneçam uma abordagem clara e específica para a avaliação do conhecimento dos alunos, sua predominância pode indicar uma ausência de estímulo para a análise crítica e a interpretação mais profunda das informações textuais, como pode ser observado na questão (2).

2- A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de sentimento? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

Percebe-se que basta o leitor voltar ao texto e ele encontrará as respostas que precisa para responder, reduzindo assim todo o trabalho a algo superficial. A questão (4a) é direcionada também para a identificação no texto.

4a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

A pergunta está direcionada a fragmentos do texto. “A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas (...)”; “O pai o levava para a cama, com seus braços de espuma.”; “A mãe a passar o protetor em seu rosto (...)”; “A mãe suspeitava daquela sociedade: ele nem pedia sorvete, milho-verde, refrigerante.” (Costa e Marchetti, 2018, p.12-14). É interessante ressaltar que, mais uma vez, a resposta está contida apenas na estrutura textual, não sendo relevante para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. A identificação desses aspectos só se torna significativa quando o leitor é levado a compreender como eles são utilizados, qual seu propósito e por que são importantes.

Para a categorização dessas questões como objetivas foi adotado o método usado por Marcuschi (2008) que se refere a questões que abordam informações concretas presentes no texto, tais como o quê, quem, quando, como e onde. Elas envolvem uma atividade de interpretação direta, na qual a resposta pode ser encontrada de forma clara no próprio texto.

A análise indica que há uma maior incidência de perguntas que pertencem ao campo do horizonte máximo com 44,44% das questões. Dessas questões três se enquadram no tipo inferencial. Essa tipologia exige do leitor uma compreensão maior sobre conhecimentos do texto e externos a ele, como conhecimentos de mundo, enciclopédico, e pede que faça inferências. A seguir são apresentados exemplos pertencentes a essa categoria de perguntas.

6b) Implicitamente, quais eram as horas consideradas “maiores”? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

6c) Na expressão “de súbito, se viu”, qual percepção do menino se evidencia em relação ao tempo? A percepção dele em relação ao tempo está ligada a quê? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

As questões (6B) e (6C) seguem o mesmo padrão em que precisam extrair informações que estão além do texto. Mesmo que o leitor volte nos trechos é necessário refletir e fazer inferências. Esse tipo de pergunta vai além da interpretação do texto e está no campo do horizonte máximo, pois permite que o leitor olhe de uma forma mais crítica ou faça reflexões.

Já a questão (4b) está relacionada com um trecho e precisa explicar se o trecho que fala sobre o menino como um homem contradiz a visão que os pais têm dele como criança. Ou seja, é necessário que se faça uma comparação entre trechos do conto e a partir disso explicar se existe uma contradição.

4b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.
[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, **como um homem**. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

Com relação às perguntas globais, para Marcuschi (2008) elas também estão no campo do horizonte máximo. A pergunta (1) ordena que o aluno, antes de fazer a leitura do conto, tente imaginar do que se trata a história a partir do título. Nesse momento o aluno precisa acionar seus conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo para encontrar as respostas. Após a leitura ele precisa explicar se as hipóteses que foram levantadas sobre o título do texto se confirmam.

1) O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

Se enquadra na tipologia de perguntas globais, isso porque ele aborda o texto como um todo, incentivando o aluno a refletir sobre a compreensão geral do conto após a leitura, incluindo a relação entre suas expectativas baseadas no título e o conteúdo real do texto. Isso vai ao encontro do que afirma Marcuschi a respeito do horizonte máximo de leitura:

As atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. (Marcuschi, 2008, p. 259).

No campo do horizonte problemático também temos 22,22% que equivalem nessa atividade a duas questões, sendo classificadas segundo as tipologias como perguntas subjetivas que, segundo Marcuschi (2008), tem relação direta com o texto, todavia as respostas estão sob responsabilidade do aluno e por isso não há possibilidade de testar sua validade. Geralmente elas são questões para justificar a resposta a partir de qualquer trecho do texto que o aluno achar que seja o correto, como na questão abaixo.

5) O tempo que vinha em ondas era o tempo cronológico ou o interior? Justifique sua resposta. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

3) O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

Para análise dessas questões de caráter subjetivo é preciso observar a ampla variedade de respostas e de livre escolha, uma vez que não há restrições quanto às respostas possíveis. As questões subjetivas, em sua maioria, abordam o texto de forma superficial, já que a resposta depende do aluno e não pode ser testada quanto à sua validade. A justificativa é meramente externa.

Já no horizonte mínimo temos as questões do tipo metalinguísticas, que correspondem a 11,11% das questões. A pergunta (6A) pode ser classificada como do tipo metalinguística que se refere às atividades que segundo Marcuschi “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.” (Marcuschi, 2008, p. 272).

6 a) Copie, em seu caderno, a alternativa correta. O adjetivo *menores* indica:

I) O relógio marcava as horas de modo errado.

II) Ao despertar, o menino passou intimamente ressignificar as horas.

III) O menino percebeu que as horas que vivia tinham importância menor em sua vida. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

Embora seja uma questão que acompanha o verbo *copiar*, que é característica das que se encaixam no tipo cópia, ela requer uma resposta em que o leitor saiba o significado de *menores* e assim responda o que indica dentro do contexto do conto e dos trechos que a questão pede para copiar. Dessa forma, o leitor necessita fazer inferência sobre seus conhecimentos lexicais.

Para concluir a análise dessa unidade, cabe destacar a distribuição das questões com base nos horizontes de compreensão textual. Observou-se que 22,22% das questões estão no campo da falta de horizonte, que são caracterizadas pela repetição de informações do texto, fazendo assim uma abordagem mais superficial. Notavelmente, a maioria das questões 44,44% se enquadra no campo do horizonte máximo, onde se espera que os alunos sejam capazes de inferir significados que vão além da interpretação literal das palavras. Isso é positivo, pois incentiva o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica e aprofundada, promovendo uma compreensão mais ampla e reflexiva dos textos. Outros 22,22% são das perguntas que estão situadas no campo do horizonte problemático, às quais abrangem as questões subjetivas que demandam uma interpretação pessoal que transcende as informações textuais fornecidas. Por último temos uma porcentagem de 11,11% no campo do horizonte mínimo, que são as questões metalinguísticas.

4.2 Unidade 2: atividades a partir do gênero crônica

A seguir apresentaremos a análise das perguntas retiradas da atividade do capítulo 1 da 2ª unidade (Anexo D), capítulo esse em que os estudos de leitura e produção textual concentram-se no gênero textual crônica. A seção texto em estudo na qual nos determos analisa uma crônica de Artur Azevedo (Anexo C) retirada do jornal O País, onde ele opina sobre as mudanças na ortografia da língua portuguesa na virada do século XX. Abaixo, está disposta uma tabela com as tipologias, as quantidades e as porcentagens encontradas nessa atividade.

Tabela 2 – Tipologia de perguntas com base no capítulo 2

| HORIZONTES | TIPOLOGIAS | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|-------------------------------|----------------------|-------------|--------------|
| Falta de horizonte | Cor do cavalo branco | 0 | 15,78% |
| | Cópias | 2 | |
| | Objetivas | 1 | |
| Horizonte Máximo | Inferenciais | 11 | 63,15% |
| | Globais | 1 | |
| Horizonte problemático | Subjetivas | 0 | 0% |
| | Vale-tudo | 0 | |
| Horizonte indevido | Impossíveis | 0 | 0% |
| Horizonte mínimo | Metalinguísticas | 4 | 21,05% |
| Total de perguntas | | 19 | 100% |

Fonte: Autoria própria

Nessa unidade o grupo da falta de horizonte abrange 15,78% das questões analisadas, sendo assim duas dessas questões delineiam-se como do tipo cópia, foram elas a (2) e a (7c). Como podemos observar no exemplo abaixo, para responder, o aluno tem somente que copiar e completar o quadro. Ela é uma pergunta que exige uma resposta de repetição, que não tem um propósito de uso específico da língua.

2. O quadro a seguir apresenta a estrutura da crônica lida. Copie-o e complete-o.

| Parágrafo | Partes da crônica | Conteúdo de cada parte |
|-----------|-------------------------------|--|
| 1 | Fato que motivou a crônica | Carta recebida pedindo a opinião sobre a reforma ortográfica |
| 2 | Reação do autor ao tema | Distância das brigas entre gramáticos |
| //// | Relato de experiência pessoal | ////////// |
| //// | Reação do autor ao tema | Distância de brigas com gramáticos |
| 5 e 8 | Exemplo relativo ao tema | ////////// |
| //// | Posição do autor sobre o tema | ////////// |

(Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

A número (7c) trilha o mesmo caminho em que solicita ao aluno que identifique e reproduza informações específicas do texto. Neste caso, a solicitação é para transcrever os exageros encontrados na crônica, por isso se encaixa no tipo de atividade de cópia.

7c) Há outros exageros na crônica? Em caso afirmativo, transcreva-os. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

Ainda no grupo da falta de horizonte temos as perguntas do tipo objetiva que não exigem do aluno uma reflexão, como é o caso da questão 5 na qual, é solicitado que o aluno releia um trecho da crônica e responda com base em informações explícitas levando em consideração a expressão destacada.

5. Releia este trecho:

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: “fazem hoje dois anos” ou “faz dois anos”?

- De acordo com a expressão em destaque, o cronista acha o debate sobre esse assunto necessário? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

É evidente que, nas perguntas que se limitam a cópias e objetivas, elas tem o objetivo de promover apenas a reprodução total ou literal de partes do texto ou, em alguns casos, em uma paráfrase superficial que não estimula o aluno a inferir seus próprios conhecimentos. De acordo com as ideias de Kleiman (2016), é essencial ativar o conhecimento prévio do

estudante antes de introduzir a hipótese de leitura. Ao explorar o tópico em discussão, o leitor desenvolverá uma maior precisão em suas previsões, aspecto que não é observado nas questões mencionadas.

A predominância das questões foram do tipo inferencial. Das 19 perguntas, 11 se encaixam nessa tipologia. Elas fazem parte do grupo do horizonte máximo que contempla nessa análise 63,15% das questões. As perguntas inferências são “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (Marcuschi, 2008, p. 271). O primeiro exemplo é a primeira pergunta da atividade; ela pode ser classificada como inferencial porque exige que o aluno faça uma análise mais profunda e vá além do que está explicitamente mencionado no texto. A resposta para essa pergunta dependerá das hipóteses que o aluno desenvolveu antes mesmo de fazer a leitura, pois é solicitado que o aluno levante essas hipóteses antes de fazer a leitura e em seguida ele avalia se conseguiu inferir corretamente sobre a opinião do cronista em relação às mudanças que a ortografia da língua portuguesa sofreu.

1) As hipóteses que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da língua portuguesa se confirmaram? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

As questões 3 (a) e (b) também se enquadram na categoria inferencial conforme definido por Marcuschi (2008), porque o objetivo é que o aluno consiga ir além do que está explicitamente afirmado no texto para inferir sobre o sentimento do cronista em relação ao conteúdo da carta. É o caso da questão (a) na qual o aluno precisa deduzir isso com base em indícios presentes no texto.

3) Sobre o primeiro parágrafo, responda:
a) Qual o sentimento expresso pelo cronista acerca do conteúdo da carta?
b) Como é possível identificar esse sentimento? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Já na (b) a identificação desse sentimento pode ser obtida através da análise de palavras-chave, elementos linguísticos, figuras de linguagem que expressam a atitude ou emoção do cronista em relação à carta. As perguntas (4a) e (4b) requerem um retorno ao terceiro parágrafo do texto para que se responda com base nele, mas é necessário fazer inferências já que a resposta para as perguntas não está explícita no trecho da crônica.

4) Releia o terceiro parágrafo e, depois, responda às questões.

a) Em geral, com que intenção um autor ou uma editora enviam um livro recém-publicado para um cronista? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Ao voltar ao texto não é possível encontrar a resposta imediatamente, é preciso saber que, em geral, a intenção do autor ou editora ao enviar um livro recém-publicado para um cronista é obter uma resenha ou crítica positiva que possa promover a obra e atrair a atenção dos leitores. O que já podemos perceber na letra (b) é que, ao longo da crônica, o autor deixou indícios de que conhecia pessoalmente o autor do livro, mas para responder a pergunta é necessário formular uma resposta com base nessa informação e no que o aluno deduz sobre esse receio do cronista em escrever essa crítica.

4b) Por que o cronista teve receio de escrever uma crítica à obra recebida? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

I. Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. II. Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada Ortografia portuguesa [...].

6d) Em que medida o suporte no qual a crônica circulou (um jornal impresso do século XIX) contribuiu para dar sentido às marcas apresentadas nos itens I e II? Para responder a essa questão, pense em quem fala, a quem fala, de onde escreve e que evento marca o momento que a crônica foi escrita. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

A (6d) é inferencial, pois exige uma análise do texto e do contexto histórico para inferir como o jornal impresso pode ter influenciado no sentido dos trechos I e II. Quem for responder precisa considerar quem é o público-alvo, o objetivo do autor, e outros elementos que vão determinar essa relação.

A pergunta de número (7a) apresenta um contexto específico relacionado às referências à “briga” nos trechos I e II. A resposta a essa pergunta envolve uma interpretação mais profunda do texto, que leva a acreditar que também seja inferencial.

7. Releia estes trechos:

I. Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa.

II. Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

Nesses trechos, as referências à “briga” podem ser entendidas como luta corporal? Explique sua resposta. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

Nesse caso, é relevante que quem esteja respondendo entenda que as referências à “briga” não são de forma literal, mas sim de forma figurativa. Pode-se inferir que o autor está usando essa expressão de maneira metafórica para descrever conflitos verbais ou debates

intensos entre gramáticos. Portanto, a resposta à pergunta deve envolver a compreensão da natureza figurativa das referências à "briga" nos trechos fornecidos.

Semelhante às perguntas anteriores, a (7b) vai além do que é explicitamente afirmado no texto, exigindo que o leitor faça inferências para compreender por que há um exagero na afirmação apresentada pelo autor. A resposta envolve a interpretação do contexto e a compreensão das intenções do autor, o que caracteriza uma pergunta inferencial.

Na pergunta (7e), os alunos precisarão fazer inferências com base nas características apresentadas nos itens anteriores, relacionando-as aos elementos específicos do texto jornalístico e literário. Essa análise permitirá determinar em qual desses contextos a criação de sentidos, conforme exemplificada nos itens anteriores, é mais semelhante. Se enquadra na tipologia de perguntas inferenciais, pois requer uma análise comparativa entre o universo jornalístico e o literário com base nas informações fornecidas nos itens anteriores.

7b) No trecho “Se brigam três, não saio de casa”, por que se pode dizer que há um exagero? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

7e) A criação de sentidos, tal como foi mostrada nos itens anteriores, se assemelha mais ao universo jornalístico ou ao literário? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

8. O uso de pontos de exclamação ao longo da crônica deu ao texto um efeito de objetividade ou de subjetividade? Explique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

Na questão de número 8 deve ser feita uma análise do texto para compreender como o uso dos pontos de exclamação contribui para a intenção que o autor quer deixar no texto. Para isso, o aluno deve saber para que serve o emprego de pontos de exclamação e que ele pode criar diferentes efeitos, dependendo do contexto. Geralmente, o uso frequente de pontos de exclamação pode indicar entusiasmo, ênfase ou emoção, o que pode contribuir para uma abordagem mais subjetiva, expressiva e pessoal no texto. Por outro lado, em alguns casos, pode ser utilizado para enfatizar afirmações objetivas, realçando a importância de certas informações. Desse modo, ele precisa mobilizar os conhecimentos que ele possui sobre o assunto para conseguir responder à pergunta.

A questão (9a) exige que se faça uma avaliação das características linguísticas presentes nos trechos fornecidos para determinar se eles se aproximam mais de um registro formal ou informal. No caso específico dos trechos dados, a presença de expressões como

“Tenho medo que me pelo” e “Nada!” sugere uma linguagem mais informal, marcada por elementos coloquiais, o que tende a se afastar de um registro formal.

9. Releia estes trechos:

I. Tenho medo que me pelo [...].

II. Nada!

Pensando nas marcas que caracterizam um registro formal e informal, as passagens acima se aproximam de qual dos dois extremos? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

As do tipo global também são do campo do horizonte máximo e temos uma pergunta que se enquadra nessa tipologia que é a (9b). Ao contrário das perguntas mais diretas e objetivas, as perguntas globais demandam que os alunos explorem a totalidade do texto, identificando padrões, conexões e temas subjacentes. Essas questões podem abranger a moral da história, sugestões para um novo título ou a conclusão que pode ser tirada considerando o texto em sua totalidade. A pergunta busca uma avaliação abrangente do registro de linguagem em toda a crônica, considerando o tom e estilo do texto como um todo.

9. Releia estes trechos:

I. Tenho medo que me pelo [...].

II. Nada!

b) De modo geral, o registro de linguagem presente na crônica de Artur Azevedo se aproxima da formalidade ou da informalidade? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

O grupo do horizonte mínimo é das perguntas do tipo metalinguísticas que envolvem nessa análise 21,05% das questões, na qual quatro se enquadram nesse grupo. Nas metalinguísticas o foco está na reflexão do aluno sobre a linguagem utilizada, incentivando uma análise da forma como o texto é construído. Marcuschi (2008) categoriza essas perguntas como aquelas que indagam sobre questões formais, geralmente relacionadas à estrutura do texto ou ao léxico, bem como a partes específicas do texto. Com isso, podemos definir que as perguntas (6a), (6b) e (7d) são do tipo metalinguística, pois pede uma análise da linguagem utilizada na crônica.

6. A crônica de Artur Azevedo faz referência ao público leitor.

a) Que classes gramaticais marcam o uso da primeira pessoa na crônica?

b) A referência ao leitor no texto fica evidente em que forma verbal?

7d) Que efeito cria para o sentido geral da crônica a presença do exagero? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Essas perguntas exploram aspectos formais e estruturais, buscando compreender como determinados elementos linguísticos afetam o significado geral do texto. No caso da (7d), ao

indagar sobre o efeito do exagero no sentido geral da crônica, a pergunta está direcionando a atenção para a função e impacto da escolha linguística do autor (o exagero) na construção do significado da crônica como um todo. Para resolução da questão (6a), o aluno precisa saber quais classes gramaticais que marcam o uso da primeira pessoa na crônica. Já na questão (b) é necessário identificar qual a referência ao leitor no texto fica evidente através do uso da forma verbal na segunda pessoa do singular.

A 6 (C) é metalinguística, pois direciona a identificar os recursos linguísticos que estão sendo utilizados para criar esse efeito de subjetividade. O foco está nos elementos linguísticos que são empregados pelo autor para transmitir essa subjetividade. Portanto, ela está mais relacionada à reflexão sobre a linguagem do texto.

- 6c) A referência aos leitores acentua a noção de diálogo de um texto dirigido a um determinado público leitor. Agora, releia os trechos a seguir.
 I. Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. II. Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada Ortografia portuguesa [...].
 • A crônica traz um forte efeito de subjetividade. Cite alguns recursos linguísticos que criem esse efeito nos trechos acima. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Ao concluir a análise da unidade 2, é possível concluir que 15,78% das perguntas caem no campo da falta de horizonte, no qual se encaixam as perguntas do tipo cópia, objetivas e a cor do cavalo branco. São perguntas que estão mais próximas do texto porque o leitor não consegue construir significados. Por outro lado, existe uma porcentagem significativa de perguntas inferenciais, na qual se encontram dentro do campo do horizonte máximo, um total de 63,15%, indicando que essas perguntas na sua maioria exigem do aluno uma compreensão maior e mais abrangente do texto. Podemos assim considerar um número bom de perguntas nesse campo em relação ao total de perguntas da atividade. Por fim, 21,05% estão dentro do campo do horizonte mínimo, que são as perguntas metalinguísticas.

4.3 Unidade 3: atividades a partir do gênero crônica esportiva

A terceira unidade desse livro foca no gênero textual crônica esportiva. A análise da atividade (Anexo F) será baseada no texto "Onde o Futebol é Coisa de Mulher" (Anexo E), escrito por Mariana Lajolo, uma cronista brasileira. A crônica, repleta de perspicácia e sensibilidade, lança luz sobre um tema muitas vezes colocado de lado: a presença das mulheres no mundo do futebol. Na tabela abaixo é possível verificar como as questões analisadas ficaram divididas por tipologia.

Tabela 3 – Tipologia de perguntas com base no capítulo 3

| HORIZONTES | TIPOLOGIAS | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| Falta de horizonte | Cor do cavalo branco | 0 | 54,54% |
| | Cópias | 1 | |
| | Objetivas | 5 | |
| Horizonte Máximo | Inferenciais | 2 | 27,27% |
| | Globais | 1 | |
| Horizonte problemático | Subjetivas | 2 | 18,18% |
| | Vale-tudo | 0 | |
| Horizonte indevido | Impossíveis | 0 | 0% |
| Horizonte mínimo | Metalinguísticas | 0 | 0% |
| Total de perguntas | | 11 | 100% |

Fonte: Autoria própria

Ao analisar a atividade da 3ª unidade, tornou-se evidente uma inclinação significativa para questões voltadas para o campo da falta de horizonte, representando 54,54% do conjunto total de questões. Essas questões, focadas em cópia, como exemplificado pela questão (2a), são importantes e necessárias, pois proporcionam aos alunos a oportunidade de praticar habilidades básicas de compreensão textual e de expressão escrita. Embora sejam mais superficiais em natureza, tais questões ajudam a desenvolver a familiaridade com o texto e a estrutura da linguagem utilizada, sendo um primeiro passo essencial antes de se aprofundar em inferências e análises mais complexas.

2) Considere o título da crônica, “Onde futebol é coisa de mulher”, e responda.

a) A afirmação de que nos Estados Unidos da América meninas e mulheres praticam futebol livremente é confirmada na crônica? Justifique sua resposta com um trecho do texto. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

Observa-se que o aluno simplesmente têm que preencher as frases (ou seja, copiá-las) dos quadrinhos de forma repetitiva. Consiste apenas em repetir estruturas, sem qualquer intenção de utilizar a língua de maneira significativa.

Já as perguntas de natureza objetiva são as mais frequentes na atividade, somando um total de cinco questões. Dessa forma, sobressaem as perguntas que “são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritas no texto” (Marcuschi, 2008, p. 271). Segue alguns exemplos dessa tipologia:

- 2b) A realidade do futebol feminino nos EUA gera resultados positivos ou negativos para o esporte no país? Por quê?
 2c. Apesar de a crônica afirmar a valorização das americanas no futebol, é apresentado um fato no texto que rompe essa ideia. Que fato é esse? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

Nos dois exemplos, é possível observar a objetividade da pergunta, pois o aluno, ao voltar à crônica, encontra a resposta objetivamente inscrita no texto. Esse tipo de questão permite que o leitor localize de maneira mais fácil a informação dentro do texto. A questão 3 é conduzida da mesma forma, o estudante necessita apenas extrair do texto as informações que comprovam a projeção da seleção feminina de futebol, informação essa que é possível encontrar na crônica e repeti-la na resposta. Já a (5) solicita que identifique um fato que é o ponto de partida para a crônica. Não são necessárias inferências, podendo ser respondida diretamente com base em informações encontradas de forma direta no texto.

- 3) Que informações do texto comprovam a projeção da seleção estadunidense feminina de futebol? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).
 5) Que fato, citado no texto, é o ponto de partida para a crônica? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

A pergunta (4a) é objetiva, pois não é necessário opinião pessoal ou até mesmo fazer inferências, em vez disso, a resposta é encontrada no texto.

- 4) Em áreas como esporte, música e dramaturgia, é comum a diferença de remuneração ser justificada com base no lucro gerado: quanto maior o público, maior o lucro e, conseqüentemente, mais altos são os salários. Esse argumento costuma justificar a diferença de remuneração entre homens e mulheres, por exemplo. Considere essas informações para responder às questões a seguir
 a) Por que esse tipo de argumento não está de acordo com a realidade das jogadoras, segundo o texto? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

No que se refere ao grupo que envolve um horizonte máximo de leitura, temos, na Unidade III, apenas três questões (27,27%), duas pertencendo ao tipo inferencial e uma a global. A Questão (2d) é inferencial e também deve ser respondida com base no título do texto. Todavia, agora a resposta deve ser sobre quais críticas estão implícitas no título. Dessa forma, o aluno deve inferir sobre o que está além do explicitamente declarado e tentar entender o ponto de vista do autor. As perguntas do tipo inferencial solicitam que as respostas não estejam necessariamente no texto, mas é preciso consultar os conhecimentos prévios e fazer análises ao longo da construção das respostas. Como na questão (7), os alunos devem

analisar os dados apresentados na crônica e inferir o que eles revelam. Portanto, a resposta exige essa análise mais profunda dos dados fornecidos.

2d) Que crítica está implícita no título da crônica? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

7) A cronista emprega dados objetivos sobre a remuneração das equipes estadunidenses de futebol. O que os dados revelam ao leitor. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

A questão (1) se encaixa na categoria de perguntas globais porque o aluno precisa fazer uma relação entre as expectativas geradas pelo título e o conteúdo efetivamente apresentado no texto. Ao solicitar uma explicação, a pergunta busca uma compreensão ampla da relação entre título e conteúdo. Ela segue o mesmo modelo da pergunta (1), da primeira unidade. Segue o exemplo:

1) O que você imaginou sobre o texto com base no título se confirmou com a leitura? Explique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

No grupo do horizonte problemático estão as perguntas da tipologia subjetiva com uma porcentagem de 18,18%. As questões da atividade se enquadram nessa categoria são a (4b) e (6). De acordo com Marcuschi (2008, p. 271), “são as perguntas que têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”. No caso da (4b), o aluno pode responder com a sua opinião e trazer partes do texto, todavia o professor não pode testar se a resposta está correta ou errada, pois ela é de caráter mais pessoal. Na questão (6) o aluno deve analisar o texto e interpretar as informações deixadas pela cronista e dessa forma justificar sua resposta.

4b) Na sua opinião, esse argumento explica a desigualdade salarial de forma convincente? Ele pode ser validado pela sociedade? Por quê? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

6) A cronista concorda com a iniciativa das atletas estadunidenses de futebol ou discorda dela? Justifique sua resposta. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

Ao analisar as questões constatou-se que a maioria delas são do tipo objetivas, se enquadrando, assim, no campo da falta de horizonte (54,54%). Ainda no campo da falta de horizonte estão as questões do tipo cópia que representam as perguntas mais mecânicas de transcrição. Houve também uma presença significativa de questões inferenciais, que exigem

uma reflexão e interpretação mais profunda e estão no campo do horizonte máximo (27,27%). E outra parte das questões ficou no campo do horizonte problemático (18,18%) que está representado pelas questões subjetivas. Portanto, conclui-se que nessa atividade as perguntas subjetivas dominaram a análise, mas ainda tivemos uma presença notável das perguntas inferenciais.

4.4 Unidade 4: atividades a partir do gênero reportagem de divulgação

A última atividade (Anexo H) analisada é da 4ª unidade, e o gênero textual trabalhado é *reportagem de divulgação*. Em destaque, temos o texto "Rumo à Próxima Centauri" (Anexo G), uma divulgação científica extraída da revista Superinteressante. Essa reportagem fala sobre a estrela Próxima Centauri, cujo significado remete à sua proximidade com a constelação de Centauro. Essa estrela é reconhecida por abrigar um planeta potencialmente habitável, um lugar onde a água e a vida poderiam existir. E aborda as possíveis tecnologias utilizadas para chegar até lá. Logo após, a tabela com as questões analisadas.

Tabela 4 – Tipologia de perguntas com base no capítulo 4

| HORIZONTES | TIPOLOGIAS | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|-------------------------------|----------------------|-------------|--------------|
| Falta de horizonte | Cor do cavalo branco | 0 | 28,57% |
| | Cópias | 2 | |
| | Objetivas | 2 | |
| Horizonte Máximo | Inferenciais | 3 | 50,00% |
| | Globais | 4 | |
| Horizonte problemático | Subjetivas | 2 | 14,28% |
| | Vale-tudo | 0 | |
| Horizonte indevido | Impossíveis | 1 | 7,14% |
| Horizonte mínimo | Metalinguísticas | 0 | 0% |
| Total de perguntas | | 14 | 100% |

Fonte: Autoria própria

No capítulo, as perguntas do tipo cópia e objetiva equivalem a 28,57% e estão no campo da falta de horizonte. Das 14 questões que foram analisadas, 4 se enquadram nestas tipologias. As questões (3) e (7c) são do tipo cópia, e nota-se que para respondê-las não é necessário fazer nenhuma relação com partes do texto ou mobilizar conhecimentos prévios de mundo, pois todas as respostas são encontradas de forma explícita. A demanda é para

identificar e extrair informações concretas do texto. Os verbos "copie", "selecione", "transcreva", "localize" indica que há pelo menos uma parte no texto que pode ser usada como suporte para responder à questão. Essas atividades mostram a leitura como um processo de extração de informações com foco apenas no texto, indo ao oposto de uma concepção mais interacionista.

3) Relacione os itens da coluna da esquerda com os itens da coluna da direita. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

| | | | |
|-----|----------------------|---|---|
| I | Proxima Centauri | A | Estrelas de constelação Centauro |
| II | Proxima b | B | Estrela da constelação Centauro mais proxima do Sul |
| III | Alpha Centauri A e B | C | Planeta que orbita em torno de Proxima Centauri |

7c) Qual é o olho do texto? Transcreva-o. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.115).

O mesmo ocorre na pergunta do tipo (2a) que busca uma resposta que está explicitamente contida no texto. A resposta pode ser identificada diretamente a partir da leitura do trecho fornecido. Nesse caso, o aluno precisa decodificar a informação presente no texto para responder corretamente à pergunta. Desse modo, ela se encaixa na categoria de perguntas objetivas.

2) Releia este trecho.

"A descoberta de um planeta potencialmente habitável [...] deixou todo mundo entusiasmado".

a) A expressão "todo mundo" pode se referir a quem nesse caso? (Nogueira, Marchetti e Cleto, p.114).

Já a pergunta (4b) é uma solicitação para criar uma tabela com informações sobre as distâncias em "unidade astronômica" (UA) para facilitar a visualização dos dados. Após a criação da tabela, a pergunta questiona se as comparações mostram que Proxima Centauri está perto da Terra. Esta pergunta também se enquadra na categoria de perguntas objetivas, já que a resposta dependerá dos dados que estão explícitos no texto, ou seja, eles são de fácil localização e após a identificação deles e a tabela feita o aluno precisa responder se Proxima Centauri está próxima ou não da terra, fazendo isso de forma objetiva.

4b) Crie uma tabela com as informações sobre as distâncias em "unidade astronômica" (UA) para facilitar a visualização dos dados. As comparações mostram que Proxima Centauri está perto da Terra? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

Nesse capítulo, constatou-se que 50,00% das perguntas se inserem no campo do horizonte máximo. Em outras palavras, das 14 perguntas analisadas, 7 estão dentro desse campo, e estão distribuídas entre três perguntas do tipo inferencial e quatro do tipo global. Como mencionado nas análises anteriores, as perguntas inferenciais se enquadram em um contexto em que é necessário ir além da simples decodificação do texto, exigindo dos leitores a aplicação de conhecimentos textuais, sejam eles pessoais, contextuais ou enciclopédicos. As perguntas inferenciais estimulam a irem além das informações explicitamente fornecidas no texto, buscando compreender significados e contextos mais amplos. Com isso, elas podem envolver interpretação de personagens, análise de situações implícitas ou até mesmo a inferência de intenções do autor. Iniciaremos com a pergunta número (1), que, assim como a primeira pergunta do capítulo 2, pede que o aluno levante hipóteses antes da leitura do texto.

1) As tecnologias em que você pensou para chegar à Próxima Centauri foram citadas no texto? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

A questão pede para que se faça inferências com base em conhecimentos externos e depois verifique se esses conhecimentos estavam de acordo com as informações fornecidas no texto. Para respondê-la, o aluno precisa não apenas identificar as tecnologias mencionadas no texto, mas também usar seu conhecimento prévio sobre tecnologias que poderiam ser necessárias para alcançar Próxima Centauri. Essa questão segue o mesmo modelo das unidades anteriores. Na questão (2b), percebe-se que o aluno também é levado a fazer inferências, pois solicita que faça isso com base no texto fornecido.

2) Releia este trecho.

A descoberta de um planeta potencialmente habitável [...] deixou todo mundo entusiasmado

b) Qual poderia ser a razão desse entusiasmo? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

A razão para o entusiasmo não é explicitamente declarada no trecho, e o aluno precisa utilizar seu conhecimento prévio e habilidades de interpretação para deduzir a possível razão mencionada no texto que levou as pessoas a ficarem entusiasmadas com a descoberta desse planeta potencialmente habitável. Já a questão (4a) requer que seja feita uma inferência com base nas comparações apresentadas no texto. Para ser respondida corretamente, o estudante deve interpretar as comparações feitas no texto para compreender a escala das distâncias mencionadas.

4) Os sete primeiros parágrafos apresentam informações cuja finalidade é fornecer ao leitor a dimensão da distância entre a Terra e Próxima Centauri. Para isso, são feitas diversas comparações.

a) A distância de Próxima Centauri da Terra em comparação à distância entre as Três Marias leva o leitor a acreditar que a Terra é distante de Próxima Centauri? Por quê? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

As perguntas globais são a (5), (7a), (7b), (8a). A pergunta (5) se enquadra na categoria de perguntas globais, pois busca compreender a importância dos novos dados apresentados a partir do oitavo parágrafo para o desenvolvimento do assunto do texto como um todo. Essa pergunta visa avaliar a capacidade do aluno de considerar o texto em sua totalidade e compreender como informações específicas contribuem para o tema central.

5) A partir do oitavo parágrafo, o texto inicia a apresentação dos novos dados. Qual é a importância desses dados para o desenvolvimento do assunto do texto? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

7) A reportagem lida é introduzida por um título.

a) O título da reportagem de divulgação científica é "Rumo a Próxima Centauri". Esse título deixa claro o assunto que será tratado no texto? Explique

b) É possível saber, apenas pelo título, o que é a Próxima Centauri? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.115).

As perguntas (7a) e (7b) buscam avaliar se o título "Rumo a Próxima Centauri" deixa claro o assunto que será tratado no texto como um todo. Para respondê-la, o aluno precisa analisar se o título fornece uma indicação clara do conteúdo e do tema principal da reportagem de divulgação científica. Na (7b) ela questiona se é possível deduzir, apenas pelo título "Rumo a Próxima Centauri", o que é a Próxima Centauri. A resposta a essa pergunta dependerá da capacidade do leitor de deduzir o conteúdo da reportagem com base no título. Por esse motivo é uma questão de interpretação global, pois requer a análise do título em relação ao conhecimento prévio do leitor.

Ainda em relação ao título do texto, na pergunta de número (8) é possível avaliar a capacidade do aluno em compreender o assunto da reportagem com base apenas no título e no olho do texto. Para responder a essa pergunta, o aluno precisará analisar se o título e o trecho considerado o olho do texto fornecem informações suficientes para compreender o tema principal da reportagem de divulgação científica.

8) Considere o título e o olho da reportagem de divulgação científica.

a) Se um leitor se limitar apenas a essas partes, ele poderá compreender de que assunto a reportagem trata? Justifique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.115).

Para justificar é interessante perceber se a clareza e abrangência dessas partes do texto conseguem transmitir o conteúdo principal da reportagem.

No campo do horizonte problemático constatou-se 14,28% e estão as perguntas do tipo subjetivas e impossíveis somando um total de três questões. As perguntas subjetivas, segundo Marcuschi (2008), são aquelas que, em geral, mantêm uma relação superficial com o texto, sendo as respostas predominantemente subjetivas e de difícil validação. Nesse tipo de questionamento, a interpretação e a opinião do aluno desempenham um papel central, tornando-se difícil avaliar sua validade de maneira objetiva. A pergunta (6) se enquadra nessa categoria, pois solicita uma análise que envolve a interpretação pessoal do leitor. O aluno é convidado a explicar a importância do uso da imagem, juntamente com as informações fornecidas, na veiculação do conteúdo do texto. Essa pergunta permite que ele expresse sua opinião sobre como a imagem contribui para a compreensão e impacto do texto usando elementos visuais e informações textuais na comunicação do conteúdo científico. A pergunta (8b) solicita uma análise pessoal do aluno sobre o que poderia desestimular alguém a ler o texto, com base na constatação mencionada na resposta do item a, que são o título do texto e o olho do texto.

6) A imagem, acompanhada de algumas informações, faz parte da reportagem de divulgação científica lida. Explique a importância do uso da imagem aliado a essas informações na veiculação do conteúdo do texto. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114)

8b) O que foi constatado na resposta do item a desestimularia o leitor a ler o texto? Justifique sua resposta. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.115)

Por fim, a questão (4c) é do tipo impossível, que são aquelas que demandam conhecimentos externos ao texto, indo além do que é apresentado no material didático, e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. Marcuschi (2008) destaca que essas perguntas são antagônicas às perguntas de cópia e objetivas, pois não encontram respostas diretamente no texto em questão.

c) E quanto tempo a sonda Voyager 1 demoraria para chegar à Próxima Centauri? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114)

A resposta para essa pergunta exige conhecimentos externos ao texto que não fornece informações sobre a velocidade da sonda Voyager 1 ou outros detalhes necessários para calcular o tempo de viagem até Próxima Centauri.

Para finalizar a análise, quatro questões (28,57%) estão situadas na falta de horizonte que limita-se a repetir informações explícitas de um texto, tendo assim uma abordagem mais

superficial. Das 14 questões apresentadas, sete (50,00%) estão no campo do horizonte máximo: conforme Marcuschi (2008), esse horizonte se refere à capacidade de inferir significados que vão além da interpretação das palavras. As duas últimas (14,28%) são do horizonte problemático, onde está as questões do tipo subjetivas: esse tipo vão além das informações textuais e passam pela interpretação pessoal. E por fim temos uma questão do tipo impossível. Diante disso, é possível notar a diversidade nas questões analisadas nesse capítulo e também nos anteriores.

Ao longo da pesquisa foram analisadas 53 questões das atividades. Destaca-se que a maioria dessas questões estão no campo do horizonte máximo com um total de 49,05% de perguntas inferenciais e globais, enfatizando a importância de desenvolver a capacidade dos alunos de inferir significados que ultrapassem a interpretação literal das palavras. As questões desse tipo são positivas, pois elas incentivam uma compreensão mais profunda e crítica dos textos, promovendo o pensamento reflexivo e a capacidade de fazer conexões entre diferentes partes do texto e entre o texto e o contexto mais amplo. Em segundo lugar, observou-se um total de 28,30% de perguntas do tipo cópia e objetiva, caracterizadas pela falta de horizonte. Em seguida, as questões do campo do horizonte problemático, que incluem perguntas subjetivas, contribuíram para a diversidade das abordagens, seguidas pelas questões metalinguísticas no horizonte mínimo, representando 9,43% do total. Por fim, foi identificada uma pergunta do tipo impossível, destacando a variedade e complexidade das questões analisadas. Não foram encontradas nenhuma pergunta do tipo cor do cavalo branco e vale-tudo.

Tabela 5 – Tipologia de perguntas com base nos 4 capítulos

| HORIZONTES | TIPOLOGIAS | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| Falta de horizonte | Cor do cavalo branco | 0 | 28,30% |
| | Cópias | 5 | |
| | Objetivas | 10 | |
| Horizonte Máximo | Inferenciais | 19 | 49,05% |
| | Globais | 7 | |
| Horizonte problemático | Subjetivas | 6 | 11,32% |
| | Vale-tudo | 0 | |
| Horizonte indevido | Impossíveis | 1 | 1,8% |
| Horizonte mínimo | Metalinguísticas | 5 | 9,43% |
| Total de perguntas | | 53 | 100% |

Fonte: Autoria própria

5 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

No capítulo anterior, dedicamo-nos às análises das atividades presentes no livro didático, com base nas tipologias propostas por Marcuschi (2008). Neste capítulo, direcionamos o foco para as concepções de leitura estabelecidas por Koch e Elias (2007), explorando os aspectos do foco no autor, foco no texto e na interação autor-texto-leitor. Ao considerarmos as tipologias de Marcuschi e seus respectivos horizontes, podemos discernir quais concepções predominaram no livro didático em análise.

Tabela 6 – Concepções de leitura

| TIPOLOGIAS | CONCEPÇÕES DE LEITURA | QUANTIDADES | PORCENTAGENS |
|---------------------------|-------------------------------------|--------------------|---------------------|
| Cópias | Foco no texto | 20 | 37,73% |
| Objetivas | | | |
| Metalinguísticas | | | |
| Inferenciais | Interação autor – texto - leitor | 33 | 62,17% |
| Globais | | | |
| Subjetivas | | | |
| Impossíveis | | | |
| Total de perguntas | | 53 | 100% |

Fonte: Autoria própria

A partir da análise das tipologias de perguntas propostas por Marcuschi (2008), é possível estabelecer uma relação entre essas tipologias e as concepções de leitura apresentadas por Koch e Elias (2007). As perguntas do tipo cópias, objetivas e metalinguísticas, que se delimitam respectivamente nos campos da falta de horizonte e do horizonte mínimo, podem ser associadas à concepção de leitura com foco no texto.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo de decodificação das informações contidas no texto, onde o foco recai no texto. Por outro lado, as perguntas do tipo inferencial, global, subjetivas e impossíveis, que pertencem aos campos do horizonte máximo e horizonte problemático, estão mais alinhadas com a concepção da interação autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo de interação dinâmica entre o leitor, o texto e o autor, onde o sentido é construído por meio dessa interação.

Na concepção de leitura com foco no texto, o sentido e a compreensão são atribuídos principalmente às características do próprio texto, sem necessariamente considerar o papel do autor e do leitor na construção de significados. Como aponta Koch e Elias (2007, p. 10) “[...] o leitor é caracterizado para realizar essa atividade de reconhecimento, de reprodução”. Para as autoras, essa concepção aborda a leitura como uma prática focada no entendimento do significado das palavras e das estruturas presentes no texto.

Nessa concepção de **língua como código** – portanto, como mero instrumento de comunicação- e de **sujeito como (pre)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Conseqüentemente, **a leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...] Nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. (Koch e Elias, p. 10).

Por essa razão, foi possível relacionar essa concepção com as tipologias de perguntas como cópias, objetivas e metalinguísticas, pois direcionam o leitor a examinar o texto de maneira objetiva e analítica, sem exigir uma interação profunda com o autor ou uma reflexão crítica sobre o contexto de produção do texto. Ao fazer o levantamento das questões analisadas, podemos concluir que uma porcentagem significativa se enquadra nessa concepção. Por exemplo, das 53 questões analisadas, 28,30% foram classificadas como cópias e objetivas, sendo 5 questões do tipo cópia e 10 do tipo objetiva. Outras 5 questões 9,43% são representadas pelas questões do tipo metalinguísticas. Assim tem-se uma porcentagem de 37,73% que refletem uma predominância de 20 questões centradas apenas no texto em si.

Constatou-se, nas questões analisadas, que existe um trabalho com o vocabulário que precede a análise interpretativa, ou o foco recai em questões de simples identificação de unidades do texto, que não exigem um esforço por parte do leitor, É o caso das questões que solicitam o preenchimento de lacunas, como ilustrado no exemplo a seguir:

2. O quadro a seguir apresenta a estrutura da crônica lida. Copie-o e complete-o.

| Parágrafo | Partes da crônica | Conteúdo de cada parte |
|-----------|-------------------------------|--|
| 1 | Fato que motivou a crônica | Carta recebida pedindo a opinião sobre a reforma ortográfica |
| 2 | Reação do autor ao tema | Distância das brigas entre gramáticos |
| //// | Relato de experiência pessoal | ////////// |
| //// | Reação do autor ao tema | Distância de brigas com gramáticos |
| 5 e 8 | Exemplo relativo ao tema | ////////// |
| //// | Posição do autor sobre o tema | ////////// |

(Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Por exemplo, as questões que encontramos que são do tipo cópia solicitam que o aluno reproduza trechos específicos do texto, e as objetivas buscam respostas diretas baseadas nas informações contidas no texto. Essa leitura, com um foco mais estruturalista, não estimula o aluno a processar e compreender, pois se busca apenas fazer cópias de partes do texto, como nos exemplos a seguir.

7c) Há outros exageros na crônica? Em caso afirmativo, transcreva-os. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.46).

2) Considere o título da crônica, “Onde futebol é coisa de mulher”, e responda.

a) A afirmação de que nos Estados Unidos da América meninas e mulheres praticam futebol livremente é confirmada na crônica? Justifique sua resposta com um trecho do texto. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

4b) Crie uma tabela com as informações sobre as distâncias em “unidade astronômica” (UA) para facilitar a visualização dos dados. As comparações mostram que Proxima Centauri está perto da Terra? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.114).

Nas perguntas do tipo metalinguísticas há um foco na estrutura e no uso da linguagem, na identificação de elementos textuais ou até mesmo na definição dos significados das palavras dentro de um determinado contexto do texto. No exemplo abaixo, a pergunta (6a) pede a identificação das classes gramaticais que marcam o uso da primeira pessoa e isso requer do aluno uma compreensão gramatical do texto. Já a (6b) direciona o aluno a identificar a forma verbal que evidencia a referência ao leitor, exigindo uma análise mais detalhada do texto.

Por fim, a (7d) aborda o efeito do exagero no sentido geral da crônica, estimulando o leitor a refletir sobre como esse recurso linguístico influencia a mensagem transmitida pelo autor. Dessa forma, podemos concluir que nessas questões os aspectos gramaticais são o seu foco principal e a interação do leitor-texto e a sua compreensão real é deixada de lado.

6. A crônica de Artur Azevedo faz referência ao público leitor.

a) Que classes gramaticais marcam o uso da primeira pessoa na crônica?

b) A referência ao leitor no texto fica evidente em que forma verbal?

7d) Que efeito cria para o sentido geral da crônica a presença do exagero? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

Nas atividades nos deparamos com muitas questões com o foco no texto em que basta o aluno passar os olhos e examinar superficialmente o texto e identificar partes em que

palavras se repetem na pergunta. O texto, visto como pretexto para uma análise mecânica da linguagem, em que é submetido a identificação das estruturas formais da língua fazendo com que essa concepção refere-se ao uso da língua como estrutura, como demonstrado nos exemplos.

Essa concepção com foco no texto tem esse caráter mais limitado à compreensão do texto, uma vez que não promove uma reflexão mais profunda sobre o contexto de produção do texto. E no caso das atividades em questão, temos uma porcentagem de 37,73%, um número considerável de perguntas que coincidem com essa concepção. Embora, as tipologias de perguntas como cópias, objetivas e metalinguísticas sejam úteis para desenvolver habilidades básicas de compreensão textual, é fundamental complementar.

Por outro lado, na perspectiva com foco na interação autor-texto-leitor, tanto o leitor quanto o texto desempenham papel fundamental no processo de leitura e produção de sentido. Ao analisar as atividades, ficou evidente que a predominância recai sobre a concepção da interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, é necessária a interação entre autor, texto e leitor, pois o significado não recai apenas no texto ou no leitor, mas sim na interação de todas as partes. Dessa forma, o ato de leitura é concebido como um processo que incorpora tanto as informações presentes no texto quanto às informações que o leitor traz consigo para a leitura. Nessa concepção o aluno é incentivado a mobilizar seus conhecimentos prévios, fazendo inferências de forma contínua. Essas inferências são baseadas em informações fornecidas no próprio texto e nas experiências de mundo do aluno. Segundo Koch e Elias (2007, p. 10-11).

[...] na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar de interação e da construção dos interlocutores.

Das 53 questões 62,17% são com foco na interação autor-texto-leitor. Estão divididas em 19 questões inferenciais, 7 questões do tipo global e 1 do tipo impossível. Já as questões subjetivas temos um total de 6 questões. Dessa forma, totalizando 33 perguntas com foco na compreensão do texto que vai além das informações explicitamente apresentadas, considerando também as intenções do autor, o contexto de produção do texto e as interpretações individuais do aluno. Nos exemplos a seguir, extraídos das atividades analisadas, podemos observar perguntas inferenciais e como elas funcionam nessa perspectiva interacionista.

1) As hipóteses que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da língua portuguesa se confirmaram? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.45).

2d) Que crítica está implícita no título da crônica? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

As perguntas inferenciais desafiam o aluno a fazer conexões e inferências com base nas informações implícitas do texto, exigindo uma compreensão mais ampla e uma leitura atenta entre as entrelinhas. Nos exemplos, podemos notar que cada aluno, ao responder, pode realizar isso de forma independente do texto, mas sem desconsiderar o texto, influenciado por percepções distintas, uma vez que o ponto de vista varia de pessoa para pessoa, assim como os conhecimentos prévios de cada aluno. Nesse contexto, Koch e Elias (2008, p. 11) indicam que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Isso faz com que o processo de leitura seja algo singular.

As perguntas do tipo global já consideram o texto como um todo, dessa forma busca compreender o significado. As subjetivas partem para uma visão mais pessoal do aluno, fazendo ele refletir sobre suas próprias experiências, opiniões em relação ao texto, promovendo uma leitura mais interpretativa.

1) O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15)

5) O tempo que vinha em ondas era o tempo cronológico ou o interior? Justifique sua resposta. (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.15).

4b) Na sua opinião, esse argumento explica a desigualdade salarial de forma convincente? Ele pode ser validado pela sociedade? Por quê? (Nogueira, Marchetti e Cleto, 2018, p.78).

Nesses tipos de questões o aluno se torna um leitor ativo, que traz contribuições para construção de significados no texto. Portanto, nessa visão o aluno deve ser capaz de interpretar as pistas deixadas pelo autor para chegar à elaboração de suas próprias ideias e intenções. Por último, temos a pergunta do tipo inferencial que se encaixa nessa concepção, pois requer conhecimentos externos ao texto, ultrapassando o que é fornecido no material didático e só podendo ser respondida com base em conhecimentos enciclopédicos. Fazendo assim uma pergunta interacionista. O uso dessas tipologias permitem que a leitura com foco no autor-texto-leitor enriqueça a experiência de leitura do aluno, promovendo uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais ampla dos textos, bem como o

desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas essenciais para a formação de leitores competentes.

Diante da análise realizada, torna-se evidente que a maior parte das questões das 4 unidades, está alinhada à concepção interacionista. As perguntas exploram principalmente a interação com o texto, destacando a importância dos conhecimentos prévios do leitor, suas inferências e interpretações em conjunto com os elementos textuais. Essas questões tendem a focar menos nos aspectos formais do texto, como sua estrutura e características linguísticas, assim enfatizando a interação ativa entre leitor e texto na construção de significado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as atividades propostas no livro didático de língua portuguesa, com ênfase nas tipologias de perguntas e os horizontes de compreensão predominantes nessas atividades. Através da pesquisa documental qualitativa realizada no livro didático "Língua Portuguesa – Geração Alpha" do 9º ano do Ensino Fundamental II, elaborado por Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto, foi possível identificar as concepções de leitura que as orientam.

Os resultados revelaram uma predominância significativa de perguntas situadas no campo do horizonte máximo, correspondendo a 49,05%. Essas questões são essenciais, pois estimulam os alunos a fazer inferências e compreender significados que vão além da interpretação literal das palavras, promovendo uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos. Em segundo lugar, observou-se que 28,30% das questões se enquadravam no campo da falta de horizonte, caracterizadas pela natureza objetiva e de cópia. As questões do campo do horizonte problemático, que incluem perguntas subjetivas, e as questões metalinguísticas no horizonte mínimo representaram, respectivamente, 21,42% e 9,43% do total analisado, oferecendo uma variedade de abordagens.

Os resultados também indicam que o livro didático apresenta uma quantidade significativa de textos de diversos gêneros textuais e as atividades de leitura propostas das seções que foram analisadas, em grande parte, seguem a perspectiva interacionista, explorando quase todas as estratégias associadas a essa abordagem de acordo com Koch e Elias. A análise das quatro unidades do livro didático revela uma predominância significativa de questões alinhadas à concepção interacionista. A maioria das perguntas fomenta a interação entre o leitor e o texto, valorizando os conhecimentos prévios, as inferências e as interpretações dos alunos em conjunto com os elementos textuais. Das 53 perguntas analisadas, 62,17% focam na interação entre autor, texto e leitor.

Percebemos que o livro didático possui uma quantidade considerável de questões que enfatizam a estratégia de extrair informações do texto, evidenciando características marcantes de uma abordagem tradicional de leitura. Nesse caso, o texto é tratado como pretexto para uma análise mecânica da linguagem, concentrando-se na identificação das estruturas formais da língua. Esta abordagem, limitada à compreensão literal do texto, não incentiva uma reflexão mais profunda sobre o contexto de produção e as intenções do autor. Nas atividades analisadas, 37,73% das perguntas coincidem com essa concepção.

Diante da análise realizada, podemos concluir que, embora o livro didático de língua portuguesa "Geração Alpha" possua uma abordagem predominantemente interacionista, que valoriza a interação ativa entre leitor e texto, ainda há uma presença significativa de questões que seguem uma concepção tradicional de leitura. Para maximizar o potencial didático desse recurso, é essencial que os materiais sejam constantemente revisados e aprimorados, integrando abordagens que equilibrem a compreensão literal com a crítica e contextual. Esse equilíbrio é fundamental para formar leitores completos, capazes de não apenas decodificar textos, mas também de interpretá-los e criticá-los de maneira profunda e reflexiva. Assim, esta análise permitiu uma compreensão mais aprofundada das abordagens adotadas pelos autores e sua influência no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Essa reflexão contribui para aprimorar as práticas de leitura no ambiente escolar e promover uma formação de leitores mais crítica, reflexiva e competente.

Embora esta pesquisa não tenha como foco principal as implicações do livro didático nas práticas pedagógicas dos professores, é evidente que este recurso didático tem se tornado um guia importante não só para as práticas docentes, mas também para o currículo de língua portuguesa, o planejamento educacional e as atividades cotidianas dos professores. No entanto, é crucial ressaltar que, quanto mais bem elaborado for o material didático, maior será seu potencial de contribuir para o ensino da leitura, facilitando o aprendizado dos estudantes. O quadro analítico proposto nesta pesquisa contribui para que os professores de língua portuguesa consigam melhor analisar a natureza das questões em atividades de leitura dos livros didáticos. Essa análise permite que questões específicas sejam adotadas, reformuladas ou mesmo excluídas, a depender da forma como são vistas dentro de uma perspectiva metodológica com procedimentos, objetivos e conteúdos associados a uma abordagem de língua (e aprendizagem) interacionista.

Considerando a relevância da leitura para o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade, assim como o papel fundamental dos livros didáticos de língua portuguesa nesse processo, esta pesquisa ressalta a necessidade de estudos adicionais que contribuam para a ampliação do debate e promovam reflexões sobre a criação de atividades que abordam uma variedade de habilidades e estratégias necessárias para a formação leitora dos alunos. São essenciais investigações propositivas que incentivem o desenvolvimento de materiais didáticos de português capazes de cultivar habilidades de compreensão textual e fortalecer a competência leitora, com base nos princípios da concepção interacionista de leitura.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GIL, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. São Paulo: Atlas.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed. 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, I. V & ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, I. V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-37.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**, São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. Referenciação e progressão referencial. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 set. 2023.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 9º ano**. 2 ed. São Paulo: SM, 2018.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. São Paulo: SEE-SP e SME-SP, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de (1999). Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes. 1999.

ANEXO A – CONTO: AQUELA ÁGUA TODA

capítulo
1 **MERGULHO INTERIOR**

O QUE VEM A SEGUIR

O conto que você vai ler, de João Anzanello Carrascoza, dá nome a um livro cujas narrativas relatam experiências marcantes na vida de personagens – criança ou adolescente –, ambientadas quase sempre dentro do núcleo familiar. A menção à água abundante, no título “Aquele água toda”, pode evocar muitas ideias: enchente, mar, chuva, rio... Você imagina que esse título se refira a quê? Em sua opinião, seria um episódio feliz ou triste? Leia o conto para descobrir.

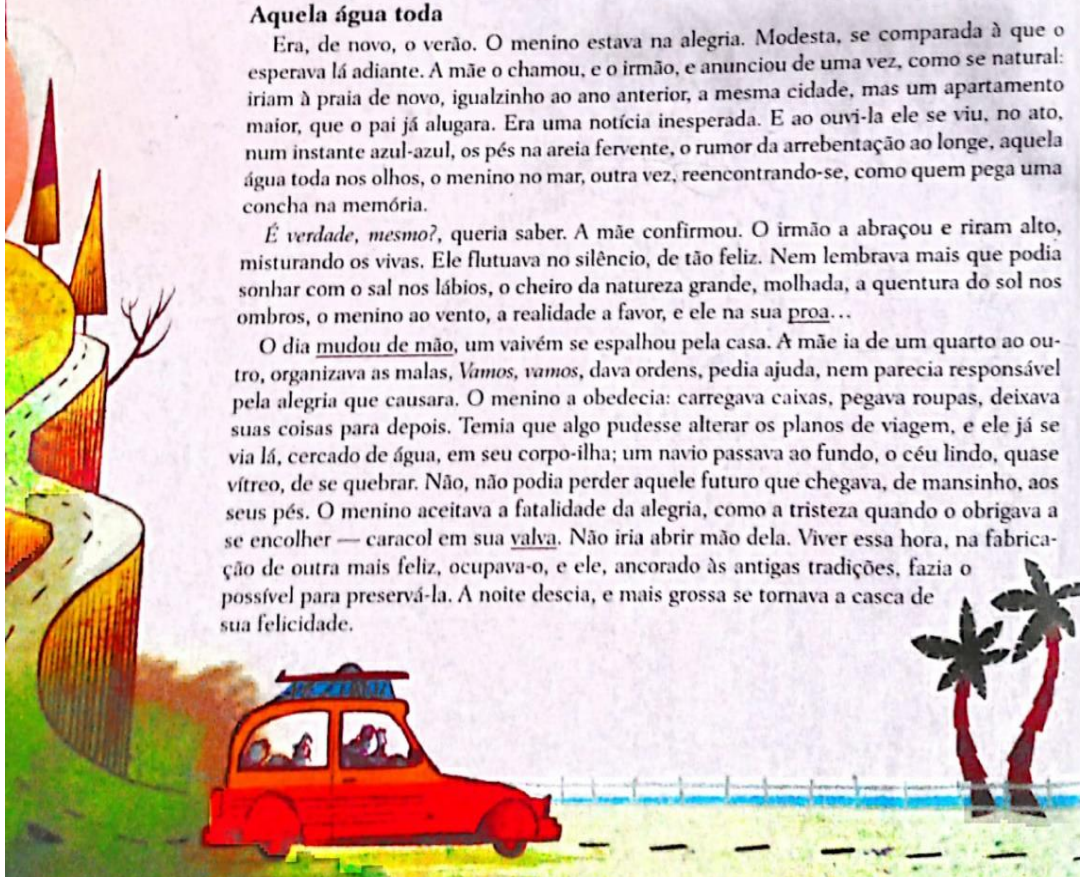
TEXTO

Aquele água toda

Era, de novo, o verão. O menino estava na alegria. Modesta, se comparada à que o esperava lá adiante. A mãe o chamou, e o irmão, e anunciou de uma vez, como se natural: iriam à praia de novo, igualzinho ao ano anterior, a mesma cidade, mas um apartamento maior, que o pai já alugara. Era uma notícia inesperada. E ao ouvi-la ele se viu, no ato, num instante azul-azul, os pés na areia fervente, o rumor da arrebentação ao longe, aquela água toda nos olhos, o menino no mar, outra vez, reencontrando-se, como quem pega uma concha na memória.

É verdade, mesmo?, queria saber. A mãe confirmou. O irmão a abraçou e riram alto, misturando os vivas. Ele flutuava no silêncio, de tão feliz. Nem lembrava mais que podia sonhar com o sal nos lábios, o cheiro da natureza grande, molhada, a quentura do sol nos ombros, o menino ao vento, a realidade a favor, e ele na sua proa...

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa. A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas, *Vamos, vamos*, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara. O menino a obedecia: carregava caixas, pegava roupas, deixava suas coisas para depois. Temia que algo pudesse alterar os planos de viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés. O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher — caracol em sua valva. Não iria abrir mão dela. Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o, e ele, ancorado às antigas tradições, fazia o possível para preservá-la. A noite descia, e mais grossa se tornava a casca de sua felicidade.



Digitalizado com CamScanner

Quando se deu conta, cochilava no sofá, exausto pelo esforço de preparar o dia seguinte. Esforçara-se para que, antes de dormir, a manhã fosse aquela certeza, e ela seria mesmo sem a sua pobre contribuição. Ignorava que a vida tinha a sua própria maré. O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora. E, de repente, sentia-se leve, a caminhar sobre as águas —[o pai o levava para a cama, com seus braços de espuma.

Abriu os olhos: o sol estava ali, sólido, o carro de portas abertas à frente da casa, o irmão em sua bermuda colorida, a voz do pai e da mãe em alternância, a realidade a se espalhar, o mundo bom, o cheiro do dia recém-nascido. O menino se levantou, vestiu seu destino, foi fazer o que lhe cabia antes da partida, tomar o café da manhã, levar as malas até o carro onde o pai as ajeitava com ciência, a mãe chaveava a porta dos fundos, *Pegou sua prancha?*, ele, *Sim*, como se num dia comum, fingindo que a satisfação envelhecia nele, que se habituara a ela, enquanto lá no fundo brilhava o verão maior, da expectativa.

Partiram. O carro às tampas, o peso extra do sonho que cada um construía — seus castelos de ar. A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas. Recordava-se de estar ao lado do irmão no banco de trás, depois junto ao vidro, numa calmaria tão eufórica que, para suportá-la, dormiu.

Ao despertar, saltou as horas menores — o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados — e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar o protetor em seu rosto, *Sossega! Vê se fica parado!*, ele à beira de um instante inesquecível.

Ao lado do edifício, a família pegou o ônibus, um trechinho de nada, mas demorava tanto para chegar... E pronto: pisavam na areia, carregados de bolsas, cadeiras, toalhas, esteiras, cada um tentando guardar na sua estreiteza aquele aumento de felicidade. O menino, último da fila, respirava fundo a paisagem, o aroma da maresia, os olhos alagados de mar, aquela água toda. Avaro, ele se repre-sava. Queria aquela vivência, aos poucos.

O pai demarcou o território, ficando o guarda-sol na areia. O irmão espalhou seus brinquedos à sombra. A mãe observava o menino, sabia que ele cumpria uma paixão. Não era nada demais. Só o mar. E a sua existência inevitável. Sentado na areia, a prancha aos seus pés, ele mirava os banhistas que sumiam e reapareciam a cada onda. Então, subitamente, ergueu-se, *Vou entrar!*, e a mãe, *Não vai lá no fundo!*, mas ele nem ouviu, já corria, livre para expandir seu sentimento secreto, aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, como um homem.

Foi entrando, até que o mar, à altura dos joelhos, começou a frear o seu avanço. A água fria arrepiava. Mas era um arrepio prazeroso, o sol se derramava sobre suas costas. Deitou de peito na prancha e remou com as mãos, remou, remou, e aí a primeira onda o atingiu, forte. Sentiu os cabelos duros, o gosto de sal, os olhos ardendo. O desconforto de uma alegria superior, sem remissão, a alegria que ele podia segurar, como um líquido, na concha das mãos.

avaro: aquele que não costuma gastar e prefere guardar seu dinheiro; pão-duro.

mudar de mão: ter o sentido ou a direção alterados; mudar de rumo.

proa: parte da frente de uma embarcação.

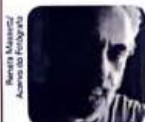
remissão: perdão; consolo.

valva: concha de molusco.



O CONTISTA DA CONDIÇÃO HUMANA

João Anzanello Carrascoza (1962-) nasceu em Cravinhos, interior de São Paulo. Professor universitário, estreou com o livro *Hotel Solidão* (1994). Recebeu diversos prêmios, sendo considerado um dos maiores contistas da atualidade. Carrascoza faz em suas histórias uma delicada celebração da vida ao transformar situações cotidianas em acontecimentos memoráveis e profundos.



↑ O escritor João Anzanello Carrascoza.

búzio: denominação comum às conchas de várias espécies de moluscos.

caieiras: habitante do litoral.

levar um caldo: ser arrastado ou perder o equilíbrio por causa de uma onda forte.

saciedade: satisfação; estado de quem supriu a necessidade de algo.

torpor: dormência.

Pegou outra onda. Mergulhou, engoliu água. Riu de sua sorte. Levou um caldo. Outro. Voltou ao raso. Arrastou-se de novo pela água, em direção ao fundo, sentindo a força oposta lhe empurrando para trás. Estava leve, num contentamento próprio do mar, que se escorria nele, o mar, também egoísta na sua vastidão. Um se molhava na substância do outro, era o reconhecimento de dois seres que se delimitam, sem saber seu tamanho.

O menino retornou à praia, gotejando orgulho. O sal secava em sua pele, seu corpo luzia — ele, numa tranquila agitação. E nela se manteve sob o guarda-sol com o irmão. Até que decidiu voltar à água, numa nova entrega.

Cortou ondas, e riu, e boiou, e submergiu. Era ele e o mar num reencontro que até doía pelo medo de acabar. Não se explicavam, um ao outro; apenas se davam a conhecer, o menino e o mar. E, naquela mesma tarde, misturaram-se outras vezes. A mãe suspeitava daquela saciedade: ele nem pedira sorvete, milho-verde, refrigerante. O menino comia a sua vivência com gosto, distraído de desejos, só com a sua vontade de mar.

Quando percebeu, o sol era suave, a praia se despovoara, as ondas se encolhiam. *Hora de ir*, disse o pai e começou a apanhar as coisas. A família seguiu para a avenida, o menino lá atrás, a pele salgada e quente, os olhos resistiam em ir embora. No ônibus, sentou-se à janela, ainda queria ver a praia, atento à sua paixão. Mas, à frente, surgiram prédios, depois casas, prédios novamente, ele ia se diminuindo de mar. O embalo do ônibus, tão macio... Começou a sentir um torpor agradável, os braços doíam, as pernas pesavam, ele foi se aquietando, a cabeça encostada no vidro...

Então aconteceu, finalmente, o que ele tinha ido viver ali de maior. Despertou assustado, o cobrador o sacudia abruptamente, *Ei, garoto, acorda! Acorda, garoto!*, um zunzuzum de vozes, olhares, e ele sozinho no banco do ônibus, entre os caieiras, procurando num misto de incredulidade e medo a mãe, o pai, o irmão — e nada. Eram só faces estranhas.

Levantou-se, rápido no seu desespero, *Seus pais já desceram*, o cobrador disse e tentou acalmá-lo, *Desce no próximo ponto e volta!* Mas o menino pegou a realidade às pressas e, afobado, se meteu nela de qualquer jeito. Náufrago, ele se via arrastado pelo instante, intuindo seu desdobramento: se não saltasse ali, se perderia na cidade aberta. Só precisava voltar ao raso, tão fundo, de sua vidinha...

Esgueirou-se entre os passageiros, empurrando-os com a prancha. O ônibus parou, aos trancos. O cobrador gritou, *Desce, desce aí!* O menino nem pisou nos degraus, pulou lá de cima, caiu sobre um canteiro na beira da praia. Um búzio solitário, quebradiço. Saiu correndo pelo calçadão, os cabelos de sal ao vento, o coração no escuro. Notou com alívio, lá adiante, o pai que acenava e vinha, em passo acelerado, em sua direção. Depois... depois não viu mais nada: aquela água toda em seus olhos.

João Anzanello Carrascoza. *Aquela água toda*. São Paulo: Cosac Nairy, 2012. p. 7-11.



ANEXO B – ATIVIDADE I

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique.
2. A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?
3. O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique.
4. A idade do menino não é mencionada no conto.
 - a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança?
 - b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.



[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, **como um homem**.

TEMPO PSICOLÓGICO

5. Releia este trecho:

A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas, ele só percebia que o tempo era o que era quando já passara, misturando-se a outras águas.

- O tempo que vinha em ondas era o tempo cronológico ou o interior? Justifique sua resposta.

6. Releia este outro trecho:

Ao despertar, saltou as horas menores — o lanche no posto de gasolina, as curvas na descida da serra, a garagem escura do edifício, o apartamento com móveis velhos e embolorados — e, de súbito, se viu de sunga segurando a prancha, a mãe a passar protetor em seu rosto, *Sossega! Vê se fica parado!* [...].

- a) Copie, em seu caderno, a alternativa correta. O adjetivo *menores* indica:
 - I. O relógio marcava as horas de modo errado. →
 - II. Ao despertar, o menino passou a intimamente resignificar as horas.
 - III. O menino percebeu que as horas que vivia tinham importância menor em sua vida.
- b) Implicitamente, quais eram as horas consideradas "maiores"?
- c) Na expressão "de súbito, se viu", qual percepção do menino se evidencia em relação ao tempo? A percepção dele em relação ao tempo está ligada a quê?

NOTE AÍ!

O **tempo cronológico** organiza-se de acordo com a sucessão dos acontecimentos e predomina em relatos de **ações** nos textos. O **tempo psicológico** ou **interior** flui de acordo com o estado de espírito da personagem. É sentido de modo subjetivo. É predominante no relato de **lembranças, reflexões e sentimentos**.

Nos **contos psicológicos**, o foco é a investigação do **mundo interior** das personagens, em uma tentativa de mostrar seus receios, impulsos e desejos. Mesmo em um conto psicológico, pode ser importante estabelecer com precisão referências do tempo cronológico. Elas contribuem para a coerência do texto e para a compreensão do leitor.

• Não escreva no livro.

ANEXO C – CRÔNICA

Capítulo

1

DIÁLOGO COM O LEITOR

O QUE VEM A SEGUIR

A crônica a seguir foi escrita há mais de um século para o jornal carioca *O País*. Qual será a opinião de um cronista, que viveu a virada do século XX, sobre a ortografia da língua portuguesa?

TEXTO

3 de agosto de 1907

Ilustrações: Lúcia Bressan/IBR



Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. Não sei por que não me perguntam o que penso também do último eclipse do sol ou da candidatura do general Taft à presidência dos Estados Unidos!

Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa.

Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada *Ortografia portuguesa* e mandou-me um exemplar, acompanhado de uma carta, dizendo-me que no prefácio da 2ª edição responderia à minha crítica. Tanto bastou para que eu não escrevesse nada sobre o livrinho, que, aliás, me proporcionou algumas horas de prazer intelectual.

Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

Nunca me hei de esquecer da célebre questão “faz – fazem”, que, há uns trinta anos, ou mais, se agitou no Maranhão, a terra em que os gramáticos mais proliferam.

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: “fazem hoje dois anos” ou “faz hoje dois anos”?

Apareceram vinte respostas contraditórias: uns opinavam por “fazem”, outros por “faz”; estes afirmavam que se podiam empregar ambas as formas; aqueles opinavam que nenhuma delas era correta.

Essa diversidade de opiniões deu lugar a uma discussão que durou longos meses. A princípio, nenhum dos contendores saiu do terreno da urbanidade e da boa educação, mas não tardaram as invectivas, os doestos e, finalmente, as injúrias.

Imaginem se tratasse de uma questão [...] como a da reforma ortográfica!

[...] Entretanto, reconhecendo embora a conveniência de simplificar e uniformizar a ortografia portuguesa, não faço, pessoalmente, questão de sistema. Desde que eu entenda o que está grafado, e haja boa sintaxe, o resto pouco me importa – tanto me faz o “f” como o “ph”.

A simplificação ortográfica obedece a uma lei fatal da natureza, a lei do menor esforço, que tende a simplificar todas as coisas; tempo virá em que, quer queiram, quer não queiram, todas as palavras serão representadas pelo menor número possível de letras e sinais.

A. A.

Artur Azevedo. *Artur Azevedo*. São Paulo: Global, 2014. p. 325-326 (Coleção Melhores Crônicas).

ANEXO D – ATIVIDADE II

TEXTO EM ESTUDO**PARA ENTENDER O TEXTO**

1. As hipóteses que você levantou sobre a opinião do cronista em relação à ortografia da língua portuguesa se confirmaram? Explique.
2. O quadro a seguir apresenta a estrutura da crônica lida. Copie-o e complete-o.

| Parágrafo | Partes da crônica | Conteúdo de cada parte |
|-----------|-------------------------------|--|
| 1 | Fato que motivou a crônica | Carta recebida pedindo a opinião do cronista sobre a reforma ortográfica |
| 2 | Reação do autor ao tema | Distância das brigas entre gramáticos |
| | Relato de experiência pessoal | |
| | Reação do autor ao tema | Distância de brigas com gramáticos |
| 5 a 8 | Exemplo relativo ao tema | |
| | Posição do autor sobre o tema | |

3. Sobre o primeiro parágrafo, responda:
 - a) Qual é o sentimento expresso pelo cronista acerca do conteúdo da carta?
 - b) Como é possível identificar esse sentimento?
4. Releia o terceiro parágrafo e, depois, responda às questões.
 - a) Em geral, com que intenção um autor ou uma editora enviam um livro recém-publicado para um cronista?
 - b) Por que o cronista teve receio de escrever uma crítica à obra recebida?
5. Releia este trecho:

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: "fazem hoje dois anos" ou "faz hoje dois anos"?

- De acordo com a expressão em destaque, o cronista acha o debate sobre esse assunto necessário?
6. A crônica de Artur Azevedo faz referência ao público leitor.
 - a) Que classes gramaticais marcam o uso da primeira pessoa na crônica?
 - b) A referência ao leitor no texto fica evidente em que forma verbal?
 - c) A referência aos leitores acentua a noção de diálogo de um texto dirigido a um determinado público leitor. Agora, releia os trechos a seguir.
 - I. Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica.
 - II. Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada *Ortografia portuguesa* [...].
- A crônica traz um forte efeito de subjetividade. Cite alguns recursos linguísticos que criem esse efeito nos trechos acima.
- d) Em que medida o suporte no qual a crônica circulou (um jornal impresso do século XIX) contribuiu para dar sentido às marcas apresentadas nos itens I e II? Para responder a essa questão, pense em quem fala, a quem fala, de onde escreve e que evento marca o momento que a crônica foi escrita.

■ Não escreva no livro.

UM CONTADOR DE CASOS

Artur Azevedo (1855-1908) nasceu em São Luís, no Maranhão, mas começou sua carreira literária depois de se mudar para o Rio de Janeiro, em 1873. Contista, poeta, dramaturgo e jornalista, figurou, ao lado do irmão Aluísio Azevedo, no grupo fundador da Academia Brasileira de Letras.



↑ Artur Azevedo, no Rio de Janeiro, 1890.

Reprodução/Estado Civilizado

7. Releia estes trechos:

- I. Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa
 II. Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

- a) Nesses trechos, as referências à "briga" podem ser entendidas como luta corporal? Explique sua resposta.
 b) No trecho "Se brigam três, não saio de casa", por que se pode dizer que há um exagero?
 c) Há outros exageros na crônica? Em caso afirmativo, transcreva-os.
 d) Que efeito cria para o sentido geral da crônica a presença do exagero?
 e) A criação de sentidos, tal como foi mostrada nos itens anteriores, se assemelha mais ao universo jornalístico ou ao literário?
8. O uso de pontos de exclamação ao longo da crônica deu ao texto um efeito de objetividade ou de subjetividade? Explique.

9. Releia estes trechos:

- I. Tenho medo que me pelo [...].
 II. Nada!

- a) Pensando nas marcas que caracterizam um registro formal e informal, as passagens acima se aproximam de qual dos dois extremos?
 b) De modo geral, o registro de linguagem presente na crônica de Artur Azevedo se aproxima da formalidade ou da informalidade?

ANOTE AÍ!

Em sua origem, no século XV, o gênero **crônica** era o relato de fatos verídicos, apresentados em **ordem cronológica**, e que estavam ligados aos feitos dos reis e da corte. O formato mais próximo do que conhecemos hoje como crônica, ou seja, um gênero ligado ao jornalismo, surgiu na primeira metade do século XIX.

Inicialmente, a crônica publicada em jornal se assemelhava a um artigo sobre questões políticas, sociais, artísticas e literárias. Com o tempo, o caráter predominantemente argumentativo foi diminuindo e a crônica passou a simular um **diálogo com o leitor** e a tratar, de forma amena, de temáticas **cotidianas**. Aos poucos, a crônica **ganhou leveza** e, na medida em que esse gênero assumiu o propósito de divertir, o **humor** foi se tornando mais constante nesses textos.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

10. Você acredita que na publicação no jornal também havia a data logo acima da crônica?
11. Ao final da crônica, leem-se as iniciais "A. A.", uma das formas como o autor costumava assinar seus textos. Considerando que a crônica foi extraída de um volume dedicado ao escritor, por que você acha que a assinatura foi mantida? Faça uma relação entre a abreviação do nome com a conclusão da crônica.

ANOTE AÍ!

Se no século XIX as crônicas começaram a ser produzidas para **jornais e revistas**, no século XX a **efemeridade** da crônica passou a ter **status literário**: em virtude de sua qualidade, as crônicas passaram a ser **reunidas e publicadas em livros**.

ANEXO E- CRÔNICA ESPORTIVA: ONDE FUTEBOL É COISA DE MULHER

Capítulo

1

UNIVERSO ESPORTIVO

O QUE VEM A SEGUIR

As partidas de futebol terminam, e as pessoas continuam falando sobre elas. Você costuma assistir a programas esportivos que comentam os jogos ou lê crônicas esportivas publicadas em jornais e *blogs*? Fora dos campos também há muito a dizer sobre técnicos, dirigentes, torcidas... E também sobre políticas esportivas! Leia o título do texto abaixo e reflita sobre o que a crônica poderá apresentar sobre esse tema. Em seguida, leia na íntegra a crônica de Mariana Lajolo.

TEXTO

FOLHA DE S. PAULO

SEXTA-FEIRA, 1º DE ABRIL DE 2015 ★ ★ ★ esporte B9

AINDA HOJE, no Brasil, não é difícil encontrar quem diga que futebol não é coisa de mulher.

Nos EUA é diferente. O futebol que mais desperta a paixão dos norte-americanos é aquele jogado com as mãos. Com a bola nos pés, eles ainda são fracos. Elas não. Futebol (ou *soccer*) lá é um território também feminino. As meninas podem aprender a jogar desde cedo e não enfrentam tantos olhares tortos quando calçam as chuteiras.

Não à toa, o país tem uma das melhores seleções do mundo.

A equipe venceu a Copa do Mundo três vezes – a masculina chegou, no máximo, às quartas de final.

Sabe o ouro olímpico que a equipe de Dunga buscará desesperadamente na Rio-16? Elas têm quatro.

Onde futebol é coisa de mulher

MARIANA LAJOLO

Na Copa feminina de 2015, a final colocou 30 milhões de pessoas em frente à TV nos EUA

O time masculino dos EUA ganhou uma prata e um bronze dos Jogos de 1904. Naquele ano, três clubes (clubes mesmo, não seleções) disputaram o torneio, e dois deles eram do país. A equipe não estará no Rio.

O time de estrelas como Hope Solo e Alex Morgan não faz sucesso só dentro de campo. Na Copa de 2015, a final, que rendeu o título à equipe, colocou 30 milhões de pessoas em frente à TV nos EUA, um recorde para jogos de futebol no país, masculinos ou femininos. A audiência foi maior do que qualquer jogo de *playoffs* da NBA ou futebol americano aos do-

mingos à noite naquela temporada. Milhares de pessoas foram às ruas de Manhattan para assistir ao desfile das jogadoras e celebrar a conquista.

Pois as atletas que ajudaram a seleção a atingir patamar tão alto brigam agora na Justiça para ganhar o mesmo que os colegas homens. A ação foi movida na Equal Employment Opportunity Commission, o órgão federal que aplica as leis de direitos civis contra a discriminação no trabalho. Elas querem que a US Soccer, a CBF deles, seja investigada.

No ano passado, a federação registrou um ganho de US\$ 20 milhões com suas seleções. As atletas atribuem o valor ao título mundial e ao *tour* da vitória pelo país. Os jogos da equipe renderem US\$ 17,5 milhões, contra US\$ 9 milhões dos homens.

As jogadoras da seleção feminina são contratadas. Atletas *top* recebem até US\$ 72 mil por ano (US\$ 6 mil por mês). Os homens ganham por jogo. O prêmio por vitória é de US\$ 17,6 mil, contra US\$ 1,35 mil delas. Eles também levam US\$ 5 mil se perderem uma partida. “Os números falam por si. Somos as melhores do mundo, e os homens ganham mais só para aparecer em campo do que nós por conquistarmos títulos”, diz a goleira Hope Solo.

Quando a discrepância de ganhos entre mulheres e homens no esporte é discutida, sempre

vêm à tona questões sobre quem atrai mais público e gera mais dinheiro. Na maioria dos casos, a resposta é: os homens. Mas a seleção feminina dos EUA quebra este *paradigma*. Mais: tem resultados drasticamente superiores aos de seus colegas.

Mesmo assim, ganha menos.

O tratamento desigual dado por uma federação às suas modalidades masculina e feminina é prática comum. E, no mínimo, uma tremenda falta de visão. Esportes que passaram a focar os dois lados ganharam em dobro. O judô e o vôlei brasileiro são

dois exemplos de proximidade nas condições dadas a homens e mulheres. O resultado são medalhas dos dois lados.

As jogadoras de futebol dos EUA estão pedindo por igualdade de pagamento. Pelo que fazem em campo, podiam pedir mais.

NBA: sigla, em inglês, para Associação Nacional de Basquetebol. É uma das mais importantes ligas de basquetebol do mundo.

paradigma: padrão, modelo.

playoffs: finais de campeonato.

soccer: futebol, em inglês americano.

top: do inglês, referente à posição mais alta.

tour: do francês, “viagem”.

COLUNAS DA SEMANA: segunda: Joca Kfourie/PVC, terça: Edgard Alves, quarta: Testão, quinta: Joca Kfourie, sexta: Mariana Lajolo, sábado: Paineiro/Co-Marília Pereira Jorge, domingo: Joca Kfourie/PVC e Testão

Mariana Lajolo. Onde futebol é coisa de mulher. *Folha de S. Paulo*, 1º abr. 2016. Esporte, p. B9.

↓ Seleção brasileira de rugby enfrentando a seleção francesa na Etapa Brasil do Circuito Mundial Feminino de Rugby Sevens, em 2016.

O QUE É RUGBY?

O esporte denominado futebol, no Brasil, é chamado de *soccer* nos Estados Unidos. Lá o termo *football* é empregado para designar outro esporte: aquele cuja bola é ovalada e no qual os jogadores usam capacete e ombreiras. No Brasil, referimo-nos a esse esporte como futebol americano.

O futebol americano surgiu como uma variação do *rugby* (aportuguesado como rúgbi). O *rugby*, por sua vez, surgiu na Inglaterra como uma variação do futebol – aquele tão difundido no Brasil.

Atualmente, futebol americano e *rugby* são modalidades diferentes. Cada um tem sua entidade diretiva e regras específicas, assim como as quadras e a bola.



Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, p. 77)

ANEXO F- ATIVIDADE III

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. O que você imaginou sobre o texto com base no título se confirmou com a leitura? Explique.



↑ Seleção dos EUA nas Olimpíadas Rio 2016.

2. Considere o título da crônica, "Onde futebol é coisa de mulher", e responda.

- A afirmação de que nos Estados Unidos da América meninas e mulheres praticam futebol livremente é confirmada na crônica? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- A realidade do futebol feminino nos EUA gera resultados positivos ou negativos para o esporte no país? Por quê?
- Apesar de a crônica afirmar a valorização das americanas no futebol, é apresentado um fato no texto que rompe essa ideia. Que fato é esse?
- Que crítica está implícita no título da crônica?

3. Que informações do texto comprovam a projeção da seleção estadunidense feminina de futebol?

4. Em áreas como esporte, música e dramaturgia, é comum a diferença de remuneração ser justificada com base no lucro gerado: quanto maior o público, maior o lucro e, conseqüentemente, mais altos são os salários. Esse argumento costuma justificar a diferença de remuneração entre homens e mulheres, por exemplo. Considere essas informações para responder às questões a seguir.

- Por que esse tipo de argumento não está de acordo com a realidade das jogadoras, segundo o texto?
- Na sua opinião, esse argumento explica a desigualdade salarial de forma convincente? Ele pode ser validado pela sociedade? Por quê?

A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE NA CRÔNICA ESPORTIVA

5. Que fato, citado no texto, é o ponto de partida para a crônica?

6. A cronista concorda com a iniciativa das atletas estadunidenses de futebol ou discorda dela? Justifique sua resposta.

7. A cronista emprega dados objetivos sobre a remuneração das equipes estadunidenses de futebol. O que os dados revelam ao leitor?

ANOTE AÍ!

A crônica esportiva baseia-se em acontecimentos atuais, próximos ao momento de sua produção. No entanto, ela também pode retomar fatos distantes, quando eles têm relação com a ocorrência atual abordada e o cronista tem interesse em relacioná-los.

Além de abordar eventos pontuais, a crônica esportiva pode eleger como tema uma discussão ou uma polêmica mais abrangente que esteja em curso.

Ela não precisa apresentar uma abordagem totalmente técnica. Os dados objetivos podem ser utilizados para sustentar a análise feita pelo cronista. O caráter subjetivo com que o assunto é tratado fica evidenciado pelo destaque dado ao nome do cronista e ao ponto de vista explícito no texto. Alguns veículos identificam os autores cronistas com uma imagem de seu rosto.

ANEXO G – REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO

Capítulo

1

CIÊNCIA AO ALCANCE DE TODOS

O QUE VEM A SEGUIR

Leia o texto de divulgação científica da revista *Superinteressante*, voltada a um público atento às curiosidades da ciência. Intitulado "Rumo a Proxima Centauri", o artigo se refere à estrela e significa "próxima de Centauro" (a constelação). Essa estrela é conhecida por abrigar um planeta, que pode ter água e vida. Quais seriam as tecnologias utilizadas para se chegar até lá?

TEXTO

A

DESCOBERTA de um planeta potencialmente habitável em torno de Proxima Centauri, a estrela que fica mais perto do Sistema Solar, deixou todo mundo entusiasmado. Em termos interestelares, Proxima é praticamente geminada com o Sol. Pense nas Três Marias. Cada uma delas fica a 1,3 mil anos-luz da Maria seguinte. Nossa vizinha Proxima, para você ter uma ideia, está a meros 4,25 anos-luz daqui. Só isso.

Ou tudo isso. Proxima Centauri e seu planeta, o Proxima b, fazem parte de um sistema estelar que contém duas outras estrelas de porte similar ao Sol, Alpha Centauri A e B. No nosso céu, a olho nu, essas duas aparecem como uma só, como o astro mais brilhante na constelação do Centauro, pertinho do Cruzeiro do Sul; a pequena Proxima, por sua vez, fica um pouquinho mais para o lado, mas só com um telescópio poderoso se pode captar daqui seu débil brilho de anã vermelha. Isso já dá ideia de que 4,25 anos-luz não representam uma distância trivial. Mas vamos aos números.

Tome como padrão de comparação a distância média da Terra ao Sol, nossa estrela mais próxima. Dá 150 milhões de quilômetros. Pode parecer muito, mas é

um nada para o cosmos. Tanto que os astrônomos usam essa distância como unidade de medida para lidar com distâncias cósmicas dentro do Sistema Solar. É "unidade astronômica" (UA).

A Terra, naturalmente, fica a 1 UA do Sol. Marte, um cadinho mais longe, está a 1,4 UA do Sol. Júpiter, o planeta seguinte, está a 5,2 UA. Plutão, a 39,5 UA. Mas e Proxima Centauri? A estrela fica a 268 mil UA, com margem de erro na casa de 1 000 UA para mais ou para menos. Exato: só a margem de erro no cálculo da distância já dá 25 vezes a distância entre a Terra e Plutão.

E aí que a coisa complica. Nossas sondas são boas em lidar com distâncias interplanetárias medidas em um punhado de unidades astronômicas, mas totalmente inadequadas para um voo interestelar.

Quer ver? A essa altura, já lançamos umas poucas sondas interplanetárias que atingiram velocidade suficiente para se libertar da gravidade do Sistema Solar e partir rumo ao espaço entre as estrelas. Seus nomes: Pioneer 10 e 11, Voyager 1 e 2 e, a mais recente, New Horizons, que passou por Plutão no ano passado. Dessas, a que está mais longe e viajando mais depressa é a Voyager 1, lançada em 1977.

Depois de 40 anos, ela está agora a 136,7 UA da Terra – ou miseráveis 19 horas-luz. A velocidade é de 3,6 UA por ano, ou, em unidades do dia a dia, cerca de 61 200 km/h. Rápido, mas nem perto de suficiente. Se estivesse avançando na direção de Proxima Centauri (não está), chegaria [à] atual posição da estrela em 75 mil anos. Moral da história: com nossas tecnologias correntes de voo espacial, não vai rolar. Precisaremos de algo novo, algo diferente. E a boa notícia é que alguns físicos já têm queimado neurônios nesse problema há algumas décadas.

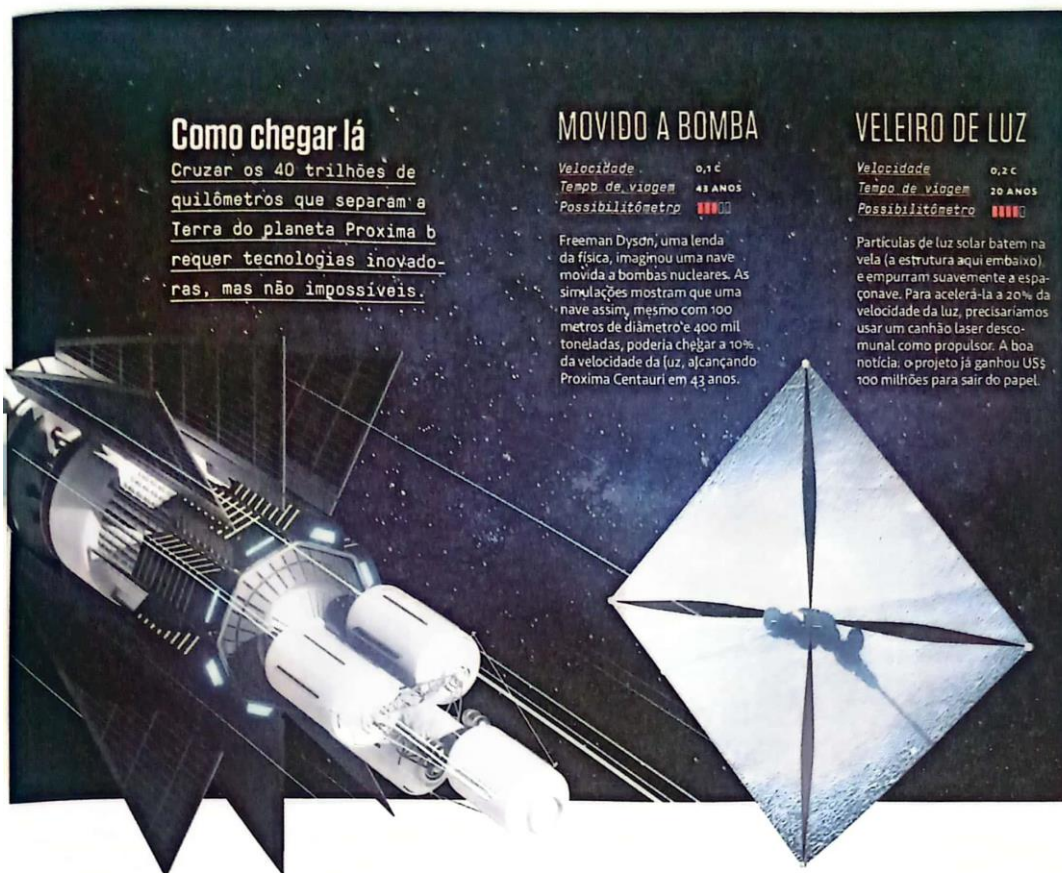
anã vermelha: estrela de volume e massa pequenos.

interestelar: entre estrelas.

interplanetário: entre planetas.

sonda: engenho lançado a grandes altitudes atmosféricas ou no espaço a fim de colher informações transmitidas à Terra por meio de rádio.

Três Marias: nome popular de três estrelas da constelação de Órion.



Uma das ideias mais antigas para realizar uma missão interestelar envolve bombas nucleares. Nos anos 1950, os cientistas estavam profundamente incomodados com o bebê maldito que haviam parido – a bomba atômica. Eles adorariam dizer que havia um jeito de usar essa invenção nefasta para fins pacíficos. Então, começaram a discutir a criação de uma espaçonave nuclear movida a bomba atômica.

O projeto, batizado de Órion, nasceu em 1958, sob a liderança de Ted Taylor, da empresa americana General Atomics, e do famoso físico britânico Freeman Dyson. A ideia era basicamente desenvolver uma nave equipada com um imenso amortecedor traseiro, capaz de absorver a onda de choque vinda de uma bomba atômica detonada logo atrás dele.

E assim a nave ganharia gradualmente aceleração. Detona uma bomba, ela acelera um pouco. Solta outra, ela avança um pouco mais. Mais uma, mais um pouco de velocidade.

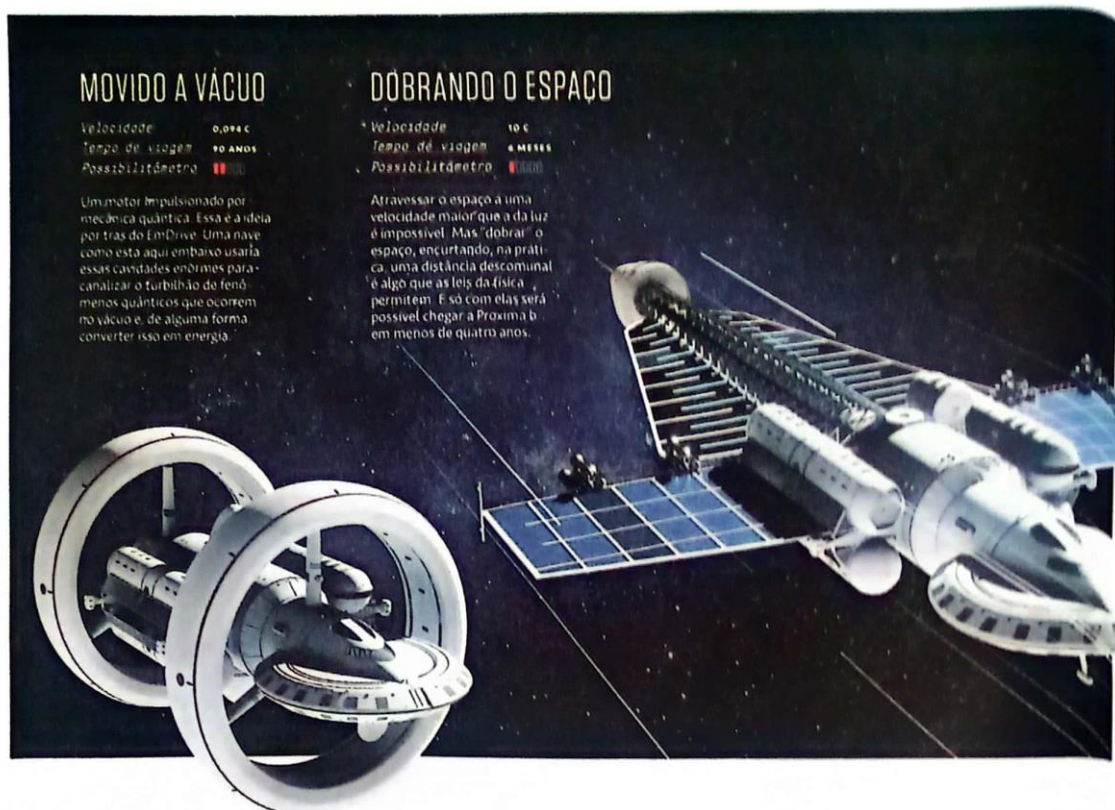
Os pesquisadores calcularam o potencial de uma nave assim para viagens interestelares. E, olha, até dava pé. Uma nave com respeitáveis 100 metros de diâmetro, pesando 400 mil toneladas (carregada) e equipada com 300 mil bombas atômicas, poderia atingir 10% da velocidade da luz (ou 0,1 c, para os

aficionados por terminologia interestelar). Isso bastaria para percorrer os 40 trilhões de quilômetros que nos separam de Próxima Centauri. Não, ainda não é o que se pode chamar de "expresso interestelar", mas trata-se de um salto brutal em relação às tecnologias anteriores. E até hoje há quem faça novos projetos e simulações baseados nesse conceito radical.

O que parece menos possível até agora é convencer governos e opinião pública de que esse método literalmente força-bruta é o melhor para levar a humanidade às estrelas. Com efeito, qualquer teste prático do projeto acabou interrompido com os tratados de não proliferação nuclear dos anos 1960, que inibem testes com artefatos atômicos.

Ou seja, por enquanto, propostas similares às do projeto Órion entram na categoria "pode esperar sentado". Mas há, felizmente, algumas alternativas.

Vamos à primeira. Se a luz é a coisa mais rápida que existe, não existiria algum meio de nos aproveitarmos disso para alcançar as estrelas? Essa estratégia também tem sido estudada há décadas: talvez possamos viajar pelas estrelas como um dia cruzamos os oceanos, usando veleiros.



MOVIDO A VÁCUO

Velocidade 0,094 c
 Tempo de viagem 90 ANOS
 Possibilitômetro

Um motor impulsionado por mecânica quântica. Essa é a ideia por trás do EmDrive. Uma nave como esta aqui embaixo usaria essas cavidades enormes para canalizar o turbilhão de fenômenos quânticos que ocorrem no vácuo e, de alguma forma, converter isso em energia.

DOBRANDO O ESPAÇO

Velocidade 10 c
 Tempo de viagem 4 MESES
 Possibilitômetro

Atravessar o espaço a uma velocidade maior que a da luz é impossível. Mas, dobrar o espaço, encurtando, na prática, uma distância desconcomunal é algo que as leis da física permitem. E só com elas será possível chegar a Próxima B em menos de quatro anos.

A tecnologia de velas para propulsão espacial passou por dois testes importantes recentemente. Em 2010, a Jaxa, agência espacial japonesa, lançou a sonda Akatsuki na direção do planeta Vênus, e junto com ela foi uma pequena espaçonave de teste, chamada Ikaros. Era um veleiro. No espaço, ela abria suas finas velas – quatro segmentos triangulares formando um quadrado – e usava a luz solar como propulsor.

A ideia é que as partículas de luz do Sol, ao baterem numa superfície brilhante, reflexiva, transferem um pouquinho de sua energia de movimento para a espaçonave, empurrando-a suavemente. Se sua nave for leve, e as velas grandes, o impulso pode ser suficiente para acelerá-la sem usar combustível – o que é fundamental, pois é impossível carregar combustível convencional a bordo em quantidade suficiente para chegar a velocidades comparáveis à da luz.

Pois bem, a Ikaros foi a primeira a testar o conceito e demonstrar que, sim, dá para impulsionar uma sonda dessa forma. Só tem um problema: se você quer ir até Próxima Centauri, vai ter de se afastar do Sol. E, quanto mais longe você estiver, menos luz dele você terá para continuar acelerando. Resumo da ópera: você precisa de outra fonte de luz que não seja a solar.

E agora? Quem poderá nos ajudar? Provavelmente um bilionário russo, Yuri Milner. Ele se dispôs a

investir US\$ 100 milhões no "Projeto Starshot", uma iniciativa anunciada com toda pompa pelo físico britânico Stephen Hawking.

A ideia do Starshot é construir uma rede de canhões *laser* em solo, capazes de disparar um feixe bem concentrado em direção ao espaço. A proposta original foi desenvolvida pelo físico Philip Lubin, da Universidade da Califórnia em Santa Barbara. Esse conjunto funcionaria como um "super-sol" concentrado, capaz de acelerar rapidamente um veleiro superleve até cerca de 0,2 c, ou 20% da velocidade da luz. Leve mesmo, no caso. Toda a eletrônica embarcada iria num único *chip*, deixando todo o espaço possível para as velas.

Uma vez lançada a sonda, ela poderia alcançar Próxima Centauri em pouco mais de 20 anos. Aí a coisa já começa a ficar com cara de missão tradicional – a New Horizons foi lançada em 2006 e chegou a seu alvo principal, Plutão, 9,5 anos depois.

"Estamos propondo um sistema que permitirá dar o primeiro passo na direção da exploração interestelar, usando propulsão de energia dirigida combinada com sondas em miniatura", diz Lubin. "Podemos já visualizar a combinação dessas tecnologias para permitir uma abordagem realista de como mandar sondas para bem longe do Sistema Solar."

Alguns projetos para levar uma nave a Próxima b envolvem um combustível inovador: os conceitos mais complexos e inescrutáveis da física.

Um detalhe desconfortável é que, usando os *lasers* para acelerar, os cientistas não têm muita ideia ainda de como poderiam frear a nave uma vez que ela chegasse a seu destino. Não é bem um motivo para desistir. Todas as missões espaciais para alvos interplanetários começaram apenas como sobrevoos rápidos. Foi assim com a New Horizons e a primeira visita a Plutão. A questão é: dá para fazer ainda melhor que isso mais adiante? Bom, alguns experimentos que já começam a ser desenvolvidos apontam na direção de soluções ainda mais sofisticadas. Uma delas é conhecida pelo nome de EmDrive, algo como "motor eletromagnético". A ideia ali beira a magia: a nave usaria o próprio vácuo como combustível. Não que o vácuo produza energia do nada. Mas a mecânica quântica prevê que o vazio do espaço, na escala infinitesimal, não tem absolutamente nada de vazio. É um lugar cheio de turbulências, onde partículas surgem e desaparecem o tempo todo. Um EmDrive, então, canalizaria de alguma forma esse turbilhão quântico para mover uma nave.

Parece ficção. E ainda é ficção. Mesmo assim, laboratórios no Reino Unido, na China e nos EUA têm testado protótipos de EmDrives. Na Nasa em particular, um físico chamado Harold White trabalha só com essas coisas loucas que supostamente não deveriam funcionar. E, pelo menos de acordo com os resultados preliminares, os EmDrives funcionam.

White andou fazendo alguns cálculos e sugere que um EmDrive poderia impulsionar uma sonda a 9,4% da velocidade da luz, com um tempo de viagem total até Próxima Centauri de cerca de 90 anos.

Parece pior que a vela empurrada por *laser*, mas a vantagem aí é que o sistema de propulsão está embarcado. Em tese, você pode frear do mesmo modo que acelerou e se colocar em órbita. Uma bela vantagem.

Ainda assim, é frustrante saber que o Universo nos impõe um limite de velocidade absoluto. Nada pode viajar mais rápido que a luz, o que faz o tempo mínimo de viagem até Próxima Centauri ser, sob qualquer hipótese, de ainda pouco confortáveis 4,25 anos – mesmo com uma nave que atingisse 99,9999 c, ainda não daria para os nossos tataranetos passarem as férias nas eventuais praias de Próxima b, certo?

Hum, mais ou menos.

O limite de velocidade da luz é uma imposição da teoria da relatividade geral – a melhor compreensão que temos de como o tempo e o espaço funcionam. Então não tem jeito: o limite de 300 mil km/s jamais será revogado.

Mas tem uma pegadinha, permitida pela própria relatividade. A teoria de Albert Einstein sugere que o espaço não é fixo, imutável. Ele é como um tecido. Você pode dobrá-lo, curvá-lo, engruvinhá-lo, depen-

dendo da configuração de matéria e energia na região em que você estiver. Então, veja, você não pode viajar mais depressa que a luz no espaço, mas pode encurtar o espaço à sua frente e, mesmo se deslocando mais devagar que a luz por ele, cobrir uma distância maior do que a que a luz cobriria.

É o conceito de dobra espacial, usado pela primeira vez na ficção da série de TV *Star Trek*, também conhecida nessas bandas como *Jornada nas estrelas*.

Em 1994, o físico mexicano Miguel Alcubierre fez contas baseadas na relatividade para verificar se uma nave poderia criar uma bolha de dobra espacial em torno de si, como na ficção científica, e fazer viagens que, do ponto de vista prático, seriam mais rápidas que a luz.

A boa notícia é que ele concluiu que, sim, seria possível criar uma geometria do espaço-tempo compatível com isso. A má notícia é que seria preciso um total de energia equivalente à massa do planeta Júpiter e que seria necessário usar doses cavalares de algo conhecido como "energia negativa".

Em 1948, o físico holandês Hendrik Casimir descreveu um efeito em que duas placas metálicas paralelas sofreriam uma atração natural, e a razão é a existência de menos energia entre elas do que fora delas – ou seja, entre as placas, a densidade de energia seria, para todos os efeitos, negativa.

Esse efeito foi observado experimentalmente em 1997, o que prova que, ao menos, a "energia negativa" existe. A questão é: podemos gerar o suficiente para criar uma bolha de dobra?

Harold White, da Nasa, acredita que sim. E está tentando criar um pequeno efeito de dobra em laboratório, que poderia demonstrar a viabilidade física do fenômeno. Calculando o potencial da tecnologia, White descreve uma sonda capaz de ir até Próxima Centauri a uma velocidade *aparente* de 10 c, dez vezes mais rápido que a luz. Ela poderia chegar lá em meros seis meses.

Sim, tudo isso ainda mora no mundo das ideias. Mas dá um certo conforto a noção de que os cientistas não jogaram a toalha a respeito de voos interestelares e parecem estar cheios de ideias que podem torná-los praticáveis, de um jeito ou de outro, nas próximas décadas. Quem sabe não iremos comemorar o primeiro século de exploração espacial, em 2057, com o lançamento da primeira nave interestelar?

inescrutável:
incompreensível,
insondável.

mecânica [ou física] quântica:
parte da física que estuda os eventos que ocorrem entre moléculas, átomos, elétrons, prótons, pósitrons e outras partículas.

vácuo: em física, região espacial que não contém matéria; região de gás muito rarefeito e de baixíssima pressão.

ANEXO H – ATIVIDADE IV

TEXTO EM ESTUDO
PARA ENTENDER O TEXTO

1. As tecnologias em que você pensou para chegar a Próxima Centauri foram citadas no texto?
2. Releia este trecho.

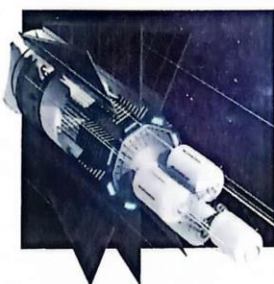
A descoberta de um planeta potencialmente habitável [...] deixou todo mundo entusiasmado.

- a) A expressão "todo mundo" pode se referir a quem nesse caso?
- b) Qual poderia ser a razão desse entusiasmo?

3. Relacione os itens da coluna da esquerda com os itens da coluna da direita.

| | | | |
|-----|----------------------|---|---|
| I | Próxima Centauri | A | Estrelas da constelação Centauro |
| II | Próxima b | B | Estrela da constelação Centauro mais próxima do Sol |
| III | Alpha Centauri A e B | C | Planeta que orbita em torno de Próxima Centauri |

4. Os sete primeiros parágrafos apresentam informações cuja finalidade é fornecer ao leitor a dimensão da distância entre a Terra e Próxima Centauri. Para isso, são feitas diversas comparações.
 - a) A distância de Próxima Centauri da Terra em comparação à distância entre as Três Marias leva o leitor a acreditar que a Terra é distante de Próxima Centauri? Por quê?
 - b) Crie uma tabela com as informações sobre as distâncias em "unidade astronômica" (UA) para facilitar a visualização dos dados. As comparações mostram que Próxima Centauri está perto da Terra?
 - c) Quanto tempo a sonda Voyager 1 demoraria para chegar à Próxima Centauri?
5. A partir do oitavo parágrafo, o texto inicia a apresentação de novos dados. Qual é a importância desses dados para o desenvolvimento do assunto do texto?
6. A imagem, acompanhada de algumas informações, faz parte da reportagem de divulgação científica lida. Explique a importância do uso da imagem aliada a essas informações na veiculação do conteúdo do texto.


MOVIDO A BOMBA

| | |
|-------------------------|---------|
| <i>Velocidade</i> | 0,1 c |
| <i>Tempo de viagem</i> | 43 anos |
| <i>Possibilitômetro</i> | □□□□ |

Freeman Dyson, uma lenda da física, imaginou uma nave movida a bombas nucleares. As simulações mostram que uma nave assim, mesmo com 100 metros de diâmetro e 400 mil toneladas, poderia chegar a 10% da velocidade da luz, alcançando Próxima Centauri em 43 anos.

ANOTE AI!

Muitas reportagens de divulgação científica são acompanhadas de imagens que se articulam ao texto escrito, acrescentando informações, complementando outras, bem como permitindo visualizar algo já dito. Essas imagens têm, em geral, uma função didática, pois procuram facilitar o entendimento do leitor ou resumir uma parte do texto.

7. A reportagem lida é introduzida por um título.
- O título da reportagem de divulgação científica é "Rumo a Próxima Centauri". Esse título deixa claro o assunto que será tratado no texto? Explique.
 - É possível saber, apenas pelo título, o que é a Próxima Centauri?
 - Qual é o olho do texto? Transcreva-o.
8. Considere o título e o olho da reportagem de divulgação científica.
- Se um leitor se limitar apenas a essas partes, ele poderá compreender de que assunto a reportagem trata? Justifique.
 - O que foi constatado na resposta do item *a* desestimularia o leitor a ler o texto? Justifique sua resposta.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

9. O que os leitores procuram em uma revista como a que publicou o texto lido?
10. O texto faz referência a algumas unidades de medida que não fazem parte do dia a dia da maioria dos leitores da revista.
- Elas são explicadas pelo autor da reportagem de divulgação científica? Em caso afirmativo, de que forma são feitas essas explicações?
 - O que essa circunstância revela quanto à imagem que o autor do texto tem de seus prováveis leitores?
11. Nas revistas de divulgação científica é muito comum o fato de o enunciador se dirigir ao leitor.
- Cite uma passagem do texto lido em que isso ocorre.
 - Que efeito é criado por essa "conversa" com o leitor?
12. Leia as informações fornecidas sobre os autores de dois textos de divulgação científica, um publicado na revista *Scientific American Brasil* e outro na *Ciência Hoje*.

*Paulo Sérgio Bretones é da Universidade Federal de São Carlos

Paulo Sérgio Bretones. Eclipse lunar pode ser visto nesta madrugada. *Scientific American Brasil*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/eclipse_lunar_pode_ser_visto_nesta_madrugada.html>. Acesso em: 23 out. 2018.

Luiz Mors Cabral
Instituto de Biologia
Universidade Federal Fluminense

Luiz Mors Cabral. Viajando de carona. *Ciência Hoje*. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4856/n/viajando_de_carona>. Acesso em: 19 nov. 2018.

- No texto "Rumo a Próxima Centauri", há informações sobre seu autor?
- O autor de "Rumo a Próxima Centauri" dá voz a especialistas? Em caso afirmativo, por que você acha que isso ocorre?
- Pelas pistas apresentadas na reportagem é possível afirmar que a reportagem foi escrita por um jornalista ou um cientista? Por quê?

ANOTE ALI

Reportagens de divulgação científica costumam ter como autor um jornalista (embora, às vezes, cientistas as escrevam). Essas reportagens usam recursos próprios de **textos jornalísticos**, como a citação de **opiniões de especialistas** no assunto tratado.

 Não escreva no livro.