

GESTOS DIDÁTICOS SOBRE LEITURA, A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta¹

RESUMO

Este artigo analisa as narrativas de duas professoras do ensino fundamental II quanto as suas práticas de ensino sobre compreensão textual, a partir do uso do livro didático de português escolhido. Nosso objetivo é refletir se o discurso sobre os gestos didáticos adotados revela uma sintonia com os estudos sobre leitura e compreensão de textos atuais, por parte das entrevistadas. Nosso referencial teórico baseia-se nos trabalhos de Marcuschi (2001, 2008); Antunes (2003), Messias (2013), Moita Lopes (2021) e Georgakopoulou (2006, 2007), entre outros. Este é um estudo exploratório, de cunho qualitativo e de caráter descritivo. Os resultados demonstram que as professoras desconhecem as pesquisas sobre compreensão textual e fazem uso das perguntas do livro tanto para o desenvolvimento das aulas, quanto para elaborar as atividades de avaliação.

Palavras-chave: Narrativas. Gestos didáticos. Livro didático de português. Ensino Fundamental II.

Didactic Approaches to Reading Based on the Portuguese Textbook

ABSTRACT

This article analyzes the narratives of two lower-secondary school teachers regarding their teaching practices for reading comprehension, based on their use of a selected Portuguese textbook. Our objective is to reflect on whether the discourse surrounding the pedagogical approaches adopted aligns with current research on reading and text comprehension, on the part of the female interviewees. Our theoretical framework draws on the work of Marcuschi (2001, 2008), Antunes (2003), Messias (2013), Moita Lopes (2021) and Georgakopoulou (2006, 2007), among others. This is an exploratory, qualitative, and descriptive study. The results show that the teachers are unfamiliar with research on reading comprehension and rely on the textbook's questions both for lesson development and for designing assessment activities.

Keywords: Narratives. Pedagogical gestures. Portuguese textbook. Lower secondary education.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL/UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0530-8130>. E-mail: rocpiment@yahoo.com.br.

Gestos didáticos sobre la lectura a partir del libro de texto de português

RESUMEN

Este artículo analiza las narrativas de dos docentes de educación secundaria (ciclo básico) sobre sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, a partir del uso de un libro de texto de lengua portuguesa seleccionado. El objetivo es reflexionar sobre si el discurso en torno a los enfoques pedagógicos adoptados se alinea con las investigaciones actuales sobre la lectura y la comprensión de textos, por parte de las entrevistadas. El marco teórico se fundamenta en los trabajos de Marcuschi (2001, 2008), Antunes (2003), Messias (2013), Moita Lopes (2021) y Georgakopoulou (2006, 2007), entre otros. Se trata de un estudio exploratorio, cualitativo y descriptivo. Los resultados muestran que los docentes desconocen las investigaciones sobre comprensión lectora y dependen de las preguntas del libro de texto tanto para el desarrollo de las clases, como para el diseño de actividades de evaluación.

Palabras clave: Narrativas. Gestos pedagógicos. Libro de texto de português. Educación secundaria obligatoria.

INTRODUÇÃO

Ensinar. Tirar de dentro de nós mesmos o que sabemos, o que conseguimos angariar de bom na vida. Se procuro hoje atentar para as coisas dignas é porque quero, amanhã, transmitir para alguém o que sei. Ensinar é a profissão que nos aproxima de Deus. Quem foi Deus, quem é Deus, senão um Mestre? Ensinar não é uma profissão, ensinar é uma arte. O ensino necessita da justiça de um verdadeiro juiz, da pureza de um verdadeiro sacerdote, da paciência de um verdadeiro médico. O professor é um médico espiritual, cura os erros do intelecto, livra a alma da ignorância. O ensino é uma profissão espiritual. O professor é o guia que nos leva pelos caminhos cheios de beleza, da ciência. Que imensa beleza, que enorme da ciência. Que enorme beleza existe no fato de um mestre tirar a dúvida de um aluno, de um professor ensinar uma coisa nova a um aluno, de um professor ser justo e compreensivo.

Ensinar... a milagrosa arte que abre largos horizontes na vida dos jovens.

Ensinar... o milagre que transforma um homem num artista.

(Texto escrito por Caetano Veloso, em 03/07/1959, aos treze anos, em uma prova de português, com o professor Nestor Oliveira, em Santo Amaro/BA).

Neste trabalho, procuramos responder, ainda que de forma exploratória, a seguinte questão: qual a percepção do professor sobre os conhecimentos que ele aporta para realizar intervenções no processo de ensino de leitura pautado no livro didático de Português e de que forma a compreensão dos estudantes é avaliada? Acreditamos que esta questão é importante porque revela como o professor pensa suas aulas e contribui para formar alunos leitores, como nos diz a epígrafe de Caetano

Veloso acima, existe beleza no professor tirar uma dúvida ou ensinar uma coisa nova a um aluno, especialmente, quando esse novo se referir ao letramento literário, a potência que é ler e entender o que leu...

Nesse sentido, este trabalho se propõe a analisar o discurso de duas professoras do ensino fundamental II de duas grandes escolas privadas da zona Norte do Recife, em relação aos estudos sobre o ensino da compreensão textual, levando em consideração o uso do livro didático de português (LDP) adotado e as práticas pedagógicas de cada uma, tendo em vista que o uso do material didático, sejam livros ou sistemas apostilados², é uma realidade no dia a dia da maior parte das aulas e há vários estudos que abordam esta temática (Marcuschi, 2001, 2008; Antunes, 2003; Koch e Elias, 2006; Silva, 2020; Silva *et al*, 2026, entre outros).

Para atingir este objetivo, pretendemos conhecer como ocorre a aula de compreensão textual, como são elaboradas as atividades de leitura e compreensão; se há intervenções, de que tipo e como se realizam, além de investigar como os alunos se comportam nos momentos de leitura e entendimento sobre o texto.

Nossa metodologia teve como instrumento entrevistas semiestruturadas, transcrita com base na análise da conversação (Marcuschi, 1986) e analisadas à luz da Teoria de Micronarrativas (Georgakopoulou, 2007).

Este trabalho se justifica pela importância de discutirmos a compreensão dos professores sobre suas práticas, a partir do uso do livro didático, pois narrar o seu próprio agir didático (Messias, 2013), pode contribuir para o professor refletir sobre suas ações, produzir conhecimentos, (re)pensar sua didática e construir sua identidade como docente.

Esperamos que este breve estudo dê visibilidade à voz dos professores que estão envolvidos na formação de alunos leitores, para que outras vozes desponham e nos revelem práticas de ensino que nos conduzam a caminhos cada vez mais eficazes para o ensino da compreensão leitora.

Este artigo está dividido em 4 partes, a saber: revisão bibliográfica, na qual abordamos os estudos que embasaram este trabalho; a metodologia, em que discorreremos mais detidamente sobre o percurso metodológico e as escolhas envolvidas; resultados e discussões, no qual apresentamos os dados coletados a

² Os sistemas apostilados de ensino são materiais didáticos em forma de apostilas, elaboradas por equipes profissionais a serviço de empresas privadas de educação.

análise dos mesmos e, por fim, a conclusão, em que apresentamos um desfecho, sintetizando os resultados e evidenciando a contribuição desse estudo.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com os anos de ensino e a convivência com os alunos, aprendi a **compreender** no sentido que corresponde plenamente aquele preceito de Spinoza de que Bourdieu se apropria, em *La misère du monde*, para fazê-lo um preceito do pesquisador de temas de natureza social: “não deplorar, não rir, não detestar, mas **compreender**”. Ao falar sobre o ensino de Português, temos sempre deplorado, às vezes temos mesmo rido, quase sempre temos detestado, e muitas poucas vezes temos compreendido. **Compreender**, explica Bourdieu, é tomar as pessoas e os acontecimentos como são, apreendendo-os como necessários, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que fazem com que sejam como são (Soares *apud* Batista, 1997, p. 07). (Grifos nossos).

Pensando na epígrafe acima, diríamos que compreender é o que há de mais caro ao ser humano. Compreender o outro, a nós mesmos, compreender textos orais ou escritos. Eis um caminho que vale a pena ser trilhado...

Na história da escola brasileira, a compreensão textual nem sempre teve o mesmo lugar que ocupa hoje. Nossos primeiros livros didáticos não traziam espaço para a compreensão de textos. Os exercícios propostos eram de regras gramaticais e os textos eram usados como pretexto para se ensinar gramática.

Hoje, alguns livros didáticos de português ainda se comportam assim, mas uma boa parte traz uma grande variedade de gêneros textuais seguidos de exercícios que os autores de livro didático intitulam de várias formas, segundo Marcuschi (2001): Relendo o texto; Refletindo sobre o texto; Vamos trabalhar o texto; Explorando o texto; Compreensão de texto; Vamos interpretar o texto; Relacionando o texto com a vida prática; Trabalhando com ideias; Vamos conhecer melhor o texto; Interpretação e participação; Interpretação de texto; Estrutura e fatos; Exploração; Estudo do texto; O sentido do texto; Interpretando o texto; Entendendo e usando as palavras ou apenas Interpretação.

Nessa pesquisa, Marcuschi nos mostra como a compreensão de textos, além de receber variados nomes, pode tratar de coisas diferentes, variando de autor para autor, de obra para obra.

Ainda nesta mesma pesquisa, a partir da análise de coleções de LDP, Marcuschi (2001) elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão textual, a partir das que mais se repetiam e classificou-as em nove tipos: 1. As óbvias; 2. de cópias; 3. As objetivas; 4. As inferenciais; 5. As globais; 6. As subjetivas; 7. As vale-tudo; 8. As impossíveis e 9. As metalinguísticas, sendo que ele considera de compreensão do texto apenas as inferenciais e as globais.

Tendo como referência a pesquisa de Marcuschi nos anos 1980 e 1990 e uma outra reflexão mais recente, também realizada por ele³, podemos adiantar que pouca coisa mudou no cenário do LDP em relação à leitura e compreensão de textos, na perspectiva da formação, pela escola, de leitores proficientes que, de fato, sejam capazes de produzir sentidos a partir do que leem, com o auxílio do material didático, pois a pesquisa mesmo datada entre as décadas de 1980 e 1990, nos revela dados ainda bastante atuais de como alguns materiais continuam desatualizados “em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis” (Marcuschi, 2008, p. 48).

O que podemos dizer é que houve um avanço em relação à concepção de compreensão textual, assim como com a concepção de língua, de texto e de sentido, mas que os autores de livro didático, em muitas publicações, ainda não o acompanharam, pois mais de vinte anos depois, Rojo (2003), numa publicação em que discute os resultados da avaliação do eixo Leitura e compreensão de textos escritos, no Guia do Livro Didático do PNLD 2002, demonstra que o trabalho com este eixo fica “bastante abaixo e apenas perto do regular” (Rojo, 2003, p. 86).

Também em estudos recentes, Brito e Carvalho (2021) analisaram um livro didático de português, do 6º ano do ensino fundamental II, em circulação nas escolas públicas estaduais de Teresina/PI e aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio 2017-2019, para investigar qual a abordagem sobre compreensão textual que predominava na obra; o nível de compreensão que se sobressaía nas perguntas presentes no livro e qual a tipologia de perguntas.

Os resultados dessa pesquisa nos mostram que, quase quarenta anos depois, o eixo de Leitura e compreensão de textos escritos ainda continua com falhas, pois como nos dizem as autoras:

³ Marcuschi (2007).

Ressaltamos, fundamentadas nas análises das seções de compreensão 1 e 2 do livro didático, que, para responder às perguntas de compreensão, o leitor precisa de diversas competências. No entanto, **essas competências estão restritas pelos autores do LD a operacionalizações ligadas ao reconhecimento literal da superfície linguística; ou seja, há o predomínio de perguntas que solicitam a reconstituição de informações que estão explícitas no texto, o reconhecimento de sequências e a transcrição de trechos** (Brito e Carvalho, 2021, p. 62). (Grifo nosso)

Talvez isto ainda se deva ao fato da não-incorporação por parte dos professores de que a concepção de língua, de texto e de compreensão variam, a partir da nossa visão sobre alguns aspectos da língua. Koch e Elias (2006), nos explicam que para cada visão de língua temos uma visão de texto que, com certeza, influi na visão do que seja compreensão:

QUADRO 1 – Relações entre visão de língua/gramática e visão de texto

Visão de Língua e de gramática	Visão de texto
Língua como representação do pensamento. A gramática se sobrepõe à semântica e seu ensino é fragmentado, dividido em partes (sintaxe, fonética, morfologia).	Texto visto como um produto de pensamento do autor, cabendo ao leitor captar as ideias do autor, assumindo uma postura passiva diante do texto.
Língua como estrutura/código/instrumento de comunicação. A gramática sobrepõe a forma à função e é estudada sem considerar as demais áreas de estudo da língua.	Texto 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.
Concepção interacional (dialógica) da língua. A semântica é o foco do ensino e a gramática deve estar a serviço dela.	O texto é palco da interação e da constituição dos interlocutores, sendo o sentido construído nessa interação texto-sujeitos.

Fonte: A autora, com base em Koch e Elias (2006).

Dessa forma, compreensão, na visão interacional da língua, é a construção de sentidos a partir da relação autor-texto-leitor.

Ou seja, para as autoras, o ato de compreender é uma imbricada relação de três vertentes, que pode incluir muitas mais a partir delas, que são o texto, como material linguístico, o autor, e as suas intenções, e o leitor, com conhecimentos de mundo e enciclopédicos que interferem na construção da sua interpretação.

Goodman (1994), complementa essa abordagem sobre o ato de leitura, afirmando que, na perspectiva da análise transacional, compreender é um processo e a compreensão é o produto. Para isto o autor considera o que envolve o ato de ler (experiências, conhecimentos, os esquemas do leitor etc.) e o ato de escrever (intenções, conhecimentos prévios, objetivos etc.) na sua relação com a construção do significado. Então, dessa forma, conhecedor e conhecidos são transformados à medida que um novo conhecimento é apreendido. Em outras palavras, o sentido está no autor e no leitor e não no texto como se pensou durante muito tempo.

Comprehension, at some level, is always the end product of any act of reading. During the reading, the reader is engaged in comprehending – that is, in trying to make sense of the text. The distinction between comprehending as a process and comprehension as a product is important and useful.⁴

Marcuschi (2001, p. 56), oportunamente, também nos lembra que compreender é inferir, representar e propor sentidos, “é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual.”

Sendo assim, a compreensão de um texto envolve fatores linguísticos e extralinguísticos, e para estudá-la estamos sempre dialogando com outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História, entre outras.

Tomando o ato de compreender como também uma imbricada relação de três vertentes (Koch & Elias, 2006), que são o **texto**, como material linguístico, **o autor**, e as suas intenções, e **o leitor**, com seus conhecimentos de mundo e enciclopédicos que interferem na construção da sua interpretação, em que podemos incluir muitas mais a partir delas, Koch e Elias nos dizem:

⁴ “Compreender, em qualquer nível, é sempre um produto de algum ato de leitura. Durante a leitura, o leitor está dedicado à compreensão, isto é, na tentativa de produzir o sentido do texto. A distinção entre compreender como um processo e compreensão como um produto é importante e útil. (Tradução da autora)

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um 'projeto de dizer'; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (...), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece (Koch & Elias, 2006, p.19).

Considerando o professor como uma vertente fundamental para ensinar outros a ler, precisamos pensar nos gestos didáticos docentes mediados pela proposta do livro didático, como de suma importância.

Os gestos didáticos vêm sendo estudados (Aeby-Daghé, Dolz, 2008; Messias, 2013; Nascimento, 2011; Oliveira, 2012; 2013; 2020), no contexto dos estudos sobre a didática das línguas, realizada no quadro do Interacionismo Socio-discursivo (ISD), e a Linguística Aplicada, que dialoga com esta teoria, ao se situar num campo de estudos interdisciplinares que contribui para que o ensino de línguas ocorra de forma mais eficaz, com metodologias inovadoras e contextualizadas.

A análise de narrativas elicítadas fazem parte dos estudos em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2021) privilegiando um campo de estudos do discurso que leva em conta o sujeito e suas circunstâncias histórico-político-sociais.

Como não faremos análise de narrativas clássicas (Labov, 1972), consideramos a Teoria de Micronarrativas (Georgakopoulou, 2007) para fundamentar o nosso trabalho, que seriam

pequenas histórias, narrativas atípicas, que surgem no curso de conversas/interações e são coconstruídas por um narrador que reveza a posse da palavra com ouvintes nesse processo de construção conjunta de uma história, que mantém ligações com interações prévias e futuras bem como com outras histórias (Georgakopoulou, 2006 *apud* Abritta, Oliveira e Francisco, 2023).

Dessa forma, fundamentaremos a nossa análise à luz dessas três teorias, ao olharmos para as narrativas elicítadas das docentes entrevistadas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, com uma abordagem descritiva, que se caracteriza pela aproximação de um objeto de estudo que pode ser mais bem desenvolvido em estudos posteriores. Tomamos por base uma entrevista semiestruturada de duas professoras de português do ensino fundamental II, que

trabalhavam em duas grandes escolas da rede privada de ensino do Recife, durante um momento de formação continuada, envolvendo as duas escolas, no ano de 2024.

Os critérios de seleção das participantes se deram a partir do momento em que procuraram a entrevistadora para falarem mais detalhadamente sobre suas aulas e foi colocada a ideia da entrevista, aceita por ambas, sobre a percepção de suas práticas de ensino de leitura e compreensão textual e seus conhecimentos sobre os estudos dessa temática, a partir do uso do LDP. O livro adotado por ambas em suas escolas foi Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna, da editora Saraiva, 9º ano, 2022.

As entrevistas foram realizadas com o consentimento das docentes, como dissemos, ocorreram nas escolas onde as próprias professoras trabalhavam e foram transcritas segundo as convenções propostas pela Análise da Conversação (Marcuschi, 1986).

Para preservarmos a identidade das professoras e marcarmos os turnos diferentes de fala, chamamos a primeira entrevistada de Professora 1 (P1), a segunda de Professora 2 (P2) e a entrevistadora denominamos de E.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vejamos as respostas da entrevista da P1, quando perguntada sobre como é a sua aula sobre compreensão textual:

E – Como é a sua aula sobre compreensão textual? Você usa o livro didático?

P1 - Como assim?

E - Como você organiza a aula de compreensão textual?

P1- Os alunos leem o texto do livro e responde às perguntas sobre ele, mas alguns autores pegam perguntas muito... fazem perguntas muito parecidas ou que eles têm que repetir muitas vezes a mesma coisa.

E- Você acha que as perguntas, mesmo de textos diferentes, são as mesmas?

P1 – É, a mesma coisa!

E- Então, você prefere elaborar as perguntas?

P1- Sim.

E - Como é que você elabora?

P1- Eu elaboro perguntas assim de compreensão, pra ele explicar alguma palavra naquele contexto, pra ele saber o significado do que tá sendo transmitido pelo

texto, em relação aos personagens, a emoção de que pode causar aquela leitura e mesmo que as perguntas não sejam elaboradas por mim eu sempre procuro um texto que tenha esse objetivo, de trabalhar o texto assim: explorar amplamente a compreensão do texto.

E - Então existem atividades em que as perguntas não são elaboradas pelo professor?

P1 – Existe, sim! Eu pego um texto que já tenha aquelas perguntas, quando eu vejo que existe um texto que as perguntas são bem elaboradas e que atende ao que eu quero que o meu aluno atinja, aí eu coloco.

Por esta narrativa, parece-nos que, embora a professora critique as atividades de compreensão textual do livro em uso, ela está muito presa ainda ao modelo do livro e sempre confundindo perguntas de forma, de estrutura, como classifica Marcuschi (2001), com perguntas de compreensão.

E ainda:

E – Professora, e em situações de testes e provas como é que a senhora avalia a compreensão de textos? Como é que é elaborada essa parte?

P1 - Toda prova de gramática tem um texto pra ser lido e como eu acho que ultimamente as pessoas ainda, os autores de livro ainda não estão assim muito conscientes desse trabalho que se deve fazer com gramática e com interpretação de texto muitas vezes existem textos nos livros que só tem uma ou duas perguntas sobre o texto e outra sobre o assunto que tá sendo trabalhado. Então, pra mim isso não é interpretação de texto. Por isso que eu gosto de escolher assim um texto bem atraente e faço perguntas em relação ao texto. E eu faço várias perguntas em relação ao texto, a compreensão do texto e no restante da prova eu vou colocando, vou tentando colocar algumas perguntas da gramática, mas fazendo a associação ao texto que foi colocado na avaliação.

Observamos neste discurso a ocorrência de termos que se repetem. Selecionamos alguns destes termos que nos chamaram a atenção. Foi o caso das palavras *texto (s)*, *compreensão*, *leitura* e *gênero(s)*.

Com base na análise deste trecho da entrevista da P1 é possível notar a ocorrência da palavra *texto(s)* dezesseis vezes, da palavra *compreensão* três vezes, da palavra *leitura* uma vez e da palavra *gênero* nenhuma vez.

Pensando na seleção lexical que fazemos quando falamos ou escrevemos e do peso que atribuímos a certas palavras quando nos referimos a algo, acreditamos

ser importante notar que, em nenhum momento, a P1 deixou de marcar no seu discurso que trabalha com textos, mas sem situar qual(is) o(s) gêneros(s) está(ão) sendo trabalhado(s). A referência à palavra textos é genérica, quase vaga. Talvez seja possível também afirmarmos que a concepção de texto da P1 não seja a interacional, pois ela diz “pra ele saber o significado do que tá sendo transmitido pelo texto”, demonstrando que para ela o texto ainda é “visto como um produto de pensamento do autor, cabendo ao leitor captar as ideias do autor, assumindo uma postura passiva diante do texto” Koch e Elias, 2006, p. 9-10).

Também chama a atenção apenas uma ocorrência da palavra *leitura*, principalmente porque o tema da entrevista era ensino da compreensão leitora. Nota-se que a professora não mencionou nada referente ao ensino da compreensão, as estratégias de leitura, as regras inferenciais. A leitura, apenas uma vez mencionada, foi tida como algo instrumental, que serviria de mote para trabalhar conteúdos, principalmente gramatical: “Toda prova de gramática tem um texto pra ser lido (...) E eu faço várias perguntas em relação ao texto, a compreensão do texto e no restante da prova eu vou colocando, vou tentando colocar algumas perguntas da gramática”.

Porque todo discurso é ideológico, não podemos deixar de pensar que ao analisarmos o discurso da P1, notamos que sua concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino de língua, está pautada num modelo tradicional e conservador de ensino, que tem a língua como representação do pensamento e não como palco de interações, lugar de conflito e mediação, lembrando que

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (Bakhtin, 1986, p. 123).

Dando continuidade à análise, vejamos agora quais os conhecimentos que revelam as concepções que engendram as práticas de ensino da professora 2 (P2), com base nas suas declarações.

As perguntas feitas à P2 não foram exatamente as mesmas feitas à P1, pois na segunda interlocução observamos que houve uma postura diferenciada da professora anterior e foi possível aprofundar um pouco mais a entrevista, diante do mesmo assunto:

E – Como é a sua aula sobre compreensão textual? Você usa o livro didático?

P2- Na verdade o livro é um ponto de apoio, não é o resultado final das minhas aulas. Ele serve como apoio pras necessidades ou pra iniciar ou finalizar determinadas sequências didáticas e todo resto é feito com material extra, que cada pessoa vai criando sobre sua sequência didática que ele faz a partir do gênero estudado.

E- Quais os gêneros que estão previstos para trabalhar com eles?

P2- Na minha série?

E- Sim.

P2- Bom, eu estou começando o nono ano agora (...) passei esse tempo todo no oitavo e estou agora no nono. Então, meu planejamento este ano é junto com a professora de redação, que sempre tenta focar o mesmo tema, numa relação com os gêneros. Então, agora no meu planejamento deste ano nós selecionamos que eu vou trabalhar notícia e a professora de redação vai trabalhar reportagem. Depois, se eu não me engano, deixa eu ver o planejamento aqui... nós vamos trabalhar tema e isso pra caracterizar especificamente os gêneros jornalísticos, pra caracterizar mesmo o meu planejamento que terá notícia, tema, letra de música também, romance. Ano passado nós tivemos um trabalho com.... o oitavo ano em que começamos com charge de cartoon, crônica, mas então, no nono ano é mais ou menos isso.

E- Durante o momento em que o aluno está lendo em sala de aula existe alguma intervenção no sentido de comentar, esclarecer ou interpretar?

P2- Então, sempre nesse tempo ao passar de toda essa trajetória nós estamos lendo, discutindo com eles, eles andam fazendo algumas atividades. Quando há as lições, há essas intersecções... a gente tenta partir dessa leitura do texto vindo da característica do gênero, na aula de gramática. Então, esse é o tipo de atividade.

E- Os alunos pedem alguma ajuda, fazem algum comentário do texto, como é que os alunos se comportam com a compreensão da leitura?

P2- Com certeza! Há alguns anos aqui no colégio nós estamos tentando fazer a progressão dos gêneros por tempo, na verdade, nós trabalhamos dentro do tempo selecionado e nós trabalhamos alguns gêneros e a partir dos gêneros os fenômenos linguísticos gramaticais.

Observem que esta resposta da P2 não trata da pergunta realizada, pois perguntamos sobre compreensão da leitura e ela respondeu sobre trabalho com

gêneros e fenômenos linguísticos gramaticais, seguindo a trajetória do LDP (Marcuschi, 2008; Antunes, 2003) de tratar o entendimento do texto como sendo o de identificar/reconhecer elementos gramaticais.

Também, pelo seu relato, é possível observar que a disciplina de português ainda obedece à divisão clássica de ter um professor de redação, diferente do professor de gramática, tratando o ensino de língua de forma fragmentada (Antunes, 2003), o que não favorece a construção das muitas possibilidades de comunicação que a linguagem⁵ é capaz de oferecer.

E- Professora, qual é o método de avaliação que você usa em sala de aula para a compreensão textual? Ou seja, eu gostaria de saber como é feita a avaliação da compreensão textual dos alunos.

P2- Esse material que você está falando é específico ou qualquer material?

E- Necessariamente, não!

P2- Normalmente, uso os textos do livro didático. Em sala de aula nós temos duas atividades em ação. A primeira é a própria discussão à medida que, como eu disse pra você, há a leitura do texto e a discussão consequente dessa leitura. Nessa discussão eu vou fazendo questões, programando questões básicas que vão dando a compreensão do texto, então à medida que as questões vão sendo debatidas pelos alunos e discutidas pelos alunos, eu vou avaliando se esse texto foi compreendido ou não compreendido e qual a intenção que ele quer atingir em determinada aula. Eu avalio isso. Uma outra maneira é no momento da correção da atividade em sala de aula como, por exemplo, ao passar um exercício de compreensão, que foi passado pra casa e aí na correção desse exercício, eu esclareço essa discussão. Então, olhando as respostas que foram dadas a essas questões no caso com o livro, né? Ou também quando o texto que é dado na ficha ele tem as questões de compreensão também, então, podem ser trazidas pra discussão.

Parece-nos que a professora considera a avaliação como um processo, ao incluir as interações entre ela e os alunos, que ocorrem na discussão sobre o texto. E nós consideramos isto um cenário muito positivo para o ensino, pois tanto Marcuschi (2008), como Alderson (2005) não consideram pergunta e resposta como a melhor forma de entender um texto.

⁵ Neste trabalho, trataremos os termos língua e linguagem como sinônimos.

A resposta anterior da P2 sobre o uso do livro didático (“Na verdade, o livro é um ponto de apoio...”) e agora, quando perguntada como avalia a compreensão dos alunos (“Normalmente, uso os textos do livro didático...”) nos faz pensar que o uso desse material não é pontual, como poderia parecer no início da entrevista. A P2 também declara que avalia “qual a intenção que ele quer atingir em determinada aula”, se referindo ao texto, talvez tomando o texto pelo autor, reforçando a concepção de que o sentido é transmitido pelo texto e cabe ao leitor captar as ideias do autor (Koch e Elias, 2006).

E- Em situação de testes e provas como se avalia a compreensão de texto?

P2- Aí com os resultados que eles apresentam e as respostas dadas nos exercícios.

E- A prova é de pergunta e resposta?

P2- Tem o texto e as questões. Eles analisam o texto.

E- Alguém usa livro didático na prova?

P2- Não. Como eu disse pra você, eu trabalho com sequência didática e dentro da sequência didática está o uso do livro didático.

E- Mas, por exemplo, há questões que são formuladas com a,b,c,d,e e as que são formuladas pro aluno desenvolver como, por exemplo, fazer um resumo escrito do que leu, pra o aluno modificar o título do que leu?

P2- Minha prova especificamente ela tem questões de compreensão mais amplas, de posicionamento, pra ele opinar sobre cada questão que foi citada no texto e questões também pra ele ou refazer o título, já que nós estamos falando agora da notícia, por exemplo, é bem questões pra eles compreenderem, pra eles se posicionarem diante da manchete.

Há uma certa insistência da E para que a P2 detalhe como é a avaliação da compreensão do texto e ela chega a fazer isto brevemente. No entanto, as respostas nos fizeram novamente observar que a professora talvez desconheça os estudos sobre a Tipologia de Perguntas dos LDP (Marcuschi, 2008) e esteja elaborando perguntas subjetivas (aquelas em que as respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade), pois são fruto da visão pessoal do estudante que pode, evidentemente, discordar da resposta pessoal do professor e não pode ser mal avaliado por isto.

CONCLUSÃO

Nossa intenção neste artigo é analisar se as narrativas dos relatos das práticas docentes denotam seus conhecimentos sobre o ensino da compreensão textual nas aulas de língua materna, com o uso do livro didático.

Esta experiência mostrou que as docentes entrevistadas chegaram a criticar o livro escolhido, mas não fundamentaram tal crítica, muitas vezes preparando suas aulas com textos e atividades de compreensão de outro livro didático. Também sugeriu que as intervenções das professoras durante as aulas não eram pontuais, evidenciando um tipo específico de agir didático (Aeby-Daghé, Dolz, 2008) sobre as dúvidas dos discentes quanto à compreensão, mas sim dentro de uma discussão geral sobre o texto lido.

De maneira geral, os relatos evidenciaram desconhecimento por parte delas dos estudos existentes sobre as atividades de compreensão dos livros didáticos, assim como uma noção desatualizada de língua, texto e sentido.

Talvez, mais uma vez, seja preciso lembrar que tão importante quanto um bom material didático, seja a formação do professor para que, uma vez preparado, ele possa fazer uso de qualquer material didático para ilustrar ou dar apoio às suas aulas e não se deixar comandar por ele que, muitas vezes se faz presente no cotidiano escolar, limitando as ações do professor e definindo suas escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aeby-Daghé, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D. ; DEZUTTER, O. (Org.) **Professionnaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 148-166.

ALDERSON, J. C. The testing of reading. In: ALDERSON, J. C. (Org.) **Teaching Reading Skills in a foreign language**. 3rd ed. Oxford: Mcmillan Education, 2005. p.212-228.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRITO, R. M.; CARVALHO, M. A. F. de. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, set-dez 2021, p. 45-64.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. **Português Linguagens** - 9º ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

GEORGAKOPOULOU, A. The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. **Discourse Studies**. Sage Publication; 8 (2), 2006, p. 235-257.

GEORGAKOPOULOU, A. **Small Stories, Interaction and Identities**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

GOODMAN, K. S. **Reading, Writing and Written Texts**: A Transactional Sociopsychological View. London: Routledge and Kegan Paul, 1994.

LABOV, W. The transformation of experience into narrative syntax. In: LABOV, W. (Org.) **Language in the inner city**: Studies in the black English vernacular. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão Textual: algumas reflexões. In: BEZERRA, M. A. & DIONÍSIO, A. P. **O livro Didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Unesp, 2007.

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

MESSIAS, C. M. R. da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em Linguística Aplicada. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 40, mai-ago, 2021.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun.2011.

OLIVEIRA, M. A. A. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. **Simpósio Internacional de Língua Portuguesa (SIELP)**, 2., 2012, Uberlândia, MG Anais. Uberlândia:

EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_199.pdf. Acesso em 18 de ago.2026.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. Tese doutorado em Linguística aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2013.

OLIVEIRA, M. A. A. A implementação do gesto de regulação e seu impacto no desenvolvimento da compreensão leitora. *Revista Interfaces*, 11(03), págs. 12-31, 2020.

PIMENTA, R.O.C. A escola e a leitura: contribuições a partir da análise do discurso. *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. da S. e GOMES, Y. L. S. **Língua Portuguesa em Debate**: leitura, escrita e variação. Maceió: EDUFAL, 2017.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). *In*: ROJO, R. e BATISTA, A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, W. M. da. Estudando textos em redes sociais: do ensino de leitura à utilização de materiais didáticos. **Diacrítica**, vol. 34, Nº. 1, 2020, p. 26-40.

SILVA, A. R. S., da; MIRANDA, A. L. A.; MIRANDA, S. M. B. da S.; LOBÃO, R. N. R.; TEIXEIRA, M. L. A.; MARTINS, E. F.; MOTTA, C. M. M.; SILVA, J. R. S. da; GUERRA, A. de L. e R.; WEIRICH, S. F. Compreensão e interpretação textual na educação contemporânea: um ensaio sobre competência leitora, multiletramentos e mediação pedagógica. **Open Minds International Journal**. São Paulo, v. 7, n. 1, jan-dez, 2026, p. DS38.

SOARES, M. Prefácio. *in*: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Recebido em: 10.05.2026

Aprovado em: 10.08.2026