

Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre leitura e ensino de língua portuguesa no contexto educacional de São Félix do Xingu

Sara Layana Maciel¹
Luciana de Barros Ataíde²
Anna Beatriz Moura Duarte³

Resumo:

Este artigo traz reflexões sobre uma análise feita de uma das unidades do Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa utilizado na rede pública municipal de ensino de São Félix do Xingu – Pará. Esta análise teve como objetivo observar os níveis de leitura explorados nas propostas de compreensão de textos. Tendo em vista que o LD é uma ferramenta que deve ser capaz de auxiliar na aprendizagem eficaz do aluno, o presente artigo baseia-se nos conceitos de níveis de leitura do linguista Luiz Antônio Marcuschi (1996) e aprofundados por Maria Angélica Freire de Carvalho (2016). Cabe salientar que a pesquisa não tem por objetivo defender a tese de que o LD é um material que deve ser eliminado do processo de ensino-aprendizagem, mas mostrar, por meio de análises e opiniões de profissionais da livre docência, que o material possui entraves no que diz ao respeito ao desalinhamento do conteúdo e das atividades propostas quando pensamos a realidade dos alunos da rede pública de ensino do município e/ou da região.

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. Livro didático.

1) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2019. Foi bolsista de Extensão do projeto "I Antologia Poética do Xingu", coordenado pela professora Luciana de Barros Ataíde. Desenvolve pesquisa na área de Literatura Portuguesa.

2) Graduada em Letras – Língua Portuguesa (2003 – 2008) e Doutora em Letras: Estudos Literários (2016 – 2019), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) na Faculdade de Letras e Educação (FALED) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atua nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura e Ensino. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escritoras Paraenses (GEPEPs).

3) Estudante do Curso de Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura), da Faculdade de Letras e Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, turma 2019.

Textbook for the 9th grade of Elementary Education: reflections on reading and teaching the portuguese language in the educacional contexto of São Félix do Xingu

Abstract:

This article brings reflections on an analysis made of one of the units of the Portuguese Language Textbook (LD) used in the municipal public teaching network of São Félix do Xingu. This analysis aimed to observe the levels of reading explored in the proposals for reading and understanding texts. Bearing in mind that the textbook is a tool that should be able to help students learn effectively, this article is based on the concepts of reading levels by the linguist Luiz Antônio Marcuschi (1969) and deepened by Maria Angélica Freire de Carvalho (2016). It should be noted that the research does not aim to defend the thesis that textbook is a material that should be eliminated from the teaching-learning process, but to show, through analyzes and opinions of teaching professionals, that the material has obstacles with regard to the misalignment of content and proposed activities when we think about the reality of students in the public school network in the municipality and/or region.

Keywords:

Teaching. Reading. Textbook.

Introdução

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), regulamentado pela normativa do Decreto nº 9.009, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos, pedagógicos, literários dentre outros materiais de apoio à educação brasileira. Este programa, inclui uma série de ações e tem como público-alvo a formação de alunos e professores nas escolas públicas de ensino fundamental do país. Todos os anos, cerca de 150 milhões de livros didáticos são distribuídos para mais de 140.000 escolas brasileiras em uma ação que beneficia 40 milhões de alunos da rede pública de ensino. Ademais, em anúncio recente, o escopo do PNLD de 2017 foi ampliado para permitir a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa como: obras instrucionais, softwares e jogos educativos, materiais para aprimorar e corrigir processos, treinamentos, por exemplo, para materiais e materiais administrados pela escola⁴.

Nesse ínterim, percebemos que o papel do Livro Didático (LD) na educação básica brasileira tem grande importância no desenvolvimento intelectual do aluno e esse auxílio ocorre desde meados dos anos de 1960, período em que a educação no país se tornou mais democrática e permitiu o acesso de pessoas de outras estratificações sociais. A partir de então, o LD passou a ser o material “estruturador das práticas docentes” (TAGLIANI, 2011, p.137). Ao inspecionar o uso dos LD’s na disciplina de Língua Portuguesa (LP), nosso foco principal, nota-se sobretudo a relevância do material didático, visto que competências como as práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade trabalhadas pelos professores da rede pública de ensino, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encontram-se quase que exclusivamente nos LD’s.

Para desenvolver esta pesquisa, usaremos como base de discussão o LD do quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, da disciplina de Língua Portuguesa (LP), utilizado pelas turmas de 9º ano da rede pública de ensino do município de São Félix do Xingu. Município este localizado na região Norte do país, sul paraense. O referido LD faz parte da coleção Geração Alpha. Escolhemos, para a análise a primeira unidade deste que traz como proposta de gênero o estudo sobre contos psicológicos e sociais. Tal unidade possui 16 páginas de conteúdos que exercitam o conhecimento e compreensão do gênero escolhido.

Ao contemplar o enquadre da atual situação das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa de São Félix do Xingu, notamos que a cidade enfrenta uma situação de estagnação quase estrutural. Ao observarmos os dados do último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizado em 2019, veremos que houve uma queda percentual contínua. O exame estabelece como parâmetro máximo a nota 5 e o município de São Félix do Xingu nos anos de 2017 e 2019 atingiu respectivamente as notas 3, 3 e 2,9, ou seja, utilizamos como referência resultados antes do isolamento social causado pelo COVID-19.

Não podemos deixar de mencionar que a situação ganha contornos maiores quando trazemos para a discussão os impactos do período pandêmico na educação xingunense, visto que os alunos enfrentaram um processo em que para continuar assistindo às aulas ofertadas remotamente dependiam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e “as diversas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil determinam fortemente as condições de acesso aos benefícios das modernas tecno-

4) <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

logias da informação” (WASELFISZ, 2007, p.39). Todas essas questões afetam diretamente o trabalho dos professores de LP, especificamente. Para melhor tratarmos sobre os entraves enfrentados pelos/as professores/as nesse contexto, apresentamos, a seguir, uma conversa com professores da rede pública que lecionam a disciplina de LP para turmas dos anos finais do fundamental II.

1. O uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa

Nos dois tópicos a seguir, intencionamos, no primeiro momento contextualizar sobre a história do LD no Brasil, apresentando um breve histórico de sua trajetória, até a criação do programa que atualmente o representa: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Logo após, no segundo tópico será a vez de “ouvir” os professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu. Serão apresentados seus relatos e com isso buscaremos articular com alguns teóricos. Em seguida, faremos a análise da primeira unidade do LD utilizado nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental a fim de fazermos uma abordagem sobre os níveis de leitura cobrados.

1.1. Entendendo a história do Livro Didático no Brasil

A história do LD no Brasil decorre de uma trajetória indefinida e seu processo vem desde o Período Imperial com a importação dos manuais didáticos franceses utilizados no colégio Dom Pedro II, até a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), na década de 1930, como proposição do Estado Novo para distribuição de obras com fins educacionais. O entendimento sobre o que seria

considerado um LD ocorreu então na década de 1930, com o Decreto-Lei 1.006, datado de 30 de dezembro de 1938, que tinha como definição estabelecer as condições de produção, importação e utilização dos LD 's. Em lei, assim ficou definido:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p. 02)

Após um longo período, na década de 1970 são criados outros programas como o Programa do Livro Didático (PLID) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976 criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), após a extinção do INL, que ocorreu no mesmo ano. Somente na década de 1980 que são criados o Programa do Livro Didático - Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático - Ensino Supletivo (PLIDESU), objetivando a colaboração no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros⁵. Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a finalidade de propiciar programas assistenciais aos estudantes, auxiliando, assim, no processo pedagógico. Dois anos depois, em 1985, foi criado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, possuindo como metas propostas o estabelecimento de parâmetros para a avaliação e escolha de livros didáticos.

5) <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

Ainda assim, só a partir de 1997 que o PNLD foi ampliado e que as políticas públicas acerca do LD, lentamente, iniciam o seu desenvolvimento e financiamento pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi com a ação do FNDE que o Ministério da Educação (MEC) iniciou a distribuição dos livros de Alfabetização, Ciências, Estudos Sociais (História e Geografia), Matemática e Língua Portuguesa para todos os anos do ensino fundamental. Nos anos 2000, o PNLD passa a incluir a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos do ensino fundamental. Em 2002, o programa começa a distribuir LD's em braile para estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental regular de escolas públicas. No ano de 2009, o MEC, em parceria com o FNDE, busca atualizar o PNLD e cria o PNLD de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir obras para todos os alunos do ensino fundamental público e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Já em 2012, o PLIDEM passa a contemplar a distribuição de livros de todas as disciplinas, com o acréscimo de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e espanhol), Sociologia e Filosofia, que antes não eram oferecidos.

Pode-se perceber que o programa que hoje distribui os LD's, sofreu várias reformulações ao longo do tempo em busca de um ensino de melhor qualidade e nivelamento dos materiais didáticos para todos os estudantes brasileiros de escolas públicas. Sobre a necessidade de revitalização do PNLD, Batista e Rojo (2003), afirmam que:

[...] o Programa precisa sofrer reformulações. Seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últi-

mos anos, no contexto educacional brasileiro, o Programa pode hoje ampliar suas ambições, de modo a contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira. (BATISTA; ROJO, 2003, p.41)

Portanto, ao tomarmos conhecimento de toda trajetória do LD no Brasil, com a criação de vários programas de disponibilização de materiais didáticos e a reformulação do atual programa, podemos notar que em relação ao PNLD, muitos passos foram dados em direção à melhoria da educação no país e também um maior apoio à prática docente. Um pouco mais adiante vamos refletir sobre a qualidade desses materiais didáticos, especificamente, o LD de Língua Portuguesa, no que se refere às atividades de prática leitora.

1.2. O que pensam os professores de Língua Portuguesa sobre o LD?⁶

Com a intenção de trazermos reflexões sobre a importância do LD de Língua Portuguesa durante as aulas, optamos com conversar com alguns professores da disciplina e de acordo com os docentes consultados, não há como desenvolver todas as propostas do LD especialmente porque a maioria dos alunos estão em um nível de escolaridade abaixo dos conteúdos abordados nas unidades. Ou seja, os LD's utilizados neste momento de traslado entre a pandemia e o pós-pandemia não atendem às necessidades enfrentadas em sala de aula, especialmente quando se trata de alunos que enfrentaram grandes dificuldades de aprendizagem na pandemia.

Os professores entrevistados disseram ainda que o LD de Língua Portuguesa é de grande qualidade, no entanto, torna-se ine-

6) Ao final deste artigo, deixaremos o apêndice com as questões que foram utilizadas na entrevista com os professores.

ficaz por não atender uma realidade educacional como a de São Félix do Xingu. Sendo assim, ao retornarem para as aulas presenciais, os professores se viram na urgente necessidade de implementação de materiais complementares que precisam ser trabalhados para que então possa haver a inserção do LD nas aulas. Isso se deve ao fato de que a maioria dos alunos que estão em sala de aula apresentam uma grande discrepância de aprendizagem em relação à série que atualmente cursam.

Embora os LD's sejam notórios por sua relevância em sala de aula, os usuários da ferramenta devem questionar o que a constitui, desde o texto até a forma como as perguntas são feitas, para que haja explicações profundas e significativas tanto para professores quanto para alunos. Nesse âmbito, é necessário que haja uma revisão no processo de ensino de língua materna "já que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender" (ANTUNES, 2003, p. 13). É válido ressaltarmos ainda que na visão docente, o LD utilizado pelo 9º ano pode ser classificado como muito bom por abordar os conteúdos através de textos simples e abrangentes, de fácil compreensão e com assuntos sociais hodiernos, que suscita nos alunos o interesse pela leitura literária. Esse interesse é fundamental para romper com a tradição na educação brasileira de que o ensino da língua portuguesa se pauta somente pelo ensino da gramática normativa, e descarta todas as outras esferas.

Pensar sobre o uso de LD na educação brasileira, de certa forma, é pensar em uma

série de processos que modificaram os materiais didáticos ao longo das décadas. Seguindo o viés, se houve mudanças nas metodologias do livro, por consequência também há mudança na metodologia dos professores. Nessa perspectiva, os professores que atualmente lecionam a disciplina de língua portuguesa no município vivem um dilema: a de seguir o roteiro programado pelo LD, que direciona e norteia, mas que elimina toda a práxis pedagógica⁷ em relação ao nivelamento da realidade dos alunos, ou assumir um método de ensino autônomo que se utiliza de outros recursos para atender de forma assertiva as necessidades da turma.

Conjecturando sobre isso, Batista (1999) diz que "os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros [...]" (p. 531). Pela conversa que tivemos, os docentes ainda consideram o LD como o único método produtivo, pensamento reforçado pela necessidade de "obrigatoriedade" de utilização do material e a prevalência cultural de que somente ele é o que legitima o processo de ensino-aprendizagem, especialmente porque "[...]o livro tem que ser utilizado na totalidade pelos professores, caso contrário, há cobrança dos pais e dos elementos ligados ao organismo escolar [...]" (FREGONEZI, 1997, p.131). Um dos professores entrevistados informou que a escola cobra que o LD seja utilizado em sala (grifo nosso) e que essa "cobrança" advém de vários organismos escolares (pais, coordenação, diretores), o que confirma as palavras de Fregonezi (1997) referenciadas acima.

Apesar dos percalços históricos dentro do ensino através dos LD's, pode-se analisar

7) Segundo Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1998), na **práxis pedagógica**, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem.

que neste momento os livros são adequados para suas respectivas turmas, desenvolvidos de forma que são capazes de auxiliar no engrandecimento do potencial dos alunos, trazendo consigo as práticas inerentes ao ensino de língua como prática de leitura dos mais diversos gêneros textuais, prática de escrita, prática de oralização e prática de análise linguística.

Cabe ainda mencionarmos que durante nossa conversa com professores da rede pública do município, todos relataram a importância e a necessidade de participação em cursos de formação continuada, especialmente neste cenário educacional em que a maioria dos alunos estão com o desenvolvimento abaixo da série que estão realmente matriculados e cursando. Essa necessidade de participação nesses cursos está ligada ao fato de que muitas vezes os docentes se veem sem saber o que fazer para resolver grandes dificuldades enfrentadas em sala, como alunos que já estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, mas que não passaram pelo processo de alfabetização.. Maiores informações sobre os questionamentos direcionados aos professores encontram-se no apêndice, final deste artigo.

2. A prática de leitura no livro didático de Língua Portuguesa: análise, resultados e discussões

Pela conversa que tivemos com os professores acerca da eficácia do LD de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, há que se destacar a qualidade na abordagem dos conteúdos da série, especialmente em relação à variedade de gêneros textuais. Destaca-se também, nesse LD, a presença das práticas do ensino de língua materna. No entanto, como a maioria das queixas dos professores, podemos dizer do país, reside na dificuldade de compreensão leitora dos alunos, optamos por

analisar a primeira unidade do LD para observarmos como são os direcionamentos à interpretação de texto no que se refere ao nível de compreensão leitora privilegiado.

2.1. O Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º do fundamental II

Como dissemos anteriormente, o LD de Língua Portuguesa é o "*Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano*", cujos autores são Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto, todos profissionais licenciados em Letras. Usaremos como método de análise, os conceitos de níveis de leitura propostos por Marcuschi (1996) quanto às questões veiculadas pelos LD's que os classifica como: questões óbvias, questões cópias, questões objetivas, questões inferenciais, questões globais, questões subjetivas, questões vale-tudo e questões metalinguísticas. De maneira mais simplificada, mas dialogando com as questões propostas do Marcuschi (1996), Carvalho (2006) aponta quatro categorias distintas de perguntas que auxiliam na avaliação da prática de leitura e compreensão de textos em sala de aula, sendo: *Nível 1* - A resposta está explícita na superfície textual. O aluno precisa localizar a resposta e transcrevê-la; *Nível 2* - As respostas não estão óbvias na superfície textual. O aluno precisa gerar uma pequena conclusão ou inferência com base em informações do próprio texto; *Nível 3* - O aluno precisa expressar as inferências ancoradas em seus conhecimentos prévios, vinculando-os ao texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta para questões sobre determinado fato, parte ou personagem do texto; *Nível 4* - Permite expressar reflexões sobre o texto como um todo. As questões referentes a esse nível estão voltadas para as ideias centrais do texto e exigem que o leitor se posicione criticamente sobre o tópico em questão, apoiado no seu conhecimento de mundo e nas situações descritas no texto.

Tomando como ponto de referência os níveis apresentados por Carvalho (2006), vamos apresentar a análise de algumas questões. A unidade escolhida para a análise possui dois capítulos, o primeiro aborda o conto psicológico e o segundo o conto social. No que se refere aos textos-base para as atividades, eles não são extensos, cansativos e dialogam com várias áreas do conhecimento e com o meio cultural em que o aluno está inserido, portanto, são bem

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.

QUADRO 1 - Textos-base para o "Texto em estudo: para entender o texto"

Texto	Autor	Gênero	Esfera
Aquela água toda	João Anzanello Carrascoza	Conto psicológico	Literária
Por um pé de feijão	Antônio Torres	Conto social	Literária
Uma esperança	Clarice Lispector	Conto psicológico	Literária

contextualizados, com um vocabulário que preza pela norma padrão, mas que não torna as leituras tão rebuscadas para o dia a dia. Há em todos os textos verbais ou não-verbais (como as pinturas/imagens /fotografias) uma proposta de discussão que motiva o aluno a sair do senso comum. O quadro abaixo dará uma visão dos textos e autores trabalhados na unidade em questão, os gênero e esfera a que pertencem.

Em relação às atividades acerca dos contos que fazem parte dos dois capítulos, umas das estratégias para envolver o aluno na temática psicológica é a antecipação das discussões e o primeiro texto conto⁸ de Carrascoza. Iniciaremos com as 5 primeiras questões, são elas:

1. O que você entendeu sobre o título do

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.**

Nos primeiros exemplos citados, é possível observar que as perguntas estão nos níveis 1 e 2, ou seja, para respondê-las o aluno precisa somente localizar as informações no texto e fazer inferências pontuais. De acordo com a BNCC, essas atividades fazem parte do campo artístico-literário e exigem dos alunos a habilidade (EF89LP33)

8) MARINHO, Fernando: Gênero literário de narrativa curta, contendo um só conflito, poucos personagens, formado por uma situação inicial, desenvolvimento e desfecho.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017, p.187).

Pela orientação apresentada na BNCC, a leitura de forma autônoma fica comprometida quando se prevalece questões que abrangem apenas os níveis 1 e 2. Com relação às próximas questões, optamos por destacar as 5,6,8 e 9, pois seguindo a progressão da tipologia das perguntas elas atendem aos níveis 2 e 3. São elas:

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 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, *Sos-sega! 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 ressignificar 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?

8. Como as falas em discurso direto são representadas no conto “Aquela água toda”? Em sua opinião, por que o autor faz essa opção?

9. A respeito do tipo de narração presente no conto, responda:

a) Qual é o foco narrativo desse texto: em primeira ou em terceira pessoa? Justifique com um trecho do conto.

b) Qual é o tipo de narrador presente no conto: onisciente ou observador? Explique sua resposta e justifique por que esse tipo de narrador foi utilizado.

Podemos observar que as questões 5 e 6 estão em nível 2 já que o aluno precisa gerar uma conclusão a partir de informações do próprio texto; enquanto as questões 8 e 9 estão no nível 3 por exigirem que os alunos ativem o conhecimento linguístico prévio a fim de que possam responder às questões.

Essas atividades demandam dos alunos, de acordo com a BNCC, a habilidade (EF69LP47):

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BNCC, 2017, p. 159).

É preciso mencionarmos que embora as questões estejam articuladas às orientações de exploração de habilidades apresentadas pela BNCC, ainda não se explora a autonomia leitura dos discentes de forma que ele possa se posicionar sobre o texto, recorrendo a conhecimentos extratextuais, ou seja, articuladas à vivência, à exploração da leitura enquanto prática social.

No capítulo 2, que vai tratar sobre o conto social, com a apresentação do texto

de Antônio Torres, a narrativa é “Por um pé de feijão”⁹. As atividades estão segmentadas em quatro seções, sendo elas: “*Texto em estudo: para entender o texto*”; “*Texto em estudo: o contexto de produção*”; “*Texto em estudo: a linguagem do texto*” e “*Texto em estudo: comparação entre os textos*”, formando ao todo 19 questões que exercitam o conto social e algumas atividades que promovem as semelhanças e as disparidades entre os contos de Torres e de Carrascoza. Bem como no primeiro capítulo, optamos por analisar algumas atividades, serão elas, as questões: 1, 3 e 7, que de acordo com nossa inferência atendem aos critérios do N1; as questões 17, 18 e 19, estão no N2 e por último as questões 9 que atende ao N3 e a questão 16 atende ao nível 4. Iniciaremos pelas três primeiras questões:

1. A hipótese que você levantou a respeito do nome do conto se confirmou? Explique.

3. O narrador do conto, personagem da história, organiza a narração dos fatos com que tempo verbal? Transcreva no caderno quatro ocorrências desse tempo. O uso recorrente desse tempo verbal torna as ações acabadas ou inacabadas?

7. Para narrar o episódio principal, o incêndio nas vagens de feijão recém-colhido, não seria necessário mencionar a ausência escolar do menino. Copie, entre as declarações abaixo, as que apresentam o efeito que a opção do contista por fazer essa menção cria junto ao leitor.

I. Apresentar um quadro realista da situação em que vive o grupo socioeconômico ao qual as personagens pertencem.

9) Uma narrativa que fala sobre prosperidade e esperança. Após perder toda a colheita em um incêndio, a esperança ainda resiste no coração da família que vê no único pedacinho de terra que não foi destruído pelo fogo a oportunidade de um recomeço.

II. Alertar quanto à influência que a condição socioeconômica desprivilegiada pode ter no desenvolvimento formal das crianças.

III. Propor que a educação formal não é a principal atividade para as crianças do grupo socioeconômico ao qual o menino pertence, visto que seu meio de vida independe de escolarização.

IV. Criticar a atuação dos pais que induzem os filhos a abandonar a escola para ter uma ocupação rentável.

Como já foi exposto no texto, acreditamos que as duas questões acima exigem pouco ou nenhuma inferência do aluno com seu conhecimento de mundo. Elas apenas estimulam o levantamento de uma hipótese breve, o que defendemos que esteja aquém do nível do aluno de 9º ano, e há ainda cópias de informações já dadas no texto.

Com relação à questão 9, temos:

9. O conto “Por um pé de feijão” foi publicado no livro *Meninos, eu conto*. O título do livro evoca o verso “Meninos, eu vi”, do poema “I-Juca Pirama”, escrito pelo poeta Gonçalves Dias (1823-1864). No poema, a expressão é usada por um velho timbira ao contar às gerações mais novas a história do jovem indígena I-Juca Pirama. Trata-se de um verso que ganha o sentido de testemunho. Ao tomar conhecimento disso, que hipótese você pode levantar acerca do conteúdo do livro *Menino, eu conto*?

Aqui notamos que o aluno vai precisar fazer inferências, ativando o conhecimento prévio que possui sobre as informações veiculadas pelos textos em diálogo, explorando, com isso, o nível 3 de compreensão leitora. Na questão 16 temos a seguinte orientação:

16. Após ler os dois contos desta unidade e estudar sua linguagem e características, re-

flita sobre a importância da literatura para a sociedade. Em sua opinião, o conto “Aquele água toda” tem importância social? E o conto “Por um pé de feijão”, é importante socialmente? Explique.

Aqui, já é possível observar o nível 4 de leitura ao exigir do aluno um posicionamento crítico acerca não apenas dos textos, mas da função social desses textos. Logo, o aluno precisa se posicionar para apresentar conclusões ancoradas em sua leitura de mundo. Quanto às questões 17, 18 e 19, temos a seguinte sequência:

17. A narrativa dos protagonistas dos dois contos revela realidades diversas. Para você, como ficam caracterizadas no texto essas diferenças? Descreva, em seu caderno, as condições sociais das personagens em cada uma delas.

18. Nos dois contos desta unidade, são apresentadas as famílias dos protagonistas. No primeiro, a família se prepara para uma viagem de férias. No segundo, a família lida com o incêndio de sua colheita. Você gostou da caracterização das famílias? Justifique sua resposta.

19. O que você mais gostou nos contos lidos? Justifique sua resposta.

Notamos que nessas três últimas questões, as informações não estão óbvias no texto, mas o aluno conseguirá recorrer a ele para apresentar as respostas às questões, logo, notamos a presença da exploração do nível 2 de leitura.

Notamos, portanto, que as questões 9 e 16 demandam dos alunos uma capacidade de análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre textos literários, capacidade de expressar uma avaliação sobre o texto, estabelecendo opinião. Tais explorações es-

tão articuladas com as habilidades (EF89LP33) e (EF69LP44) da BNCC, já que exigem que o aluno tenha a capacidade de

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BNCC, 2017, p.157).

O capítulo 2, assim como o capítulo 1, encerra com uma proposição de escrita de um conto social na seção "Agora é com você!", oferecendo todos os passos a serem seguidos. Optamos por não apresentar as atividades integradas relacionadas ao conto "Uma esperança", de Clarice Lispector, visto que a atividade seja concebida apenas como completar e não seja propriamente trabalhada em sala de aula com os alunos.

2.1. Pensando a Língua Portuguesa: a função da leitura literária

Após essa reflexão que trouxemos sobre as atividades de compreensão leitoras propostas pelo LD de Língua Portuguesa não pudemos deixar de notar que na Unidade I prevaleceu o gênero literário narrativo (conto). No entanto, o texto literário, no LD, tem uma função específica que é o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à resolução de atividades, ou seja, não há uma orientação para o ensino de literatura. Reconhecemos a importância do LD no ensino de Língua Portuguesa, mas também precisamos ressaltar a importância do trabalho com o texto literário para o ensino básico para além do cumprimento de atividades avaliativas, pois é preciso que se compreenda que o ensino de língua materna se efetiva em todos os campos de conhecimento, inclusive no campo literário. E neste campo é preciso haver um trabalho no senti-

do de formação de leitores e de uma verdadeira escolarização da literatura, como bem nos fala Magda Soares (2003). Essa escolarização da literatura acontece por meio do contato com a obra literária, por meio da valorização dos conhecimentos prévios e dos horizontes de expectativas dos estudantes, por meio da aprendizagem de leitura em um contexto de letramento,

Sabe-se que o contato do aluno com a leitura literária ocorre em grande maioria a partir dos textos e das atividades inseridas nas coletâneas LDs e como afirma Magda Soares (1988), o LD não é o instrumento adequado para a escolarização da leitura literária, pois quando aparece o texto literário no livro didático já há também as questões que são direcionadas à compreensão do texto, com objetivos já definidos para os quais o fim é a resolução das atividades propostas. Podemos observar pelas análises que Magda Soares tem razão com a referida afirmação. Se perguntarmos: será que somente o livro didático supre as necessidades de leitura do aluno? Será que os textos escolhidos no LD favorecem o trabalho de formação do leitor literário? A partir do diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) construiremos um debate sobre como a disciplina de língua portuguesa influencia no surgimento e no desenvolvimento do leitor literário.

Sobre a relação entre leitura e componente curricular, os PCN's anunciam que a literatura é uma ferramenta fundamental para a formação do indivíduo, capaz de mobilizar diálogos entre sujeito e mundo, conferindo ao texto literário um caráter próprio:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é

necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1998, p. 29)

Conjecturando novamente com o que preconiza os PCN's, vê-se pela sua concepção que a leitura "não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra" (BRASIL, 1998, p. 69), o que dá uma constatação de ampliação do papel da leitura, como um processo contínuo na vida acadêmica do aluno. Para que esse processo contínuo se perpetue, precisa ser amplamente trabalhado dentro de uma formação leitora, reconhecendo a leitura literária como fenômeno social de construção de sentidos, destituída da mecanicidade, da decodificação de palavras, do esvaziamento de significado, ou seja, trata-se de um trabalho que priorize a leitura literária enquanto prática social.

Considerações finais

Ao pensarmos sobre a funcionalidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, percebemos que se trata de um ensino direcionado à função social da língua, compreendendo a formação interpretativa, discursiva e cultural. Aprofundando tal viés, nota-se que o conjunto de atividades escolares necessitam conter este fim capaz de entrelaçar-se entre diferentes moldes de ensino, voltados teoricamente para este contexto. Nesse sentido, o LD tende a destacar-se como o principal mediador deste modelo de ensino, principalmente no que se diz respeito ao livro analisado neste artigo.

Considerando o contexto sócio-histórico de diferentes agentes e alunos ligados ao sistema de atividade escolar, percebemos que são inúmeras as tensões que podem se sobrepor a essa rede. Por exemplo, analisando o sistema de atividades cotidianas do professor e do aluno no contexto educacional de São Félix do Xingu, as dificuldades

enfrentadas todos os dias são visíveis. No entanto, percebemos que, apesar das tensões que surgem, ainda não prevemos mudanças necessárias. Essas mudanças são discutidas e sugeridas ininterruptamente por diferentes órgãos do ensino, mas não atendem às expectativas da sociedade de educação.

Portanto, é importante observar a prática estabelecida no campo escolar para que seja consolidado o desejo de um leitor eficiente, mas para isso é preciso que se supere os défices educacionais. Pela análise que fizemos, o LD de Língua Portuguesa dialoga com as orientações de exploração de habilidades apresentadas pela BNCC no que se refere ao campo literário. Apesar de o nível de compreensão leitora ter ficado entre o 2, em sua maioria, concluímos, pela conversa com professores, que o LD, em sua totalidade, explora outros tipos e gêneros textuais e são uma referência importante em relação à exploração de conteúdos por série.

Claro, concluímos também pela conversa com professores que no contexto educacional de São Félix do Xingu, o LD não tem sido muito explorado em sala de aula, mas não é por razões de problemas ligados à elaboração do livro, mas a uma realidade educacional, social e econômica do próprio município. Concluímos, portanto, que diante de tal realidade, o professor de Língua Portuguesa poderá, a partir do enfoque do LD em níveis específicos, ampliar ou reformular a condução proposta, conjugando-a a condução metodológica e estratégica, adequando-a à realidade da sala de aula sem perder de vista os objetivos almejados nessa série final do Ensino Fundamental.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português - Encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938*. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 10 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li-vro02.pdf> Acesso em: 31 de maio de 2022.

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

FREGONEZI, Emílio Durvali. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREDOLIN, M.R.V; LEONEL, M.C.M (org). *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas*. São Paulo. Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL, UNESP-Ar, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua*. Em aberto, Brasília (DF), 1996.

MARINHO, Fernando. "Conto "; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-conto.htm>. Acesso em 05 de março de 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

Apêndice - Questões que orientaram a conversa com professores da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu:

1. Os Livros Didáticos são utilizados? É o único material didático utilizado? Quais outros?
2. Você desenvolve todas as atividades do Livro Didático?
3. Usa algum critério de seleção? Qual?
4. Na sua visão, os gêneros textuais são adequados às séries?
5. Quantidades de propostas de produção de texto por unidade são satisfatórias?
6. Quantidade de textos por unidade é satisfatória?
7. O livro traz proposta de algum projeto de ensino?
8. O livro traz proposta de jogos educativos?
9. O livro traz indicação de obras literárias para leitura? São realizadas leituras dessas obras?
10. O livro traz indicações de filmes/vídeos para a turma?
11. Os livros atendem a realidade dos alunos?
12. Como você faz para adaptar o material didático à realidade do aluno?
13. Sente a necessidade de participar de algum projeto e/ou curso de atualização de conhecimentos?