

A LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR À LUZ DA BNCC NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juciene Dias da Luz

Universidade Estadual de Santa Cruz

Maria Elizabete Souza Couto

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: O presente artigo pretende analisar as concepções de leitura em um livro didático de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Ilhéus-BA, buscando identificar as propostas de atividades, refletindo acerca da sua relevância e relacionando-as com as concepções de leitura. É uma pesquisa qualitativa, que tem como fonte de coleta de dados o livro didático. Nesta análise, serão identificadas as concepções de leitura nas leituras e atividades referentes ao desenvolvimento da formação de um leitor crítico e com autonomia. Foi analisada a unidade I do livro didático (LD) de Língua Portuguesa escolhido para estudo com os alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. A leitura indicada era um conto e, em seguida, as atividades que sugeriam as estratégias de leitura (antes, durante e depois) para que o aluno levante hipótese e faça inferência ao final da leitura, bem como situações que retomem as regras e normas gramaticais que, também, ajudam na compreensão do texto. Assim, a situação de leitura analisada transita entre uma concepção de leitura tradicional e interacionista, por considerar o contexto e a função social da leitura e a valorização da gramática.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Formação de leitor. Interação.

Introdução

No início do século XX, até meados dos anos 1960, ensinar a ler era ensinar os clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Nessa época, a literatura era o ideal, o modelo a ser seguido em termos de padrão da língua. A leitura, então, era uma atividade para captar as ideias do autor. No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o foco da leitura deslocava-se para o texto, passando a conceber que o sentido está no texto.

Nessa concepção que iria tomar corpo a partir dos anos de 1970, ler seria reconhecer os sentidos que estariam estabelecidos nas palavras e estruturas do texto. A leitura seria apenas uma atividade de reconhecimento ou de reprodução de tudo aquilo que já estaria dito. A partir da segunda metade da década de 1980, com o avanço da tecnologia e com o surgimento de estudos gerados no interior da linguística, da psicolinguística, das ciências cognitivas, da psicologia, entre outros, contribuíram para que hoje se possa pensar a leitura a partir de uma concepção dialógica e interacional da língua.

Dessa forma, a língua não é uma estrutura pronta e as suas regras não funcionam do mesmo jeito, mas dependem da ação dos sujeitos. O leitor não pode mais ser apenas aquele receptor de conhecimentos, um leitor passivo diante do texto, que caberia apenas o papel de

decodificar o que estava posto. Logo, caminharemos na direção da leitura como processo de interação. Para além da decodificação, ensinar a ler é deixar claro para o leitor o objetivo da leitura. Ler para que? Para localizar uma informação precisa ou de caráter geral? Ler para seguir instruções? Ler para ampliar os conhecimentos de um assunto? Ler por prazer?

Nesse contexto, reconhecemos que a leitura é uma ação cognitiva e social e como tal, deve ser ensinada, orientada em busca da compreensão e, conseqüentemente, da inserção desse leitor na sociedade. Essas inquietações fizeram-se presente no decorrer da minha profissão e daí a necessidade de ressignificar a minha prática pedagógica.

As experiências vivenciadas há mais de dezessete anos como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, numa escola pública, fizeram-me refletir sobre o ensino da língua e, em especial, com o ensino de leitura nas aulas. Uma prática ainda descontextualizada e com aulas de leitura, na maioria das vezes, usadas para treino de leitura e para o ensino da gramática.

Assim, esta é uma pesquisa em andamento que pretende analisar as concepções de leitura em um livro didático (LD) de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Ilhéus-BA, buscando identificar as propostas de atividades, refletindo acerca da sua relevância, relacionando-as com as concepções de leitura.

1. Ler e compreender: da história ao contexto do leitor

As aulas de leitura numa perspectiva da interação significam criar condições para que o aluno compreenda as múltiplas funções sociais da leitura. Dessa maneira, o que se lê na escola, deve coincidir com o que se precisa ler fora dela. No entanto, tem-se, ainda, uma prática de leitura sem função social, como menciona Antunes (2003, p.19):

Um estudo mais cuidadoso de como o ensino da língua acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Essa situação de descontextualização gera um aluno com dificuldades de leitura, sentindo-se frustrado, incapaz, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer os seus direitos para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta (ANTUNES, 2003). Além disso, ainda faltam programas de incentivo à leitura para que o professor possa desenvolver práticas de leitura na sala de aula.

Esse conhecimento, advindo dos programas de formação do professor, deve contribuir para romper com as noções de regras gramaticais, como se tudo o que é uma língua em

funcionamento coubesse dentro da gramática. Assim, se a prática se afasta do ‘ideal’ é porque ainda falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. “Há concepções de língua que subsidiaram o ensino de muitos dos professores brasileiros que atuam hoje em sala de aula e que ainda permanecem como herança orientando suas aulas de leitura” (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013, p. 12).

Dentro desse contexto, é muito comum ouvir que ‘o meu aluno não sabe ler’. O que é, então, *saber-ler*? Podemos dizer que “Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). A leitura envolve uma interação constante entre o leitor e o texto.

Esse envolvimento, requer a presença de um leitor ativo que processe e examine o texto para ter uma resposta de algum objetivo que possa orientar a sua leitura. Sendo assim, os objetivos da leitura (ler para devanear, instruir, conhecer, informar, entre tantos outros) são essenciais para esse processo de interação e para formação da compreensão, criticidade e do interesse do indivíduo pela leitura.

Podemos dizer, então, que *Saber-ler* é compreender. Como mostra Solé (1998, p. 44):

[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso.

Nessa perspectiva, para que o leitor compreenda o texto lido é preciso conhecer o gênero textual, a sua organização e função social. Tais aspectos ajudarão na compreensão do sentido e significado daquele texto. Dessa forma, a leitura passa a ser uma atividade ou processo cognitivo de construção de sentidos em uma situação de comunicação.

Isto posto, solicitar que o aluno leia novamente o texto o qual não entendeu, não resolve o problema do leitor. Embora possa reconhecer a organização do texto, mas se o leitor não consegue estabelecer relações com as estruturas (linguísticas, cognitivas e sociais) com seus conhecimentos prévios, não haverá compreensão. Entretanto, é necessário que tenha envolvimento do leitor com o texto escrito. E sobre o texto escrito:

Quem escreve procura interagir à distância colocando no papel aquilo que em sua mente é apenas um projeto textual. Transforma esse projeto em palavras, em frases, isto é, em enunciados para comunicar algo. Nesse sentido, o texto escrito pode ser visto como um objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor (CAFIERO, 2005, p. 18).

Quem escreve o faz para realizar uma ação sobre o outro. Desse modo, o texto será organizado de acordo com uma ação e por meio de vários recursos de que a língua dispõe

(palavras, expressões, frases). Estes recursos colaboram para dar sentido ao texto, visto que os textos possuem estruturas diferentes na linguagem e nos seus objetivos. É o momento de levantar e confirmar as hipóteses e o professor, nesse momento, vai ajudar o aluno a construir os seus objetivos sobre aquela leitura. Por isso, exigem estratégias de leitura diferentes para o professor e o aluno em sala de aula.

O leitor é, na mesma proporção, outro elemento importante na compreensão de um texto. Ao dizer que a leitura é uma atividade de construção de sentidos, inferimos que essa ação é individual, porque depende da cognição do leitor. É ao mesmo tempo interativa, porque há uma dependência dessas relações do sujeito com o contexto.

Assim, os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida devem ser levados em conta para construção do significado do texto, compreensão e formação de um leitor crítico. De fato, segundo Freire

[...] dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 1989, p. 9).

A leitura se constitui como prática social por excelência, capaz de desenvolver no aluno a capacidade de questionar as coisas do mundo, agir sobre ele e o transformar. Para isso, o leitor precisa seguir o seu processo de aprendizagem, se apropriar da linguagem, do texto lido, deixando registro de seu lugar social. É importante destacar, que ler não é um processo fácil.

Quando lemos, uma série de habilidades são acionadas (perceber, inferir, analisar, comparar, sintetizar...) as quais exigem uma participação ativa do leitor. Por isso, o ensino da leitura deve ser devidamente orientado, sistematizado para que possa facilitar a compreensão do texto, assim como desenvolver a autonomia e competência leitora do leitor.

Conforme ressaltado, quando o ensino da leitura é bem orientado, o que era antes, visto como erro ou ignorância, hoje passa ser visto como “revelador do processo do sujeito” (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p.16). Assim, a leitura é um processo de interação entre leitor-texto-contexto e cabe a nós, professores, oferecer essa base de conhecimentos necessários para que o leitor possa processar e construir o significado do texto.

2. A leitura na concepção interacionista

Os estudos da leitura adotados nesta pesquisa se fundamentam em Bakhtin (2002), com os gêneros discursivos, em Vygotsky (1993), com a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que se materializa na interação com o outro, em Kleiman (1999), na perspectiva

do letramento e em Bronckart (2009), com o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, isto é, o (socio) interacionismo discursivo.

Ao se apropriar do texto, o leitor não apenas decodifica o que está posto como também produz sentidos a partir dos seus conhecimentos prévios. O sujeito passa a dar nova vida ao texto em face da sua visão de mundo exterior e subjetivo. Assim,

Ler exige trabalho. Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar, entre outras; trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro. Sendo assim, ensinar a ler não é tarefa fácil, exige ensino sistematicamente orientado (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p. 16).

Isso quer dizer que o sentido não está no texto apenas, mas depende da ação de quem o processa. Além disso, desmistifica o velho ditado de que o aluno não sabe ler, que não entendeu nada. No entanto, parece que essa base não é dada ao aluno. Não há um direcionamento, não se questiona o que levou esse aluno a não compreensão do texto. Nesse sentido, Kleiman (2008) diz que a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo o professor é, em princípio, representante dessa cultura.

Para Bronckart (2009, p. 186), “os conhecimentos são elaborados primariamente no âmbito das atividades coletivas concretas, que organizam e mediatizam as interações de cada indivíduo singular com o mundo a conhecer”. Sendo assim, é preciso pensar um ensino da língua que supere um modelo de ensino tradicional e possa trilhar para um ensino contextualizado. Por conseguinte, a leitura, na concepção sociointeracionista, deve levar em conta, a forma como o texto é organizado, estruturado, sua função social, o sujeito/leitor e as operações cognitivas e sociais que vão fazer para compreendê-lo.

Esses estudos indicam, de modo especial, para a importância da formação continuada do profissional docente e da formação do professor leitor para atualização e ressignificação de suas práticas pedagógicas. Bem como, entender o professor como mediador do conhecimento de forma que o aluno possa construir a sua competência comunicativa. Isso requer um suporte teórico bem consistente para auxiliar o professor nesse trabalho.

Portanto, é função social da escola formar sujeitos letrados. Estes, precisam seguir o seu processo de aprendizagem e a “leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que forneça as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade” (KLEIMAN, 2008, p. 91).

3. O ensino de leitura na BNCC

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta e norteia as aprendizagens que os alunos devem construir ao longo da Educação Básica, alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), voltada para a formação integral do aluno. A BNCC define um conjunto de competências a serem construídas pelos alunos.

Essas competências, no ensino de Língua Portuguesa, perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 65). Entre elas:

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

No ensino de Língua Portuguesa, as habilidades, propostas na BNCC, agrupam-se em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A inserção da análise semiótica foi um avanço nesse novo documento. A semiótica é uma área que se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, nas quais são incorporados os textos digitais. A BNCC acrescenta que esses estudos sobre a língua não devem

[...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Desse modo, as práticas de linguagem estão organizadas por “Campos de atuação” – áreas de usos da linguagem. Para tanto, a BNCC (2017) leva em conta os campos da vida cotidiana; da vida pública/jornalístico-midiático; das práticas de estudo e pesquisa e artístico/literário, porém o campo “da vida cotidiana” somente para os anos iniciais. A organização dessas práticas por campos de atuação

[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. [...] A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de usos da linguagem na escola e fora dela [...] (BRASIL, 2017, p. 84).

No componente de Língua Portuguesa, os campos de atuação têm função didática, pois orientam os gêneros textuais, bem como a organização desses saberes no tempo e espaço escolares.

4. Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que segundo Lüdke e André (2018, p. 14) [...] “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto com o pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto [...]”. Portanto, a referida abordagem é apropriada porque oferece a oportunidade de investigar dados e a responder às demandas propostas pelos atuais desafios na formação de um leitor crítico.

Esta pesquisa será desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino, com professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que apresentará três momentos básicos de desenvolvimento: a pré-análise ou organização do material (livro didático), a exploração do material com estudos orientados e o tratamento dos resultados, com interpretações, reflexões e desvendamento das atividades que evidenciam a leitura enquanto função social.

O livro didático, selecionado para análise na pesquisa, foi o escolhido na escola pelos professores no ano de 2018 e pertencente à área de Língua Portuguesa. O livro é organizado em 08 unidades, apresentando leituras, atividades de leitura e linguísticas. Para este trabalho, vamos analisar a proposta de leitura e suas atividades em uma unidade que está apresentada nas páginas 09 a 40 do referido livro.

Foi analisado uma leitura (gênero textual conto) e suas atividades, nas páginas 09 a 23 do livro e investigado propostas de atividades relativas ao desenvolvimento da leitura, bem como, a concepção de leitura presente nesse material. Nesse artigo, o objeto de estudo foi o Eixo Leitura e sua abordagem no livro didático a partir das indicações da BNCC que

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos¹ e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação no contexto de

¹ Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos sociais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71).

Nesse movimento, faz-se necessário desconstruir para construir e reconstruir um ensino de leitura com o olhar no texto pelo contexto e não do texto pelo texto. Cada leitura tem algo a dizer, a compartilhar a desvendar e a ensinar e cada leitor tem algo a dizer, compartilhar e desvendar sobre aquela leitura.

5 A leitura e formação de leitor: as propostas e atividades indicadas no livro didático no contexto da BNCC

O livro didático (LD) distribuído, no Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assume um papel norteador no planejamento e desenvolvimento das aulas de todas as áreas. A cada três anos o livro é avaliado e escolhido com a finalidade de oferecer aos professores e alunos um material de qualidade. O Eixo Leitura é um destes itens criteriosamente avaliado na escolha de textos e a abordagem dada a leitura. Na escolha do livro, além da referência à BNCC, o edital do PNLD de convocação nº 03/2019, entre outros critérios para sua escolha, na área de Linguagens e suas Tecnologias é considerado que se deve...

Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista das linguagens, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

1.1.1.4. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista das linguagens, da análise crítica, criativa e propositiva da produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica e de mídias sociais, considerando os elementos que constituem esses textos (em termos de gêneros discursivos) e procedimentos de leitura multimodal e inferencial (BRASIL, 2021, p. 70).

Desse modo, o livro didático analisado, em consonância com os indicativos da BNCC, tem o objetivo de contribuir para a formação de um leitor crítico e com autonomia. Para tanto, esse leitor precisa mobilizar uma série de capacidades ou habilidades (sintetizar, relacionar, inferir, comparar) para se conectar e atender às múltiplas exigências que o mundo contemporâneo oferece. Por fim, ao aliarmos os seus objetivos e suas propostas às práticas de letramento críticos, o LD torna-se uma importante ferramenta nessa formação.

Diante dessas habilidades, o livro de Língua Portuguesa, do 9º ano² adotado na escola, foi estruturado por meio das práticas de linguagens de leitura/escuta, produção (escrita e

² NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, M. L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: 9º ano**. 2ª ed. São Paulo: Editora SM, 2018.

multissemiótica) de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Assim sendo, a coleção indica o trabalho com as diferentes práticas de letramento que o aluno deve ter contato em um processo de interação entre autor, texto e leitor com o objetivo de explorar o sentido do texto com diferentes finalidades.

O texto para leitura e as atividades selecionadas para análise neste trabalho estão no capítulo 1, unidade 1, do livro selecionado na escola. A leitura do conto “Aquele água toda” foi retirada de um livro de mesmo nome, publicado em 2012, por João Anzanello Carrascaza. O conto narra a história de um menino que mora com sua família (mãe, pai e irmão) e recebe a notícia que vai passar mais um verão na praia. Isso o deixou radiante, numa felicidade plena, surreal. Essa narrativa é marcada por um olhar reflexivo sobre a vida humana.

O estudo desse conto, sob o olhar do livro didático, possibilita a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social para entender a realidade, atendendo algumas das competências da educação básica do 9º ano³ na BNCC (BRASIL, 2017). Na introdução da unidade intitulada “*Em primeiras ideias*” é sugerido perguntas para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos que serão apresentados na unidade seguinte.

Figura 1 – Questões apresentadas no livro didático: Geração Alpha 9º ano

QUESTÕES INDICADAS NO LIVRO DIDÁTICO

- 1 – Em sua opinião, qual a diferença entre um conto psicológico e um conto social?
- 2 – Você já sentiu o tempo passar de modo diferente, mais rápido ou mais lento, ao viver uma experiência prazerosa ou ruim? Comente com seus colegas.
- 3 – Você acredita que o conto social lida mais com as emoções das pessoas ou com a realidade do mundo?
- 4 – As orações que formam um período composto podem articular-se por coordenação ou subordinação. Como você definiria essas relações?
- 5 – De que forma a pronúncia das palavras pode nos induzir a cometer desvios na ortografia e na acentuação em relação à norma-padrão?

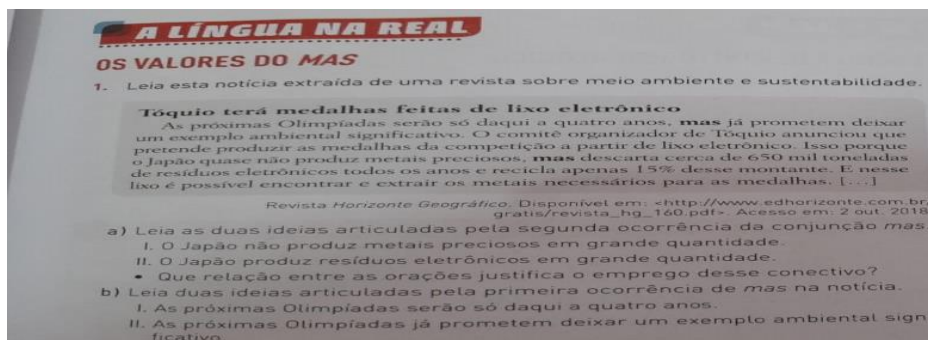
Fonte: imagem retirada do livro **Geração Alpha Língua Portuguesa: 9º ano. 2ª ed.** São Paulo. Editora SM, 2018. (p. 9)

³ Competência de leitura no 9º ano: (EF89LP32) Analisar os efeitos de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

Com as questões apresentadas acima, é possível fazer o levantamento de hipóteses sobre o que o aluno sabe a respeito do conto psicológico e social. A ideia é explorar o mundo interior da personagem e, por outro lado, o mundo exterior por meio do conto social em que apresenta personagens pouco individualizadas e personagens de denúncia da realidade de parte da população. Na seção seguinte, tem uma imagem que ocupa as duas páginas do livro e é apresentada para atrair a atenção dos alunos sobre a temática da infância (o cotidiano e a construção da autonomia de uma criança). As informações sugerem a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Vale discutir que as questões 4 e 5 tratam do conhecimento da Língua (gramática) do aluno. Isso quer dizer que quando falamos, obedecemos a uma regra particular de acordo com a nossa própria língua. Isso porque, “toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada (ANTUNES, 2009, p. 85)”. Concluimos então, que não existe língua sem gramática.

Figura 2 – Questões apresentadas no livro didático: Geração Alpha 9º ano



Fonte: imagem retirada do livro **Geração Alpha Língua Portuguesa: 9º ano. 2ª ed.** São Paulo. Editora SM, 2018. (p. 21)

Como se pode ver, na página 21 do livro em estudo, é apresentada uma seção com o título ‘A língua na real’. Nesta seção, é analisado os valores do ‘MAS’ a partir de vários textos. Essas atividades, segundo a visão do LD, propiciam a inferência feita pelos alunos em relação aos efeitos de sentido decorrentes do uso de conjunções como recurso de coesão sequencial.

Isso indica que, quando falamos, somos capazes de usar apropriadamente as regras dessa língua. Entretanto, não significa dizer que todo falante saiba o que é período composto por coordenação ou subordinação adjunto adnominal ou verbo intransitivo. O que o falante sabe é usar estes conhecimentos implicitamente, embora desconheçam nomenclaturas e as classes a que pertencem, e sabe fazer a combinação das palavras de forma que finalize com um texto coerente e compreensível.

Assim, segundo Antunes (2009, p. 86), é preciso distinguir o que são regras de gramática e o que não são regras de gramática para que se desfça alguns equívocos que, normalmente, acontecem em sala de aula. Regras de gramática são normas, orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que produza enunciados que tenham sentidos. Dessa maneira,

[...] são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes, de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo: de como estabelecer relações semânticas entre as partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição etc); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2009, p. 86).

Constata-se que saber as classificações e funções sintáticas das orações coordenadas e subordinadas é pretender apenas que se saiba o nome que as coisas da língua têm. O que importa, na verdade é o efeito prático que podemos conseguir com determinado termo dentro do texto, por exemplo, o efeito/função do “mas” dentro de uma oração e não simplesmente a sua classificação.

Daí, quando exploramos apenas que se reconheça esses nomes sem nenhuma preocupação de sua utilidade e quais os efeitos que provocam num texto, não adiantará em nada esse estudo. Ou seja, “a escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, sem tempo” (ANTUNES, 2009, p. 88).

Faz-se importante ressaltar que a questão não é ensinar ou não ensinar a gramática. Na verdade, isso não deixa de ser uma mera questão uma vez que ninguém fala ou escreve sem gramática. O que vale dizer é o objeto do ensino (as regras), como usar a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. É necessário saber, por exemplo, quais as regras para a produção de um resumo, resenha ou de uma notícia. Tudo isso implica uma gramática que seja relevante, funcional e significativa para a autonomia e formação de um leitor crítico.

Como evidencia as questões 4 e 5, o LD transita por uma concepção de gramática, ainda, presa às nomenclaturas com a proposta de que o aluno lembre que na coordenação não há dependência sintática entre as orações, pois elas apresentam estrutura sintática completa e na subordinação há uma dependência mutua entre as orações. Na questão 5, os alunos podem dizer que, as vezes a tendência é escrever as palavras como as ouve e isso pode incorrer ao erro.

Posteriormente, na seção ‘Leitura de imagem’ da unidade analisada, o livro didático apresenta uma cena registrada pelo fotógrafo espanhol Pedro Silva. Aparentemente, aparece

uma cena de meninos brincando em uma fonte de água e parecem felizes e despreocupadas. Na leitura seguinte, percebe-se uma inteira relação da imagem com os textos da unidade propiciando a ativação dos conhecimentos prévios sobre o conto em estudo.

Figura 3 – Leitura da imagem extraída do livro didático Projeto Alpha (p. 10-11)



Fonte: imagem retirada do livro **Geração Alpha Língua Portuguesa: 9º ano. 2ª ed.** São Paulo. Editora SM, 2018. (p. 10-11)

A seguir, a Figura 4 apresenta questões do texto ‘Aquela água toda’, com a finalidade de conhecer e elaborar estratégias de leitura para levantamento de hipótese, para a sua compreensão e possibilidades de fazer inferências. Assim, as estratégias de leitura apresentadas são fundamentadas nos estudos de Solé (2012) que sugerem o uso das estratégias leitoras (antes, durante e depois da leitura).

Figura 4 – Questões apresentadas no livro didático: Geração Alpha 9º ano

QUESTÕES DO TEXTO EM ESTUDO “Aquela água toda”

- 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 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.**

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

Fonte: imagem retirada do livro **Geração Alpha Língua Portuguesa: 9º ano. 2ª ed.** São Paulo. Editora SM, 2018. (p. 15)

No LD são apresentadas como estratégias de leitura: antes da leitura, fazer uma apresentação do conto aos alunos e comentar brevemente a intencionalidade do gênero conto psicológico que é explorar as emoções das personagens por meio de experiências cotidianas, retomar ao texto e questionar sobre as expectativas em relação à leitura, ao assunto e aos sentimentos que podem estar presentes no texto.

Durante a leitura, o LD propõe uma leitura individual e silenciosa do conto. Nesse momento, há uma intenção de fazer com que o aluno faça um movimento de introspecção de maneira que possa associar, lembrar suas próprias experiências com viagens. Na sequência há uma proposta de leitura oral de alguns voluntários.

Depois da leitura, o LD sugere que faça alguns questionamentos tais como: se já vivenciaram situações parecidas como as do menino do conto. Nesse momento, incentivá-los a contar suas experiências aos colegas, explorar a compreensão leitora questionando sobre a confirmação ou não das hipóteses levantadas antes da leitura, questionar sobre as partes do conto que chamaram mais atenção deles e o porquê.

O LD sugere ainda uma conversa com os alunos sobre as características do conto em relação aos sentimentos explorados e o tempo psicológico. Nesse momento, sugere-se deixar mais claro os significados de tempo psicológico e suas correlações com o tempo cronológico na narrativa. Há ainda uma proposta de debate sobre o tema. Logo, as estratégias de leitura apresentadas no livro são fundamentadas nos estudos de Solé (2012) que sugerem a formatação de atividades, seguindo o uso das estratégias leitoras (pré-leitura, leitura e pós-leitura).

As atividades propostas nas questões do texto em estudo foram elaboradas a partir das seguintes habilidades (EF89LP33), (EF89LP37) e (EF89LP47) da BNCC⁴. A questão 5 (Figura

⁴ (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 191).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, cyberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 187).

(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 (BRASIL, 2017, p. 159).

4) sugere explorar o gênero psicológico e cronológico e os efeitos de sentidos decorrentes desses espaços. Outras questões exploraram os efeitos de sentidos provocados pelo tipo de discurso e pela identificação do foco narrativo.

Assim sendo, a concepção de leitura apresentada no LD transita entre uma concepção tradicional, em que o aluno/leitor se caracteriza como sujeito passivo diante do texto, que vai responder a questões estruturadas no modelo perguntas e respostas, às vezes, induzindo uma cópia do próprio texto, e uma concepção interacionista que apresenta situações de leitura e questões que direcionam para reflexões mais aprofundadas do aluno/leitor. Nessa direção, a proposta de leitura apresentada no livro parte de um ensino que percebe o aluno como um sujeito ativo que constrói seus conhecimentos na relação com o outro e o contexto.

Considerações

As concepções de leitura precisam ser discutidas e renovadas e precisam acompanhar as mudanças ocorridas no tempo. Assim sendo, o século XXI, é o mundo das novas linguagens as quais tem reinventado a leitura e as formas como o leitor age sobre o texto. Nesse contexto, o livro didático é, ainda, nos dias de hoje, uma referência para o planejamento das aulas de muitos professores e por isso, torna-se imprescindível uma análise acerca das propostas de atividades oferecidas por esse material.

As propostas de leitura indicadas no livro didático do 9º ano, sob à luz da BNCC, transitam entre uma concepção tradicional de leitura que considera o leitor como sujeito passivo, receptor de conhecimentos e transitam por uma concepção de leitura numa perspectiva interacionista em que o leitor se torna ativo diante do texto e o contexto, como o construtor de sentidos no ato da leitura.

Desse modo, a análise das propostas de atividades sobre leitura nos livros didáticos, considerando o ensino da leitura na concepção interacionista, coloca-nos num grande desafio que é caminhar para um ensino de leitura com funcionalidade em que os alunos, como leitores ativos, se tornem autônomos e críticos. Logo, é necessário perceber na leitura, uma forma de integração do aluno/leitor com seu meio social.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta final. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 01 jul. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.); trad. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana; PRAZERES, L. Avaliando a leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**. Trad. Celina Olga de Souza. 12ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial. 2015

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre. Penso, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1993.