

SELEÇÃO DE TEXTOS NO MATERIAL DIDÁTICO E SUA IMPLICAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA DO ALUNO CAMPONÊS

**SELECTION OF TEXTS IN TEACHING MATERIALS AND ITS IMPLICATIONS
FOR THE READING COMPREHENSION OF PEASANT STUDENTS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786938656](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786938656)

Josiane Macedo Miranda¹

Cristiana da Silva Moraes²

Antonia Eliene Pereira da Silva³

Maria Claudete da Silva⁴

Cíntia dos Santos Rosa⁵

Ivanuza de Souza⁶

Diana dos Santos Silva⁷

Valdirene Fagundes Vieira⁸

Euricléia do Rosário Calúcio⁹

Fledson Pereira da Costa¹⁰

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar a seleção de textos no livro didático e o processo de compreensão leitora proposto para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as especificidades linguísticas, sociais e geográficas em que está inserido o discente. A fundamentação teórica encontra-se principalmente, na Sociolinguística e Linguística Textual, com os estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Koch (2009), além dos estudos de Solé (1998), Freire (2003), Kleiman (2004) e nos documentos oficiais nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998). A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Como resultado tem-se que tanto a escolha do texto como o desenvolvimento do processo de compreensão leitora está desvinculada das necessidades reais do aluno camponês. Apresentamos também algumas considerações finais que podem soar como sugestões e/ou recomendações, como contribuição para o ensino-aprendizagem da leitura nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Livro didático; Texto e compreensão.

ABSTRACT

This article presents a study conducted with the objective of analyzing the selection of texts in the textbook and the process of reading comprehension proposed for 9th graders of elementary school, considering the linguistic, social and geographical specificities in which the student is inserted. The theoretical framework is found primarily in Sociolinguistics Linguistics and Textual, with studies Bortoni-Ricardo (2005) and Koch (2009), in addition to studies Solé (1998), Freire (2003), Kleiman (2004) and national official documents such as the National Curricular Parameters NCP (BRAZIL, 1998). The study has a qualitative

approach. As a result we have that both the choice of text as the development of reading comprehension process is detached from the real needs of the peasant student. We also present some final considerations that may sound like suggestions and / or recommendations as a contribution to the teaching and learning of reading in schools field.

Keywords: Field Education; Textbook; And text comprehension.

1. INTRODUÇÃO

Ao considerar o tema leitura e sua abordagem como ferramenta de inclusão para alunos camponeses, podemos dizer que sua utilização na construção da cidadania torna-se indispensável. As questões educacionais que envolvem o homem do campo sempre foram pontos de discussão, sem, no entanto, haver um avanço no que diz respeito à produção do material didático.

As habilidades de leitura e escrita são imprescindíveis à formação educativa do cidadão-discente, não apenas para comunicar-se adequadamente, mas para contribuir no desenvolvimento de todas as suas competências, para que este possa fazer uma leitura de mundo com plena capacidade e se posicionar diante dos impasses vida.

As problemáticas quanto à aquisição da competência básica de leitura do discente que vive no campo, compreendem também a seleção dos textos que circularam no livro ao qual este aluno tem acesso; livro este, distribuído pelo governo federal por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

Embora a discussão sobre leitura e livro didático seja recorrente na literatura educacional, observa-se que ainda são limitadas as

investigações que analisam a adequação desses materiais às especificidades dos estudantes das escolas do campo. Em muitos casos, os livros didáticos são elaborados para um público amplo, sem considerar as particularidades culturais, linguísticas e territoriais das populações camponesas. Essa realidade suscita reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os diferentes contextos socioculturais presentes na educação brasileira.

Nessa perspectiva, discutir a seleção de textos no livro didático significa refletir também sobre os processos de inclusão, pertencimento e construção de sentidos na aprendizagem. Quando os textos dialogam com as experiências dos estudantes, ampliam-se as possibilidades de envolvimento com a leitura e de desenvolvimento da compreensão textual. Por outro lado, materiais excessivamente distantes da realidade vivenciada pelos alunos podem dificultar a produção de sentidos e reduzir as oportunidades de uma formação leitora crítica e significativa.

Buscando compreender esta questão da seleção do texto e o tratamento da compreensão, este artigo analisa a seleção de textos no livro didático e o processo de compreensão leitora proposto para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as especificidades linguísticas, sociais e geográficas dos alunos camponeses da região do Entre Rios. Portanto, uma das perguntas seria: Como os textos contidos no livro didático retratam esse universo rural e como conteúdo “compreensão leitora” é apresentado ao aluno do 9º ano, considerando a especificidade desse aluno.

Este tema aguçou o interesse por fazer parte de uma realidade pessoal entre pesquisadora e meio rural, repensada durante o

estágio supervisionado em Língua Portuguesa, onde foi perceptível que os textos presentes no livro didático adotado pela escola não condizia com a realidade ali presente. Não estabelecia nenhuma relação com as vivências/experiências dos alunos camponeses no qual o livro estava inserido. Foi na Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira que está localizada ao extremo sul do estado de Roraima, município de Caroebe-RR, Distrito de Entre Rios.

Assim este artigo foi produzido a partir de dois objetivos específicos: **caracterizar** a seleção de textos presente no livro didático do 9º ano, e **conhecer** como o conteúdo “compreensão leitora” é apresentado a este educando, considerando a especificidade do aluno camponês. Neste sentido, apresentamos posteriormente a discussão e apresentação do resultado da análise do material feita no livro didático, com ênfase na escolha do texto e na metodologia de apresentação da compreensão deste.

Ao revisitar essa problemática, este estudo pretende contribuir para o debate acerca da qualidade dos materiais didáticos destinados às escolas do campo, evidenciando que a democratização do acesso à educação envolve também a oferta de recursos pedagógicos capazes de dialogar com a diversidade dos sujeitos que compõem a educação básica. Dessa forma, busca-se fomentar reflexões que possam subsidiar tanto a prática docente quanto futuras discussões sobre a produção e a seleção de materiais didáticos destinados aos diferentes contextos educacionais brasileiros.

2. A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A SOCIOLINGUÍSTICA A SERVIÇO DA LEITURA

2.1. Contribuição da Linguística Textual

A educação é um dos principais meios que pode ajudar o indivíduo em sua formação cognitiva e social, e a escola tem um papel fundamental no desempenho desse aluno ao longo de sua caminhada como cidadão. É dentro da escola que o aluno tem contato com várias linguagens e uma delas é a língua padrão, que está presente no livro e em tantos outros materiais.

Além do ensino dessa língua, em sua forma pragmática, é importante também valorizar a formação leitora do aluno. Neste sentido, trazemos neste tópico uma discussão sobre essa temática considerando o que diz a Linguística Textual e a Sociolinguística, além dos documentos oficiais que orientam e regem a educação brasileira, bem como a própria perspectiva da educação, também abordada aqui.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa



[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1998, p. 40).

Ainda segundo os PCN's de Língua Portuguesa, é preciso partir para uma aprendizagem de leitura que vai além da decodificação, para que aluno possa chegar à compreensão textual. Quando se fala em educação do campo, essas questões são mais intrigantes, pois os

alunos camponeses muitas vezes não têm recursos para essa formação prevista pelos PCN´s, ou até para cumprir um processo de decodificação.

Assim, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores críticos para que possam entender além do que está escrito, entender o contexto, e, conseqüentemente contribuindo para a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos tem a sua origem na prática da leitura, e se o objetivo da escola é realmente formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam é preciso que a mesma organize seus trabalhos educativos para que os alunos aprendam nela.

As leituras assim como a interpretação são de suma relevância na vida do educando, pois, ela tem de ser uma prática social, ela desenvolvem capacidades fundamentais ao conhecimento individual e coletivos desses indivíduos. Precisando ser estimulado e trabalhado com mais significância nas aulas de língua portuguesa no ambiente escolar. [...] Se inicia e desenvolve o estudo dos metódicos dos caracteres e aplicações desse novo e preciso instrumento, vai, concomitantemente, aperfeiçoando-se a capacidade de pensar, da mesma sorte que se aperfeiçoa o operário com o domínio e o conhecimento das ferramentas de sua profissão. E é este, e não o outro, antes de tudo, o essencial proveito de tal ensino. (CAMARA, 2008, p. 09):

O homem é um ser inerentemente social, visto que se constitui a partir das ações conjugadas com outros homens, necessita questionar a sociedade que habita, mas que nem sempre atua. Pensamos assim na leitura como prática social, e que não se trata de formar leitores como indivíduos capazes de compreender com eficácia, e, neste sentido concordamos com os PCN's que vem ressaltar a importância da leitura com objeto de ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa.

A leitura é capaz de auxiliar o discente não apenas em sala de aula, como também para toda vida, pois, a mesma prepara o indivíduo para ser participante de uma sociedade letrada, necessita-se da leitura para ampliar os conhecimentos, e também para alcançar uma melhor compreensão da realidade atual e histórica em que está inserido.

A leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significado através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar sobre as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUSA, 1992, p.20).

Desta forma não se deve despertar nos alunos, apenas a prática da leitura, tem que os motivar a participarem de discussões críticas e construtivas, principalmente quando se diz respeito a sua formação enquanto indivíduos do campo e dos direitos e deveres que lhe

pertence, de forma que na escola seja o local apropriado para se aprender. Dimenstein (2002, p.6), destaca que:

A maioria dos alunos ver a escola como uma fábrica de provas baseada em informações que pouco tem haver com o cotidiano. Memoriza informações que, muitas vezes não tem a menor importância. Principalmente o aluno do campo que deve aprender sobre suas experiências e discutir sobre a mesma de forma construtiva e consciente.

Isso significa dizer que o aluno nos dias atuais quer enxergar sua realidade/vida, seu cotidiano na escola e só isso dará sentido à permanência de forma prazerosa neste ambiente que por vezes parece hostil.

Para o processo de leitura existem diferentes modos de ler um texto que dependem de vários fatores, tais como a maturidade do leitor; a complexidade textual; o conhecimento prévio; o objetivo da leitura; entre outros. Solé (1998) adiciona que a compreensão da leitura depende dos conhecimentos prévios, dos objetivos da leitura e da motivação. Por outro lado Kato (2003) afirma que

Uma criança que está objetivando apenas a leitura de palavras poderá monitorar seu comportamento para o reconhecimento nesse nível, assim como o adulto proficiente o faz no nível de compreensão do texto. Mas entre uma criança que lê errado e não se corrige e outra que o faz, a segunda seria mais madura, pois conseguiu detectar uma falha em seu comportamento. Em nível de texto, se o leitor passa de uma leitura automática e fluente (obedecendo a princípios e máximas de forma inconsciente) para uma leitura pausada e vagarosa, isso pode ser um sinal de que ele detectou alguma falha em sua leitura e passou a usar uma estratégia mais ascendente, mais vinculada ao texto. Essa desaceleração assinala também um comportamento metacognitivo.

Para que a tarefa de leitura seja motivadora, o conteúdo do texto deve estar ligado aos interesses de quem lê e ter uma finalidade. Sob essa perspectiva, a seleção dos textos escolares assume papel determinante no processo de aprendizagem, uma vez que influencia diretamente o interesse, a participação e a construção de sentidos pelos estudantes. Quanto maior for a aproximação entre os textos trabalhados e os contextos socioculturais dos leitores, maiores tendem a ser as possibilidades de envolvimento com a leitura, favorecendo uma postura crítica diante das diferentes práticas discursivas presentes na sociedade.

Em síntese, todo autor de um texto tem uma imagem do seu leitor, e por isso ele acredita que alguns significados sejam comuns à

pessoa que se propõe a ler. Sem essas premissas seria difícil a leitura de alguns textos e impossível em alguns gêneros. Além disso, a função social em que o autor está inserido é fundamental, quem escreve? E pra quem? O que queremos dizer é que nem tudo que entendemos com base em um texto foi explicitamente dito, isso quer dizer que, ao buscar compreender um texto, utilizamos uma estratégia inferencial. Dessa forma, vamos preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, o que ficou subtendido, construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo.

Essa compreensão da leitura como um processo ativo e socialmente situado continua sendo reafirmada por pesquisas recentes na área da Linguística Aplicada e da Educação. Nessa perspectiva, ler implica mobilizar diferentes conhecimentos, estabelecer relações entre texto, contexto e experiência de vida, produzindo sentidos que ultrapassam a simples localização de informações explícitas. Desse modo, a compreensão leitora passa a ser entendida como uma prática social que envolve aspectos cognitivos, culturais e históricos, exigindo que as propostas pedagógicas considerem os diferentes contextos de formação dos estudantes.

Ao discutir a formação de leitores em contextos diversos, os estudos contemporâneos sobre letramentos reforçam que a escola precisa reconhecer as múltiplas experiências socioculturais dos sujeitos e valorizá-las como ponto de partida para a aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se da realidade da Educação do Campo, na medida em que evidencia a importância de práticas de leitura contextualizadas, capazes de dialogar com os conhecimentos

construídos pelos estudantes em seus territórios e em suas formas próprias de participação social.

2.2. Contribuição da Sociolinguística

A Sociolinguística é parte da Linguística. É a área que estuda os aspectos resultantes da relação entre língua e sociedade, se concentrando nos aspectos sociais da língua. Por meio de estudos empíricos, a Sociolinguística tem evidenciado os vários fenômenos da variação linguística que ocorrem nas línguas, como também as implicações delas no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à contribuição da Sociolinguística para o ensino de língua materna, Faraco (2009) afirma que:



Cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não se concentrar apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si).

No entanto, por vezes a escola ignora a realidade em que o aluno está inserido, como é o caso dos camponeses que estudam em algumas escolas rurais em Roraima. Um exemplo diferente e bem sucedido é a inserção das políticas públicas para o ensino às comunidades indígenas, em que tanto as questões sociais, como linguísticas são respeitadas.

Para Barros, a linguagem usada em sala de aula deve representar e reproduzir o falar da classe social que detém o poder, o domínio econômico e cultural, ou seja, o conhecimento dos discentes é avaliado a partir dos estudos e dos domínios que eles têm das regras e estruturas da língua (...) (BARROS, 2013).

Desse modo, podemos dizer, que a língua padrão deve ser ensinada na escola como uma, entre as inúmeras variedades, e que os docentes não a usem como única, adequando-a e não rejeitando qualquer outra que não seja a língua padrão.

Ricardo Bortoni (2005) focaliza na reação dos professores ao uso da linguagem não padrão pelos alunos porque esses são episódios cruciais na dinâmica de sala de aula. Para ela é o momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão que os dois dialetos se justapõem. (2005, p.192-1931). Identifica os “erros de leitura”, mas não faz distinção entre diferenças dialetais ou erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma. E identifica alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra não padrão pelos alunos:

1. Não percebe o uso de regras não padrão, pois não está atento ou não identifica naquela regra uma transgressão, pois ele próprio já a tem em seu repertório.
2. Percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno.
3. Percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

Para a autora, “é possível ensinar a norma padrão a falantes de português popular sem criar uma situação conflitiva, desde que seja inserida em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível” (idem, p.206).

Essa perspectiva evidencia que o ensino da língua portuguesa não deve desconsiderar as variedades linguísticas presentes nas diferentes comunidades brasileiras. Ao contrário, reconhecer a diversidade linguística significa compreender que os diferentes modos de falar expressam identidades, histórias e pertencimentos culturais. No contexto da Educação do Campo, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes constroem suas práticas de linguagem em espaços marcados por experiências sociais, culturais e econômicas próprias, que precisam ser valorizadas no ambiente escolar.

Dessa maneira, a escola contribuirá para aumentar desses limites de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão do mundo onde se encontre inserido e onde possa se inserir, e principalmente, cidadão consciente. No meio rural, isso assume um papel mais relevante ainda, pois temas como meio ambiente, sustentabilidade, agricultura/economia familiar, indigenismo etc, assumem uma ampla relevância, por ser a realidade da maioria das populações ali residentes.

Nessa direção, pensar a leitura e o ensino da língua portuguesa nas escolas do campo implica compreender que a linguagem também constitui um direito cultural. Valorizar os conhecimentos produzidos nos territórios rurais não significa restringir o acesso dos estudantes à cultura letrada, mas criar condições para que eles ampliem seus repertórios linguísticos e culturais sem que suas identidades sejam

invisibilizadas. Essa articulação entre valorização dos saberes locais e acesso aos conhecimentos socialmente produzidos fortalece uma educação comprometida com a equidade e com a formação crítica dos estudantes.

No que concorda Molina:



Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva (MOLINA, 2004, p 37).

Em outras palavras o que queremos dizer, é que para o aluno do campo se tornar um leitor ativo a escola terá que viabilizar, o livro didático e o professor tem que se adequar ao contexto que esse aluno conhece, só e através daí o discente poderá conseguir subtrair e dá significado a leitura e, conseqüentemente, confrontá-las.

3. METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa se deu utilizando o método de abordagem qualitativa, que é o estudo da realidade em seu movimento (OLIVEIRA, 2005, p. 57)

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender o fenômeno investigado em seu contexto natural, privilegiando a interpretação dos significados presentes no material

analisado. Assim, a análise concentrou-se na identificação dos gêneros textuais selecionados, dos temas abordados e das estratégias de compreensão leitora propostas pelo livro didático, buscando verificar em que medida esses elementos dialogam com as especificidades socioculturais dos estudantes das escolas do campo.

A revisão bibliográfica apresentada foi coletada por meio de publicações impressas ou digitais, em plataformas de pesquisa acadêmicas próprias. Essas publicações envolveram livros, artigos científicos, dissertações e teses que clareiam o entendimento do tema aqui abordado.

3.1. A Experiência na Escola Pesquisada

A escola está situada em uma pequena vila que foi fundada há pouco mais de quarenta anos, tem nos dias atuais mais de três mil habitantes. A vila conta somente com uma Escola de Ensino Médio que atende aproximadamente 400 alunos, sendo a sua maioria oriunda da área rural da vila de Entre Rios.

Na condição de membro desta comunidade e também como acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, durante o Estágio supervisionado averiguado que a utilização do livro didático nas aulas de língua portuguesa era constante. E que a única fonte de leitura era os textos do livro didático aos quais os alunos tinham acesso.

A seleção de gênero foi feita a partir da proposta apresentada por Marcurschi (2008). Enquanto para a observação da proposta metodológica de compreensão do texto, observamos o que preceitua Koch (2010).

4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE 9º ANO

Neste tópico analisamos a seleção de textos no livro didático, caracterizando-os e reconhecendo como o autor do livro propõe a compreensão leitora a partir dos textos selecionados. O livro em questão é utilizado pelos alunos do 9º ano letivo de 2014 da Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, na disciplina de Língua Portuguesa. Foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD 2014/2015/2016, Coleção Perspectiva, editora do Brasil, 2014.

Embora o livro didático constitua um importante instrumento de apoio ao trabalho pedagógico, sua utilização deve ser compreendida de maneira crítica. Isso significa reconhecer que a seleção dos textos, das atividades e das estratégias de ensino presentes nesse material interfere diretamente na formação leitora dos estudantes. Dessa forma, analisar o livro didático implica refletir não apenas sobre os conteúdos que ele apresenta, mas também sobre os sujeitos que representa, as experiências que privilegia e aquelas que permanecem invisibilizadas em sua organização.

Os livros didáticos acabaram determinando conteúdos, condicionando estratégias de ensino e marcando de forma bastante incisiva, o que se ensina e como se ensina em nossas escolas. É importante destacar, inclusive, que, em muitos contextos, eles destituíam-se no único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte dos professores quanto dos alunos (SILVA, 1996; LAJOTO, 1996; CORACINE 1999).

Para Klaimam (2004, p.20) as leituras no livro didático baseiam-se em:

Uma concepção da atividade como equivalente a atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno [...] Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão também chamada no livro didático de "interpretação", exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informação que está expressa no texto.

Esta atividade é comumente realizada nas escolas do campo, onde na maior parte das vezes os únicos livros que os alunos tem acesso são os didáticos, e os textos em sua maioria não retratam as realidades do meio rural, com isso o aluno não consegue agregar valor ao significado que já possuem, restando lhes só aceitar um cenário que não é deles.

4.1. Caracterização da Seleção de Textos

Para atender ao **primeiro objetivo** construímos um quadro com os gêneros textuais presentes no livro analisado, onde demonstraremos as características de alguns textos imersos no livro analisado, tais como, seu gênero, título e o tema abordado.

Tabela 1. Caracterização de texto presentes no Livro Didático Perspectiva

Gênero	Título do texto	Pág.	Tema abordado	Imagem do autor em

				relação ao leitor
Poesia	Estilo	15	Versos tristes e divertidos	Provavelmente o autor destinou seu texto a uma clientela evoluída de aprendizagem.
História	Anne Frank	13	Adolescência	Alunos adolescentes.
Propaganda	Skinheads	105	Homofobia	O título já sugere que se destine a alunos de grandes metrópoles.
Entrevista	Um sincero herdeiro	33	Riqueza da prosa barroca	Clientela urbana
Autorretrato	Retratos e autorretratos	21	Autorretratos	Discentes em geral
Pinturas	Oboporú, mamoeiro, operários.	14	Tarsila do Amaral	Direcionou essas obras a discentes estivesse acesso (museu) a esse tipo de conhecimento tão abstrato.
Radio novela	Lágrima de mãe	135	Radio teatro	Discentes de contexto urbano
Jornal	Folha de são Paulo	90	Notícias do estado	Discentes de contexto urbano
Debate na internet	Blogs na internet	121	Sites de busca	Discentes de contexto urbano

Escritura dramática	Teatros	140	Ilustração de teatros	Discentes de contexto urbano
Propaganda social	Publicidade e propaganda	329	Promoções de computadores	Discentes de contexto urbano

Fonte: Construção da autora para a pesquisa, 2014.

A caracterização dos gêneros evidencia que a diversidade textual presente na obra não é suficiente, por si só, para garantir uma leitura significativa aos estudantes. Além da variedade de gêneros, torna-se necessário considerar os contextos sociais, culturais e territoriais que permeiam as práticas de leitura. Quando esses aspectos são pouco contemplados, amplia-se a possibilidade de distanciamento entre o universo apresentado pelo livro didático e as experiências vivenciadas pelos alunos, comprometendo a construção de sentidos durante a leitura.

Verifica-se que as autoras selecionaram os textos que são em sua maioria literários, ou contendo fragmentos de obras de clássicos renomados, da literatura brasileira. As autoras contextualizam artes e literatura com a gramática.

Constata-se que o livro apresenta textos visuais e escritos, com uma maior dominância visual, com um contexto predominantemente metropolitano, com vocabulário complexo, tendo palavras estrangeiras como é o caso dos textos que trazem como tema a internet, onde as autoras indicam constantemente sites de busca e pesquisa, fortalecendo assim a ideia que o livro seria de uma utilidade desmedida para uma clientela urbana.

Esse aspecto não significa que temas urbanos não devam compor o currículo escolar, mas evidencia a importância de que eles sejam articulados a outros contextos igualmente representativos da diversidade brasileira. Uma educação comprometida com a equidade pressupõe que diferentes realidades sociais encontrem espaço nos materiais didáticos, possibilitando aos estudantes reconhecerem suas próprias vivências e, simultaneamente, ampliarem seus horizontes culturais por meio do contato com outros universos sociais.

Como vemos alguns gêneros textuais que são trazidos no livro didático foge totalmente do conhecimento do aluno camponês, aparece a eles de forma inesperada, sem nenhum aviso prévio. Uma apresentação prévia do gênero do texto, do tema, ao discente, certamente poderia haver uma modificação no comportamento diante de gêneros que transitam nas redes sociais, cartaz de cinema, sinopse e outros.

Koch (2002) afirma que, para o processamento textual, colocamos em ação inúmeras estratégias, por meio das quais se realizam o processamento textual mobilizando vários tipos de conhecimento armazenado na memória, recorreremos então aos três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

Para Koch, os elementos linguísticos são fundamentais para construir a coerência do texto:

(...) Os elementos linguísticos funcionam como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados em nossa memória. Além disso, sua relação no interior do texto veicula sentidos, pois alguns deles retomam ideias (coisas já ditas) e outros apontam para elementos que ainda serão apresentados para o leitor, ou seja, esses elementos participam da coesão textual. São fundamentais portanto, para construir a coerência do texto. (KOCH, 2005).

Observamos que apenas um textos traz a discussão de problemas na adolescência, se mostrando de grande utilidade por ser um tema de interesse dos mesmos, à medida que os textos trazem assuntos de curiosidade dos alunos, apaga a possibilidade de diferença, proporcionando uma leitura e compreensão prazerosa por parte do discente, reforçando o interesse dos mesmos.

Um tema imprescindível que não vi no livro, seria a questão agrária já que os usuários do livro vivem em uma comunidade colonizada por meio do projeto de assentamento P.A Jatapú. Cenário este que é totalmente apagado/negado pelas autoras do livro.

A ausência de temas relacionados ao cotidiano das populações do campo não representa apenas uma limitação de conteúdo, mas também reduz as oportunidades de os estudantes estabelecerem vínculos entre a leitura escolar e suas experiências de vida. Considerando que a compreensão textual depende da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações apresentadas pelo texto, a contextualização dos conteúdos constitui

elemento relevante para favorecer processos de aprendizagem mais significativos.

O livro ainda traz textos ilustrativos e sobre o trânsito nas grandes metrópoles, propondo discussões sobre o assunto entre os alunos, como se esse cenário fosse a realidade de todo o território nacional.



Fonte: Livro Perspectiva, p.258, 2024.

As práticas de leituras restritas ao livro didático baseiam-se, segundo Kleiman (2004, p.20),

(...), para que os alunos interajam de maneira mais efetiva com os textos de modo a garantir um maior envolvimento destes com a leitura, faz-se necessário que a leitura na sala de aula não seja algo dissociado da leitura que eles costumam fazer no dia-a-dia. Explicando melhor: a leitura como qualquer outro ato linguístico, deve estar ligada a um propósito, deve desempenhar uma função social. Isso porque, na construção do sentido de um texto, os propósitos do leitor são, no mínimo, tão importantes quanto as intenções do autor. Além de selecionar textos interessantes, devemos, então, criar situações que provoquem, nos alunos, a necessidade de ler tal material.

Partindo deste pressuposto a seleção de texto deve ser feita considerando as necessidades da educação do campo, feita para o homem do campo, vendo estes sujeitos como parte da construção da sua existência. Em outras palavras, é preciso respeitar sua própria identidade, e não obrigá-lo aceitar e se adequar a uma proposta que não foi pensada para ele, e que o mantém como espectador de um ensino cada vez mais excludente.

4.2. Compreensão Leitora no Texto

Para atender ao **segundo objetivo** que é analisar o processo de compreensão leitora no livro didático, definimos de maneira muito simples a compreensão, como sendo o resultado da busca de

significado empreendido pelo leitor diante dos textos com os quais se depara. (BRANDÃO, 1994, p. 25).

Compreender um texto envolve um processo dinâmico de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, culturais e sociais adquiridos ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, a compreensão leitora não depende exclusivamente das características do texto, mas também das possibilidades de interação que ele estabelece com as experiências do sujeito que lê. Quanto maior for essa aproximação, maiores tendem a ser as condições para uma leitura crítica, reflexiva e significativa.

As autoras do livro analisado propõem que a compreensão leitora seja trabalhada a partir dos textos clássicos da literatura brasileira diversificando-se em ilustração e escrita, obras como poemas, pinturas, retratos e autorretratos, são utilizadas constantemente no intuito de haver contextualização.

Essa compreensão proposta pelas autoras contrasta com a realidade de uma escola do campo que se apresenta totalmente contrária a uma escola urbana. Principalmente em relação ao acervo de livros, material de pesquisa, internet, etc, portanto seria praticamente impossível haver um aprofundamento de conteúdos que são trabalhados no livro de forma contextualizada.

Essa constatação reforça que a efetividade do livro didático depende não apenas da qualidade de seus conteúdos, mas também das condições concretas de sua utilização nas diferentes realidades escolares. Em contextos nos quais o livro constitui o principal ou, em alguns casos, o único recurso pedagógico disponível, torna-se ainda

mais importante que suas propostas de leitura sejam sensíveis às características socioculturais dos estudantes e favoreçam processos de aprendizagem contextualizados.

Um exemplo é no estudo de literatura e as obras visuais que estão inseridas. Para conhecer mais profundamente as características dos autores citados no livro, intencionalidade de suas obras, como era a sociedade naquela época, retratada por eles, etc., necessita de outras fontes de pesquisa, esta circunstância empurra o aluno camponês ao prejuízo no ato da compreensão desses textos.



A compreensão, portanto, não deve ser vista como sinônimo de extração e memorização de informações ou significados. Ao contrário, a compreensão resulta da produção desses significados e, sendo assim, deve ser tomada como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (p. 56, MARCUSCHI, 2001).

Os resultados observados nesta pesquisa corroboram essa compreensão, uma vez que evidenciam que as dificuldades encontradas pelos estudantes não decorrem exclusivamente da complexidade dos textos, mas também do distanciamento entre os conteúdos propostos e os referenciais culturais que orientam suas experiências de leitura. Assim, a compreensão textual revela-se como um processo que articula texto, leitor e contexto sociocultural de forma indissociável.

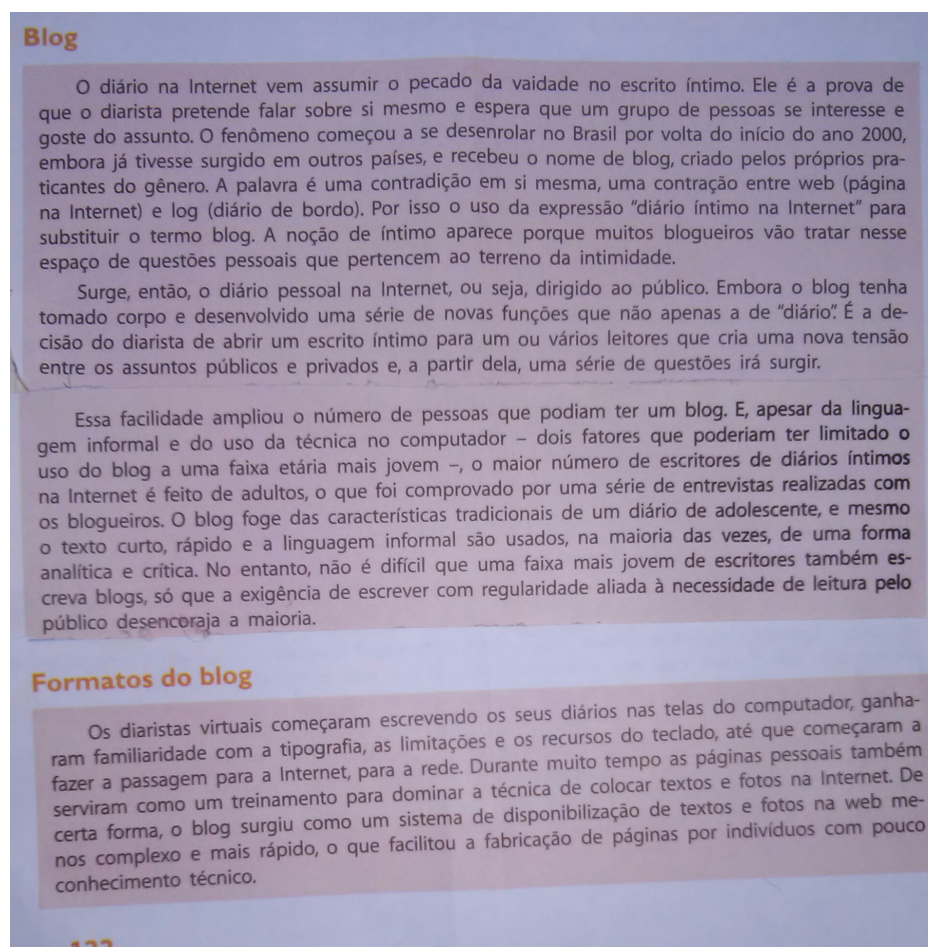
Segundo KOCH (2010) há um conjunto de estratégias sociocognitiva, que atuam para a compreensão do texto, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, que são estratégias acionadas no momento da atividade de leitura e norteiam a questão da aquisição do conhecimento.

O leitor utiliza diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da vida para compreender o texto: conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo, também destacado por Freire (2003). Para Vigner (2002), “um texto será, então, legível por outro lado, porque funciona Segundo leis, esquemas, de que já dispõe o leitor, porque se dá como reescritura de outros textos, levando assim em conta a experiência anterior do leitor”. Na leitura ativamos esses conhecimentos prévios e estabelecemos relações entre o texto e o que já sabemos.

Os textos apresentados no livro têm uma linguagem muito própria de ambiente urbana. Para Bortoni-Ricardo (2005)

A escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante: tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva.

Não é nossa intenção querer que as escolas deixem de ensinar a língua padrão e nem pode, ela é extremamente necessária, mais é despadronizar como se esta fosse a única linguagem existente, como se os leitores estivessem as mesmas realidades históricas.



Fonte: Livro Perspectiva, p. 122, 2024.

Essa relação estabelecida entre a língua e a sociedade no Brasil está "ligada a uma tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirada na grande literatura do passado" (BAGNO, 2003,p.63).

Os alunos do campo se deparando com as leituras dos textos, sentem um estranhamento com as palavras impostas, pois os

conteúdos são produzidos em uma linguagem diferente e desconectados da linguagem que estão habituados a usar.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro á diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação as circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.” (PCN’s-LP,1997, P.26)

A partir do que foi exposto, para a autora o **conhecimento linguístico** abrange o conhecimento gramatical lexical. Baseado nesse tipo de conhecimento pode se compreender a organização do material linguístico na superfície textual: a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

As autoras fazem questionamentos aos alunos em relação ao texto, mostrando o quanto é imprescindível que eles tenham o conhecimento de mundo sobre o tema, para haver a compreensão. As autoras perguntam: Por que o nome web+blog encerra uma

contradição? .O conhecimento enciclopédico ou **conhecimento de mundo** bem como os conhecimentos alusivos a vivência pessoais e evento espaço-temporalmente situados, permitem a produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a escolha dos textos escolares exerce influência direta sobre as possibilidades de construção de significados pelos estudantes. Quanto mais o material didático possibilita a articulação entre os conhecimentos prévios e os novos saberes, maiores são as oportunidades de desenvolvimento da autonomia leitora, da reflexão crítica e da participação ativa dos estudantes nas práticas sociais de leitura.

Solicitam ainda que os alunos anotem argumentos importantes para defender que os diários são insubstituíveis diante do blogs e argumentos que enfraquecem o diário como melhor forma de comunicação íntima. É provável que o aluno que tem dificuldade na compreensão de texto, seja por falta de **conhecimentos prévios** (ou de mundo) necessários sobre qual o texto trata, ou seja, não viveu o conhecimento que o escritor deseja transmitir. Dessa problemática, surge à necessidade de se repensar a prática docente na sala de aula, e substituir os textos descontextualizados com foco somente ao urbano por textos condizentes ao cotidiano dos alunos, de preferência aqueles que problematizam as questões locais/regionais dos sujeitos envolvidos, para que o leitor sinta prazer na atividade de leitura.

[...] É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico,, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1992, p.13)

Desse modo, é possível afirmar que a compreensão da leitura está subordinada aos conhecimentos prévios que o estudante precisa utilizar para direcionar a sua trajetória pelo texto, e o leitor fará isso testando hipóteses, eliminando antecipadamente as opções inválidas.

Por outro lado, não é ousado em dizer que muitas vezes na sala de aula, o aluno do campo é solicitado a ler um texto que não foi escrito para ele, o autor se refere a textos que exigem pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a esses alunos. À medida que o aluno não tem o domínio das práticas sociais do discurso hegemônico, também não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de textos (leitores e escritores), por isso torna-se um excluído, propenso ao fracasso na leitura e compreensão.

Diante desse cenário, a análise realizada permite compreender que a ampliação das oportunidades de aprendizagem na Educação do Campo não depende apenas do acesso ao livro didático, mas também da construção de propostas pedagógicas que promovam o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos

nos territórios rurais. Nessa perspectiva, o livro didático deve constituir-se como um instrumento de mediação cultural, favorecendo o encontro entre diferentes experiências de leitura e contribuindo para uma formação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

5. CONSIDERAÇÕES

Este artigo trouxe uma análise da seleção de textos feita no livro didático de Língua Portuguesa, “Perspectiva” e também a forma como a compreensão textual é abordada no material, deste modo podemos fazer algumas ponderações:

Os resultados obtidos permitem ampliar a reflexão sobre o papel do livro didático na promoção de uma educação comprometida com a diversidade dos contextos brasileiros. Mais do que um recurso para o ensino de conteúdo, o livro constitui um mediador entre diferentes culturas, experiências e formas de compreender o mundo. Por essa razão, sua organização precisa considerar os sujeitos aos quais se destina, reconhecendo que a pluralidade cultural e territorial do país exige propostas pedagógicas sensíveis às especificidades dos diferentes grupos sociais.

a) Quanto às características dos textos selecionados pelas autoras:

- Os textos apresentados no livro, são em sua maioria de gêneros que os alunos do campo não conhecem ou não utilizam em seu cotidiano;
- Os textos são escritos sem a clareza do autor quanto à imagem construída sobre o leitor;

- Os textos apresentam temas variados, mas os temas que fazem parte do cotidiano dos alunos camponês são totalmente apagados;

b) Quanto à compreensão do texto:

- Precisamos considerar que a questão tratada, constitui em um obstáculo superável desde que o afamado livro que analisamos explicita a realidade rural;
- O aluno terá dificuldade para compreender o texto, pois não detém o conhecimento enciclopédico;
- O aluno dificilmente conseguirá realizar a interação com o texto;
- Os conhecimentos linguísticos do aluno serão mantidos no mesmo status, pois não poderá utilizá-lo como estratégia para a compreensão do texto.

Essas constatações evidenciam que a efetividade das propostas de leitura não depende exclusivamente da qualidade linguística dos textos selecionados, mas da capacidade de esses materiais estabelecerem relações significativas com os conhecimentos e as experiências dos estudantes. Quando essa aproximação ocorre, ampliam-se as possibilidades de participação, interpretação e produção de sentidos, favorecendo processos de aprendizagem mais inclusivos e contextualizados.

Assim, a impressão que temos do livro Perspectiva é que o livro aborda assuntos sociais urbanos e passa a ser utilizado no meio rural. Revelando um fato cada vez mais comum na Educação

Brasileira, uma educação urbana imposta na área rural. O livro parece negar essa totalidade urbana dissociada do conhecimento do aluno do campo. É preciso associar essa totalidade de espaços geográficos, históricos e culturais à nossa, e que será imensamente produtivo se compararmos estes dois universos contrastantes, não adotarmos um somente como sendo unânime.

A busca deve ser por um saber a partir da particularidade, para compreendermos não como ser neste mundo mais como ser deste mundo, buscamos uma compressão das realidades culturais e históricas do campo e não unicamente particularidades do urbano, em suma, que não seja imposto um único cenário merecedor de ser estudado. Além disso, que não seja somente trazida por meio do livro didático.

Embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida a partir da análise de uma única coleção didática e de um contexto específico da Educação do Campo, as reflexões apresentadas dialogam com desafios encontrados em diferentes realidades educacionais brasileiras. Assim, os resultados não pretendem generalizar situações, mas oferecer elementos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da produção de materiais didáticos e das políticas públicas voltadas à garantia de uma educação socialmente referenciada e comprometida com a valorização da diversidade.

Neste sentido é preciso considerar que os alunos que utilizam o livro didático podem ser índios, ribeirinhos, camponeses ou qualquer outro que fuja do foco urbano.

Em se tratando desta realidade podemos mencionar que, para efetivamente formar cidadãos capacitados e devidamente letrados, fazem-se necessárias políticas públicas educacionais voltadas para especificidades de cada região. Políticas públicas que de fato produzam material didático tratando questões do campo, suas características próprias. Certamente este recurso faria com que os alunos do campo se percebessem nos materiais didáticos resultando numa leitura mais atraente e lucrativa.

Em suma, nosso proposito é que estas sugestões se tornem realidade, servindo de apoio para os docentes e discentes que vivem a realidade da qual este trabalho trata, para que possamos ter de fato uma educação do campo e não no campo, que não privilegie uns em detrimento de outros, mas que dê possibilidades iguais a todos os cidadãos do território nacional.

Por fim, entende-se que discutir a seleção de textos no livro didático significa refletir sobre o próprio direito à aprendizagem e ao reconhecimento das identidades presentes na escola brasileira. Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões sobre a Educação do Campo, estimulando novas pesquisas e incentivando a produção de materiais didáticos que contemplem, de maneira mais efetiva, a diversidade cultural, linguística e territorial que caracteriza o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Ed, Loiola 199.

BARBOSA, Maria Lucia de Figueiredo. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo horizonte: Autêntica 2006.

BARROS, Maria Irenilce Rodrigues. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa.** In: *Revista Língua Portuguesa*. Reportagens – Sociolinguística. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/>. Acesso em: 06 de dezembro de 2013.

BORGES, Heloisa da Silva. **Por uma educação do campo**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. ***Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRANDÃO, Ana Caroline. P.& SPINILILLO, Alina. **Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos.** Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.*** Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 40-47.

CAMARA, J. ***Manual de Expressão Oral e Escrita.*** 25. Ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2008.

DISCINI, Norma, Lucia Teixeira. **Perspectiva língua portuguesa 9/ -2** ed. São Paulo; editora do Brasil, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. ***Prática texto estudantes universitários.*** Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

KATO, Mary. 2003. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** 7ª ed. São Paulo: Ática.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Textual Linguistics: retrospective and prospects**. *Alfa* (São Paulo), v.41, p.67-78, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed, 3º -são Paulo: contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Compreensão de textos**. Rio de Janeiro; Lucena, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹ Mestra em Educação Inclusiva. Universidade Federal de Roraima – UFRR. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4137-5113>

² Especialista em Literatura Brasileira - Barão de Mauá - Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6000-9037>

³ Mestranda em Ciências da Educação Universidade Autônoma de Assunção - UAA. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação Ivy Enber Christian University. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4007-5172>

⁵ Mestre em Ciências da Educação UNEG.

Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7840-5097>

⁶ Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em

Deficiência Intelectual e Múltiplas - Facuminas.

Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6456-7589>

⁷ Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia -

Caroebe/Roraima/Brasil E-mail: [acesse o artigo original para](#)

[visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1362-6083>

⁸ Especialista em Pedagogia: Gestão e Docência - Faveni.

Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8122-506X>

⁹ Mestre em Educação pela UFPA - Santarém/Pará/Brasil. E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-4317-9920>

¹⁰ Especialista em Ensino da História - Rorainópolis/Roraima/Brasil E-

mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID:

<https://orcid.org/0009-0006-2291-9335>