

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Educação, Letras e Artes
Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

**DISCURSO AUTORIZADO X DISCURSO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO
SOBRE LEITURA**

Sheila da Costa Mota Bispo

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Sheila da Costa Mota Bispo

**DISCURSO AUTORIZADO X DISCURSO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO
SOBRE LEITURA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Verônica Maria Elias Kamel

Rio Branco – Acre

Setembro de 2010

Sheila da Costa Mota Bispo

**DISCURSO AUTORIZADO X DISCURSO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO
SOBRE LEITURA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras: Língua e Identidade do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Verônica Maria Elias Kamel – UFAC

Prof.^a Dr.^a Maria Esther Vieira de Sousa - UFPB

Prof.^a Dr.^a Paula Tatianne Carréra Szundy –
UFRJ/Mestrado em Letras UFAC

Rio Branco, 21 de setembro de 2010.

© BISPO, S. DA C. M., 2010.

BISPO, Sheila da Costa Mota. **Discurso autorizado X discurso do professor: uma reflexão sobre leitura.** Rio Branco: UFAC, 2010. 133f.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC.

B622d	Bispo, Sheila da Costa Mota, 1978-
	Discurso autorizado X discurso do professor: uma reflexão sobre leitura / Sheila da Costa Mota Bispo. -- Rio Branco: UFAC, 2010.
	133f. il. ; 30 cm.
	Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre.
	Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Verônica Maria Elias Kamel
	Inclui bibliografia

Rio Branco – Acre

2010

A Josué, amor da minha vida, companheiro de bons e maus momentos.

A João Marcos, meu filho amado (*in memoriam*).

A Maria Clara, esperança renascida.

DEDICO

À minha avó

Maria Rosa Costa

Aos meus pais

Antero da Cruz Mota

Abigail Selva Costa Mota

Às minhas irmãs

Meire Cassia da Costa Mota

Cínthia da Costa Mota

Aos meus sogros

João Gonçalves da Silva

Vasthi Bispo da Silva

Aos meus cunhados

David Brasileiro

Edna Bispo da Silva Brasileiro

À minha sobrinha

Bruna Mayra Bispo da Silva Brasileiro

OFEREÇO

AGRADECIMENTOS

- UFAC, por fornecer os meios para essa conquista.
- Prof.^a Dr.^a Verônica Maria Elias Kamel, pela orientação profissional e amiga em todas as etapas deste trabalho.
- Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa e Prof.^a Dr.^a Paula Tatianne Carréra Szundy, pelas críticas e sugestões extremamente instrutivas.
- Professores do MEL, especialmente Prof. Dr. Gerson Rodrigues Albuquerque, Prof. Dr. Vicente Cruz Cerqueira, Prof.^a Dr.^a Simone de Souza Lima, Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Gregolin, pelas aulas e ensinamentos que tanto contribuíram nesse percurso.
- Marileize França Mattar pelo abstract, mas especialmente pela amizade.
- Amigos e colegas da pós-graduação, em especial Francemilda Lopes, pelos momentos de aprendizagem e convivência ao longo deste período.
- Prof.^a Dr.^a Raimunda da Costa Araruna pelo incentivo e apoio.
- Minha família acriana Valéria, Jader, Keiliane e Denilson, por compartilhar comigo minha vida, minhas lágrimas, meus sonhos e minhas realizações.
- Rebeca e Raquel por tornar a vida mais leve e mais feliz.
- E, finalmente, Deus, por não desistir de mim.

*O que vemos é governado pelo modo como vemos e
este é determinado pelo lugar de onde vemos.*

Bakhtin/Holquist

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos (PCNLP) e o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Acre (RCLP) veiculam o discurso atualmente autorizado para o ensino de leitura, baseado numa concepção discursiva da língua, na qual outros elementos que não apenas o texto em si são considerados como partes importantes para a construção do sentido, como, por exemplo, o contexto de produção, aspectos gráficos, o conhecimento de mundo dos alunos, entre outros. Analisamos o discurso de dez professores-informantes que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais urbanas de Rio Branco-AC à luz dos estudos de Jaqueline Authier-Revuz (2004) a respeito das noções de heterogeneidades mostrada e constitutiva. O discurso desses professores evidenciou que as práticas preconizadas pelos documentos oficiais, às quais chamamos de discurso autorizado, ainda não foram totalmente internalizadas pelos professores, mas apresentam-se mescladas a práticas estruturalistas. No discurso desses professores ficou evidenciada uma vontade de mudança, mas também uma insegurança para a realização da transformação de práticas efetivadas durante muitos anos para uma prática conhecida apenas superficialmente por um grande número de professores. Muitos professores se formaram há muitos anos e durante a sua formação pré-serviço não estudaram as teorias que embasam os documentos oficiais aqui considerados. Quando esses documentos passaram a vigorar, a Secretaria da Educação proporcionou cursos para estudo das concepções que passaram a se constituir como discurso autorizado, mas uma boa parte dos professores-informantes afirma não ter participado dessas capacitações. Por conta desse desconhecimento ou conhecimento superficial, a insegurança explicitada se justifica e evidencia a necessidade de formação continuada e acompanhamento dos professores com a finalidade de permitir-lhes o conhecimento profundo dos conceitos embasadores do discurso autorizado a fim de que eles sintam-se seguros para adotar a concepção discursiva nas aulas de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: documentos oficiais; heterogeneidade; discurso do professor.

ABSTRACT

The Brazilian National Curricular Parameters (PCNLP) and Acre State Curricular Referential (RCLP) for the teaching of Portuguese in Elementary School convey the discourse currently authorized to teach reading, based on a discursive conception of language, in which other elements in addition to the text itself are regarded as important parts for the construction of meaning, like, for example, the context of production, graphic features, the students' world knowledge, among others. We analyzed the speech of ten teacher-informants who work in the final grades of Elementary School in urban public schools of Rio Branco-AC in the light of Jacqueline Authier-Revuz' studies (2004) concerning the notions of shown and constitutive heterogeneity. The speech of these teachers showed that the practices advocated by official documents, which we call authorized speech, have not been yet fully absorbed by the teachers, but presents themselves merged into structuralist practices. In the discourse of these teachers was evidenced a willingness to change, but also an uncertainty to change practices they have been engaged in for many years for those known only superficially by a large number of teachers. Many teachers graduated many years ago and during their pre-service training didn't study the theories that underlie the official documents considered here. When these documents came to light, the State Department of Education offered courses to introduce the conceptions that were constituted as authorized discourse, but a considerable part of the teacher-informants claim they have not participated in these courses. Because of this superficial Knowledge or non-knowledge, the teachers' explicit Insecurity is justified and highlights the need of continuous education and monitoring so that they can accomplish a deep knowledge of the concepts that support this authorized speech and feel safe to adopt the discursive conception in reading classes.

KEYWORDS: official documents; heterogeneity; teacher speech.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPÍTULO 1: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	16
1.1 Análise do Discurso de Linha Francesa: um breve histórico.....	16
1.2 Dialogismo.....	26
1.3 Heterogeneidade.....	29
1.3.1 Heterogeneidade Mostrada.....	31
1.3.2 Heterogeneidade Constitutiva.....	32
CAPÍTULO 2: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA.....	34
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos (PCNLP).....	35
2.1.1 Abordagem referente ao ensino de leitura.....	44
2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular - 5ª a 8ª série (ELPPC).....	61
2.2.1 Abordagem referente ao ensino de leitura.....	64
2.3 A necessidade de uma revisão no documento oficial acriano: a publicação do Referencial Curricular de Língua Portuguesa (RCLP).....	71
2.3.1 Abordagem referente ao ensino de leitura.....	72
2.4 Principais ideias a respeito da leitura dos documentos oficiais analisados.....	79
CAPÍTULO 3: O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ACRE SOBRE LEITURA.....	80

3.1 Informações quantitativas.....	80
3.2 Análise do discurso dos professores-informantes a respeito da leitura.....	83
3.2.1 O discurso dos professores e a heterogeneidade mostrada.....	84
3.2.2 O discurso dos professores e a heterogeneidade constitutiva.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS.....	124

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos oficiais nacionais da educação, que apesar de denominarem-se “parâmetros” tinham (e têm) um objetivo tão ambicioso quanto difícil de alcançar, o de permitir que diferenças gritantes tanto de qualidade, quanto de metodologias e resultados existentes entre as milhares de escolas presentes no território nacional fossem, se não extinguidas, pelo menos atenuadas.

Durante a última década muitas foram as ações do MEC e de secretarias tanto estaduais como municipais de educação para propagar as ideias desse documento. Uma das orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e que se destinava às Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, é que se promovessem debates sobre este documento e se produzissem outros documentos oficiais que, baseados no documento federal, levassem em conta a realidade daquele estado ou daquele município a fim de se obterem melhores resultados. A Secretaria de Estado da Educação do Acre está entre as secretarias que produziram documentos próprios com a intenção de ser a ponte entre o discurso produzido na academia e a prática dos professores de seu sistema educacional e, por que não dizer, entre os Parâmetros e essa mesma prática.

Mais de uma década passada desde a publicação desses documentos oficiais, julgamos pertinente o estudo do modo como as ideias propostas pelos referidos documentos influenciam o discurso de professores acrianos que trabalham com Língua Portuguesa, especialmente pelo fato de que a eles é creditada pela sociedade e pela escola a maior incumbência para a formação de leitores.

Essa pesquisa se ancora na Análise do Discurso de linha francesa, que, segundo Kamel (2010) “concebe a linguagem enquanto realização de sujeitos sócio-históricos e considera os discursos (...) processos que produzem sentidos e que são operados pelos sujeitos, tendo como base a língua. Em outras palavras,

para essa teoria, o discurso é um processo que é, ao mesmo tempo, linguístico, histórico e social.” (p.17).

Essa pesquisa tem como objetivo estudar o modo como as teorias prefiguradas a respeito do trabalho com o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos (PCNLP) - como no Referencial Curricular de língua portuguesa do estado do Acre (RCLP), são representadas na fala de professores de língua portuguesa. De modo que adotamos tais documentos como parte integrante de nosso corpus e, em um primeiro momento, buscamos descrever a abordagem referente ao ensino de leitura desses documentos, tecendo comentários que poderão nos ajudar na explicitação dos principais conceitos e ideias por eles difundidos a respeito deste assunto.

A princípio tínhamos o propósito de entrevistar seis professores que atuassem em três escolas estaduais urbanas de Rio Branco. As escolas seriam de um bairro central, um periférico e um intermediário e um dos professores deveriam atuar a menos de cinco anos e o outro há mais de dez anos. No entanto, pela dificuldade de conseguirmos professores que se dispusessem a participar da pesquisa com alegações desde a falta de tempo até o fato de não quererem se comprometer, optamos pelo questionário, que foi respondido por dez professores com os mais diversos perfis que serão explicitados no Capítulo 3. Este trabalho contempla a análise das respostas pertinentes à prática do ensino de leitura, análise essa que empregará como categorias analíticas as heterogeneidades mostrada e constitutiva, advindas dos estudos de Jaqueline Authier-Revuz.

As questões que propusemos aos professores-informantes versam sobre a formação de leitura do professor, sua formação escolar, sua carreira profissional e sua prática no ensino de leitura, sendo esta última o principal foco de nosso trabalho. O questionário é constituído por 54 perguntas, como aplicamos 10 questionários, obtivemos 540 enunciados, dos quais 280 foram analisados.

Para nortear a análise dos enunciados elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são os principais conceitos a respeito de leitura e de ensino de leitura que se caracterizam como discurso autorizado veiculado pelo PCNLP e pelo RCLP?

- b) Podemos notar a presença da concepção discursiva da linguagem, propagada pelos documentos oficiais, no discurso dos professores-informantes a respeito de leitura?
- c) Se pudermos notar, como essa presença é evidenciada: de forma marcada ou entremeada?
- d) Se não, qual a concepção de linguagem que embasa o discurso dos professores-informantes?

Sabemos que com o resultado da análise do contraponto entre o discurso autorizado e o discurso de alguns professores-informantes não poderemos generalizar as conclusões obtidas a todos os professores de língua portuguesa que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental na rede pública acriana, mas acreditamos que toda pesquisa que se preocupa com o processo ensino/aprendizagem se justifica tanto por propiciar mudanças na qualidade da educação como por poder avaliar em que razão as mudanças anteriormente propostas, tanto pela academia quanto pelos órgãos institucionais, de fato se efetivaram. Essas pesquisas podem levar os professores, não apenas os informantes, mas todos os que tiverem acesso ao seu resultado, a refletirem sobre seu discurso e, muito mais importante que isso, sobre sua prática em sala de aula.

Este trabalho está organizado em capítulos que contemplarão teoria e análise. No capítulo 1, denominado **Reflexões Teóricas**, primeiro traçaremos um breve histórico da AD francesa, partindo das contribuições de Althusser, Pêcheux, Foucault e Bakhtin para essa disciplina; depois explicitaremos o conceito de dialogismo na teoria de Bakhtin e sua importância para a AD francesa e, por fim, passaremos para a importância da Heterogeneidade, tanto mostrada quanto constitutiva, a partir dos estudos de Authier-Revuz. No Capítulo 2, denominado **Reflexões sobre o ensino de leitura**, descreveremos os documentos oficiais da educação, com a finalidade de melhor entender o discurso dos professores a respeito de leitura. E, por fim, no Capítulo 3, sob o título **O discurso de professores de língua portuguesa do Acre sobre leitura**, analisaremos o discurso sobre leitura de professores de língua portuguesa que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais urbanas de Rio Branco–AC.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES TEÓRICAS

1.1 Análise do Discurso de linha francesa: um breve histórico

A análise do discurso francesa (doravante AD) teve seu início em releituras de Saussure, Marx e Freud, a conhecida “tríplice aliança”, que foram realizadas por vários pesquisadores, entre os quais Althusser, Pêcheux e Foucault, nos anos 1960. Essas releituras resultaram em um novo olhar sobre o estruturalismo e o marxismo, possibilitando a inserção do sujeito e da situação de comunicação nos estudos da linguagem. Foucault e Pêcheux, discípulos de Althusser, discordaram quanto aos conceitos de história e de sujeito, o que não impossibilitou o surgimento da AD, antes enriqueceu os debates, como discutiremos adiante baseando-nos nas discussões trazidas à tona no livro *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos* (GREGOLIN, 2007).

A partir da metade dos anos 1960, Althusser arregimentou vários discípulos e admiradores de suas releituras de Marx, especialmente, e também de Saussure e uma verdadeira escola althusseriana se constituiu com base nessas leituras e também na que Lacan fez de Freud. Jovens brilhantes faziam parte dessa escola de pensamento, entre eles Michel Pêcheux e Michel Foucault.

Dentre as muitas propostas de Althusser, a mais conhecida é a de que Marx operou um “corte epistemológico”, o que teve por consequência a criação de uma nova disciplina do conhecimento humano: o continente História.

Segundo Gregolin (2007, p. 43), para Althusser existiram dois Marx:

O jovem Marx é aquele do homem genérico, da temática da alienação; é um Marx humanista, cuja problemática é um homem consagrado à liberdade, que deve restaurar sua essência perdida na trama da história que o alienou, deve superar a contradição que se situa na alienação da razão. O Marx maduro rompe com essa concepção que fundamenta a história e a política numa essência do homem, substituindo-a por uma teoria científica da história, amparada em conceitos novos como os de *formação social, forças*

produtivas, relações de produção etc. Esvaziando as categorias filosóficas de sujeito, de essência, de alienação, esse Marx da maturidade faz a crítica radical do humanismo, considerado como mistificação ideológica.

E foi justamente esse retorno a Marx que se constituiu como uma das grandes contribuições de Althusser à AD: a explicitação do materialismo histórico.

A ideologia também ocupa um papel central na teoria althusseriana. Para ele, a ideologia seria o outro da ciência, e, a partir de 1968, seus trabalhos passam a apontar também uma função prática para ela. “Ela é então entendida como uma relação imaginária que os homens mantêm com suas condições reais de existência.” (GREGOLIN, 2007, p. 50)

Ainda segundo Althusser (1985), a ideologia da classe dominante é mantida tanto através dos Aparelhos Repressores do Estado, que compreendem o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.; quanto por seus Aparelhos Ideológicos, tais como a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação.

Michel Pêcheux, a quem se atribui o ato fundador da AD, inicialmente sustentou filosófica e politicamente sua obra no pensamento de Althusser. Ele mobilizou o pensamento de seu mestre para temas como o discurso, a ideologia, o sujeito e o sentido. Foucault também manteve uma relação forte com Althusser, podendo mesmo ser considerado um de seus maiores interlocutores. Assim, podemos dizer que a Análise do Discurso de Linha Francesa se sustenta sobre esses três pensadores.

Gregolin (2007) divide as trajetórias tanto de Pêcheux quanto de Foucault em três fases, as quais sintetizo a seguir.

Em sua primeira fase, Michel Foucault se dedicou a estudar a objetivação do sujeito. Buscou utilizar o método arqueológico para entender os saberes que embasam a cultura ocidental. Este método permite que as relações entre discurso e outros domínios, como por exemplo, as instituições e acontecimentos políticos, possam ser analisados. Por este método, Foucault não

pretendia estudar os discursos já prontos, mas o modo como eles se formavam, suas condições de produção, aquilo que denominou *acontecimento discursivo*.

O método arqueológico envolve a escavação, a restauração e a exposição de discursos, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico. Ele se constitui na busca de elementos que possam ser articulados entre si e que fornecem um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época. (GREGOLIN, 2007, p. 78)

Para esse método, “cada palavra, cada texto, por mais que se aproxime de outras palavras e textos, nunca são idênticos aos que os precedem.” (GREGOLIN, 2007, p. 92)

Com o método arqueológico, Foucault adota a descontinuidade histórica e passa a ser muito criticado, já que a continuidade é, para os historiadores tradicionais, a única maneira de se entender a História. Ele passa a ocupar-se de acontecimentos dispersos, tentando explicar a heterogeneidade.

Na segunda fase, seus pensamentos começam a divergir dos de Althusser em várias questões. Ele se afasta tanto do estruturalismo quanto da leitura althusseriana de Marx.

Em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1987), a aproximação do método arqueológico ao conceito de História suscita alguns conceitos, considerados primordiais, relacionados à teoria do discurso: a noção de *acontecimentos discursivos*, são eles que possibilitam a cristalização de certas construções em nossa cultura; o conceito de *enunciado*, que é muito mais que uma frase, uma proposição ou um ato de fala, pois precisa levar em consideração todo o contexto de produção: o sujeito que o produziu, em que lugar institucional e regido por quais regras sócio-históricas; o *arquivo*, que são sistemas de enunciados instaurados pelas práticas discursivas, ou seja, é o arquivo que define, por exemplo, o que pode e deve ser dito; e a noção de *formação discursiva*:

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os

objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1969, p.43).

Além de todos esses conceitos, ainda em *Arqueologia do Saber*, Foucault descreve a relação estreita que existe entre o discurso, o sujeito e a história. Para o autor, apesar de o enunciado poder ter uma materialidade linguística, isso não é uma condição para sua existência. Ele deixa claro que todo o enunciado possui uma materialidade:

A materialidade é constitutiva do enunciado – ele precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data, isto é, está determinado por um ‘regime de materialidade repetível’ que é da ordem da instituição (pertence à literatura, à ciência, ao jurídico etc.) e que define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis (GREGOLIN, 2007, p.100).

Esta materialidade pode, no entanto, ter outra constituição. Em outras palavras, não são apenas frases e textos verbais que se constituem enunciados, mas também pintura, música, dança... Por tudo isso, o sujeito do enunciado não pode ser reduzido a elementos estruturais simplesmente, ele é muito mais abrangente que isso, o sujeito é historicamente constituído. Foucault se distancia então da linguística saussuriana, mas não de Saussure, ao propor o estudo semiológico do enunciado. Saussure já antevia essa necessidade ao sugerir uma disciplina chamada Semiologia em seu *Curso de Linguística Geral* (1916 [2006]).

Discurso então é definido como:

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 1969, p.135-136).

Outro conceito de Foucault essencial para a Análise do Discurso é o de *práticas discursivas*. Para o autor, elas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 1969, p.136), ou seja, são as práticas discursivas que definem a ordem do discurso, à qual devemos sempre nos submeter.

Foucault também discordou de Althusser no que diz respeito ao poder. Enquanto este acredita que o poder esteja nos aparelhos ideológicos e repressores do estado, aquele acredita que o poder esteja pulverizado em todas as esferas da sociedade, daí serem micro-poderes. Na terceira e última fase, ele se dedicou à subjetivação, isto é, o governo de si e dos outros.

A obra de Foucault baseou seus pensamentos em uma tríplice aliança diferente daquela que influenciou Althusser e Pêcheux. Também ele considerou as releituras de Marx e Freud importantes para o desenvolvimento de suas pesquisas além de se dedicar a uma releitura de Nietzsche, o que deixa transparecer que Foucault esteve muito mais ligado às problemáticas da História e da Filosofia do que as da Linguística.

Michel Pêcheux também teve sua trajetória dividida em três fases que se confundem com as três fases da AD. Sua primeira época, denominada de *o tempo das grandes construções* por Malidier (2003, p.19), se constituiu pela releitura de Saussure, na qual ele tomou a língua como base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a História. Nesse período, essa releitura de Saussure, se cruza com a releitura de Althusser de Marx, e a de Lacan da obra de Freud. O sujeito assujeitado e as teses sobre os aparelhos ideológicos, ambos pensamentos althusserianos, contribuem para a proposição de um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

No final dos anos 1960, os pensamentos de Michel Pêcheux, filósofo, assim como os de Jean Dubois, linguista que iniciava pesquisas interdisciplinares em torno do discurso político, contribuem para a criação, na França, da Análise do Discurso (MALDIDIER, 1997).

Em 1969, Pêcheux publica o livro *Análise Automática do Discurso*, no qual começa a se configurar o discurso como um novo objeto de estudo. No entanto, em nenhum momento Saussure foi criticado, pelo contrário, é com base em sua dicotomia língua/fala que esta ‘primeira versão’ de discurso é construída.

Esse livro, apesar de ser considerado por alguns pesquisadores, como por exemplo, Denise Maldidier, ainda um tanto ingênuo, já trazia em seu bojo o essencial: “o discurso não se dá na evidência desses encadeamentos [sintaxe e léxico]; é preciso desconstruir a discursividade para tentar apreendê-lo.” (MALDIDIER, 2003, p. 24-25). Nele já começa a se configurar a noção, caríssima à AD, de *interdiscurso*.

Ainda na fase das grandes construções, Pêcheux escreveu *Semântica e Discurso* (1995), obra na qual conseguiu reunir e esclarecer todos os seus pensamentos, grande parte deles baseados em Althusser, e também relacionar a linguística e a história, o sujeito e a ideologia e a ciência e a política. O autor deixa claro que tanto o sujeito quanto o sentido são determinados historicamente.

Para a AD, é nesse livro também que o conceito de interdiscurso, que teve o início da sua concepção na *Análise Automática do Discurso* (1969), como já abordado anteriormente, acaba de ser lapidado. Além disso, a enunciação, até então deixada de lado, passa a estar presente, mesmo ao lado do estruturalismo de Saussure.

É também nessa fase que ele propõe uma teoria materialista do discurso e formula sua teoria dos “dois esquecimentos”, com base psicanalítica:

No “esquecimento nº 1” o sujeito “esquece”, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: a zona do esquecimento nº1 é, por definição, inacessível ao sujeito. O “esquecimento nº 2” designa a zona em que o sujeito enunciador se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o “dito” e o rejeitado, o “não-dito” (MALDIDIER, 2003, p.42).

Pêcheux retoma e reconstrói a tese althusseriana ao dizer que os aparelhos ideológicos do estado não apenas reproduzem, mas também *transformam* as relações de produção.

Em sua segunda época, denominada de *época dos tateamentos* por Malidier (2003, p. 55), a heterogeneidade começa a ser levada em consideração. A tese foucaultiana de formações discursivas leva Pêcheux a uma fase de reformulações e reajustes. O próprio conceito de formações discursivas é, segundo muitos autores, por ele reformulado.

Para Foucault, as formações discursivas designam conjuntos de enunciados que podem ser associados ao mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Para Pêcheux, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito. Além disso, uma ou mais formações discursivas interligadas por uma relação de aliança, de antagonismo ou de dominação, constituiriam uma formação ideológica (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008).

Baronas (2004), no entanto, afirma que Pêcheux não reformulou a noção de formação discursiva de Foucault, antes a criou, apesar de não tê-la desenvolvido.

Chamo a atenção para o fato de que o conceito *formação discursiva*, embora não esteja desenvolvido, está enunciado desde 1968, data da publicação do artigo de Culioli, Pêcheux e Fuchs. O que me possibilita asseverar que, pelo menos no seu processo de gestação, esse conceito não veio de *A Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, cuja primeira publicação data de 1969 (2004, p.53).

Denise Malidier (2003, p. 27), também faz referência a essa noção no texto de 1968, citado por Baronas (2004), mas ainda assim atribui a Foucault a autoria do conceito.

A partir da metade dos anos 1970, época em que Louis Guespin batizou a “Escola francesa de análise do discurso”, o fim do estruturalismo começou a ser anunciado. Apesar disso, Michel Pêcheux, fiel ao seu pensamento de que Saussure operara um “corte epistemológico”, se recusava a aceitar que o crédito de tal corte fosse atribuído a Volochinov/Bakhtin, com base nas leituras de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929 [1995]).

Volochinov/Bakhtin (1929 [1995]) critica tanto o objetivismo abstrato que se baseia nas idéias saussurianas, quanto o subjetivismo idealista. Segundo ele, muitas inadequações podem ser percebidas ao se analisar o objetivismo abstrato. Quando essa corrente considera que os fatores normativos, estáveis e unívocos prevalecem sobre a mutabilidade e polissemia da língua, atribui a línguas vivas algo que só poderia ser considerado verdadeiro se relacionado a documentos escritos e às línguas mortas, já que a língua não pode ser considerada um produto acabado, afinal, em cada nova utilização da língua, em outros contextos, com novos interlocutores, outras significações são criadas para as mesmas formas. Deste modo, a total desconsideração do contexto de produção das enunciações, por si só, já se constitui um grave erro. Quando alguém diz algo, não tem o objetivo primeiro de adequar-se às normas, mas de comunicar algo em uma situação concreta de interação. As formas normativas são utilizadas com a intenção de fazer-se entender por seu interlocutor, mas não são os elementos mais importantes nas situações enunciativas, como as considera o objetivismo abstrato. Ao considerar uma atitude de compreensão monológica e passiva baseada em partes estanques das enunciações, períodos, orações, palavras e, por vezes, até partículas ainda menores, essa corrente, segundo o autor, cria um abismo entre a sintaxe e os problemas de criação do discurso. Essa característica do objetivismo abstrato, de considerar apenas partes do discurso, também pode ser explicada pela negação do caráter histórico da língua adotada por essa corrente, afinal, apenas partes isoladas podem ser analisadas a-historicamente.

Encontrado em ponto diametralmente oposto ao objetivismo abstrato, está o subjetivismo idealista. Apesar disso, a visão monológica da língua continua mantida. Enquanto a primeira corrente baseia-se em uma visão centrada nas formas normativas, desconsiderando-se o contexto concreto de produção, a segunda corrente baseia-se na visão subjetiva da língua, ou seja, a língua como expressão exterior do conteúdo interior de cada indivíduo, em que se organiza e se forma o discurso. Para Volochinov/Bakhtin (1929 [1995]), no entanto, “não é a atividade mental que organiza a expressão, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p.112). De modo que toda enunciação é produzida pela interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, sejam eles interlocutores reais ou potenciais. Justamente por isso é

que, segundo o autor, toda palavra é como uma ponte: de cada lado se apóia em um interlocutor, constituindo-se, dessa forma, como o território comum entre ambos. A estrutura da enunciação não é determinada apenas pelo enunciador, mas também pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo nos quais se inserem tal enunciação.

Apesar de serem muito diferentes, as duas correntes são criticadas por Volochinov/Bakhtin (1929 [1995]) por apresentarem, cada uma a seu modo, uma visão monológica da linguagem. Segundo o autor, a relação produzida pela língua será sempre dialógica. Afinal, sua verdadeira substância é constituída pela interação verbal, que jamais poderá ser compreendida senão à luz do contexto social mais amplo.

Para Pêcheux, Volochinov/Bakhtin não representava mais que um retrocesso, uma volta a um estado pré-teórico. Saussure, e a questão da língua por ele levantada, eram de fato o ponto primordial. Para Pêcheux, a questão era clara: o sentido não é produzido em situações interindividuais ou de interação entre grupos humanos.

A sua terceira época, chamada por Maldidier de *desconstrução domesticada* (2003, p. 71), é aquela na qual Pêcheux se afasta das posições dogmáticas do grupo althusseriano e do Partido Comunista Francês e se aproxima das ideias de Michel Foucault e do Círculo de Bakhtin.

Jean-Marie Marandin, foi o responsável, no início da década de 80, pela aproximação de Pêcheux das obras de Foucault. Este último é também responsável pelo conceito de intradiscursos, que formulou ao analisar a *Análise Automática do Discurso* (1969) e perceber que o dispositivo dessa análise, ao orientar-se para a deslinearização trazia dificuldades para a noção de interdiscursos (MALDIDIER, 2003).

A publicação do livro *A invenção do Cotidiano* (2003 [1980]), de Michel de Certeau, se configura importante para essa “reestruturação” da AD, pois desloca o objeto de estudo da AD dos “discursos escritos-legítimos-oficiais para o registro de diálogos, réplicas, narrativas, histórias e histórias cômicas, provérbios e aforismas...” (MALDIDIER, 2003, p. 81), dando um novo fôlego a essa disciplina,

necessário graças, inclusive, a “uma verdadeira revolução áudio-visual, a exponencial expansão da mídia [que] instalava o ‘reinado das imagens’, a fabricação de novas identidades, de novos desejos.” (GREGOLIN, 2007, p.160)

O conceito de formação discursiva de Pêcheux começa a ser considerado muito fechado e é substituído pelo de Foucault, por ele pensá-la como “fronteiras que se deslocam”. A partir do conceito foucaultiano de “campos associativos”, Courtine também elabora o conceito de “memória discursiva”, trazendo, definitivamente, Michel Foucault para a AD.

A partir de então, por volta do início dos anos 1980, analistas do discurso passam a embasar seus trabalhos não apenas em Foucault, mas também em trabalhos do Círculo de Bakhtin. *Marxismo e filosofia da linguagem*, (1929 [1995]) de Volochinov/Bakhtin, foi a obra que trouxe definitivamente este círculo para a AD.

Segundo Gregolin (2006), é importante considerar que “enquanto Pêcheux e Foucault viveram intensamente as lutas políticas da França entre 1960-1980, Bakhtin produziu sua obra teórica em outro tempo e espaço, e, por isso, ele participa da AD como um “outro”, uma leitura, uma interpretação.” (p.35) Isso justificaria a não aceitação, por parte de Pêcheux, de alguns pensamentos bakhtinianos.

Apesar disso, a questão da heterogeneidade, já tocada na chamada segunda época de Pêcheux, é retomada mais insistentemente nesta terceira fase. Jacqueline Authier-Revuz, desenvolve seus estudos a respeito da heterogeneidade mostrada e constitutiva, os quais se baseiam nos pensamentos de Bakhtin e seu círculo, e evidenciava o surgimento de um discurso outro no próprio discurso.

Esse foi um breve histórico de como a AD se constituiu como disciplina e que resolvemos incluir nesse trabalho por acreditar em sua grande relevância para a contextualização teórica desta pesquisa o entendimento de todo o percurso que a AD realizou até chegar na importância dada à heterogeneidade na constituição dos discursos, e do diálogo entre essas várias vozes constituintes destes discursos.

Por serem noções de grande relevância para este trabalho, discutiremos mais detalhadamente a noção de dialogismo, de Bakhtin, e os conceitos de heterogeneidade mostrada e constitutiva, desenvolvidas por Jaqueline Authier-Revuz nas próximas seções.

1.2 Dialogismo

Foram grandes as contribuições do pensador russo Mikhail Bakhtin e de seu círculo à Análise do Discurso francesa. Entre essas contribuições Clark e Holquist elencam a localização da semântica nas proferições reais, a prevalência do diálogo sobre o monólogo e a discussão sobre a incapacidade dos sistemas descritivos baseados em modelos lógicos de abarcar a variedade e a historicidade do significado (2004, p. 233).

Como já foi mencionado, Volochinov/Bakhtin (1929 [1995]) critica tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista por considerá-los monológicos, ou seja, por não levarem em consideração outras vozes participantes da enunciação que não as formas normativas no primeiro e a vontade subjetiva no segundo. Nessa seção, trataremos então do dialogismo, conceito que ele propôs ao criticar as já referidas correntes de pensamento.

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusividade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1953 [1997], p.275).

Diálogo, em sentido estrito, se refere a dois ou mais interlocutores que participam de uma situação de interação na qual um argumenta a respeito de algo e o outro contra-argumenta. O primeiro interlocutor, ao argumentar, leva em

consideração as possíveis respostas do segundo; e este, ao ouvir o argumento do primeiro, já pensa em possíveis maneiras de contra-argumentar. É a essa relação entre os interlocutores, que Bakhtin chama de atitude responsiva. A todo e qualquer enunciado com o qual tenhamos contato sempre teremos uma atitude responsiva: ou concordaremos, ou discordaremos, ou nos manteremos neutros, ou falaremos efusivamente, ou nos manteremos calados, mas qualquer uma dessas atitudes será uma resposta a tal enunciado. Da mesma maneira, qualquer coisa que dissermos também provocará, com maior ou menor nitidez, as mais diversas respostas (FARACO, 2003). Isso reforça a idéia de que não existem enunciados neutros, eles sempre suscitam uma atitude valorativa, tanto do emissor quanto do receptor.

Cada argumento ou contra-argumento “por mais breve e fragmentário que seja, possui um acabamento específico” (BAKHTIN, 1953 [1997], p.275), e é essa aparência de acabamento que permite/estimula ao outro interlocutor replicar, e também essa réplica parecerá acabada. Apesar dessa aparência de completude, no entanto, cada argumento ou contra-argumento só terá sentido no interior do enunciado que é produzido em um contexto social e histórico.

Baseado nessa concepção de diálogo é que o pensador russo Mikhail Bakhtin desenvolveu sua noção de dialogismo.

(...) A relação existente entre as réplicas de tal diálogo [em sentido estrito], oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc). (BAKHTIN, 1953 [1997] p. 354)

Desse modo, o diálogo deixa de ser considerado em seu sentido estrito e passa a ser considerado em um sentido mais amplo. Não são apenas os interlocutores que dialogam e criam atitudes responsivas, mas os próprios enunciados. Bakhtin argumenta que um texto dialoga com textos produzidos antes dele e outros, que serão produzidos depois dele.

Segundo Faraco (2003, p.58), Bakhtin, ao tratar da dialogicidade de todo o dizer, a apresenta em três dimensões diferentes. De acordo com a primeira, todo o dizer não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, na medida em que todo o enunciado é uma réplica. De acordo com a segunda, todo o dizer é orientado para a resposta, afinal todo enunciado espera uma resposta, e mais, não pode se esquivar da influência desta resposta esperada. E, por fim, a terceira nos remete ao fato de que todo dizer é internamente dialogizado, pois todo enunciado é constituído por múltiplas vozes sociais, sendo, portanto, heterogêneo.

Ao levarmos em consideração essas três dimensões da dialogicidade ao analisarmos o que os documentos oficiais da educação sobre os quais versa essa pesquisa, tanto o federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (3º e 4º ciclos) – PCNLP -, como o estadual, o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Acre – RCLP -, sugerem a respeito do ensino de leitura em aulas de língua portuguesa, podemos afirmar que eles foram escritos com base em enunciados “já-ditos”, à espera de uma resposta que deveria se apresentar na mudança da prática de ensino de leitura dos professores aos quais esse material se dirige, e também para a constituição do discurso desses mesmos professores.

Em outras palavras, os documentos oficiais, além de conterem na sua organização composicional um diálogo entre várias pesquisas e a opinião de vários especialistas a respeito do ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa, foram escritos também para o estabelecimento de um diálogo entre estas pesquisas realizadas dentro das universidades, e o discurso e a prática deste ensino realizado pelos professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental.

Assim, mais de uma década após a produção do PCNLP e da primeira versão do documento oficial do estado do Acre, é de se esperar que o discurso dos professores que atuam com língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, e, portanto, público-alvo desses documentos, dialogue com o discurso veiculado por esses documentos, revelando concordância ou discordância com esse discurso autorizado.

Outro conceito de grande relevância para esta pesquisa proveniente dos estudos de Bakhtin e seu círculo é o de heterogeneidade enunciativa, que diz

respeito às várias vozes que constituem os discursos. A ela dedicaremos a próxima seção.

1.3 Heterogeneidade

A Heterogeneidade se refere, como já discutimos, à característica dos discursos de possuírem em seu interior diversas vozes, ora concordantes, ora conflitantes. Existem diferentes maneiras de essas vozes serem representadas. Por vezes elas podem ser claramente notadas, já que o locutor as coloca em destaque, em outras, elas estão tão indistintamente envolvidas no fio do discurso que podem passar despercebidas a um leitor desatento.

Bakhtin/Voloshinov (1929 [1995]) dedicou-se, entre outros aspectos, ao discurso citado, ou “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação” e ao mesmo tempo “um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (p. 144). Tratou das diferentes formas de discurso – direto, indireto, indireto livre – e do modo como elas representam o Outro presente no discurso. Dedicou-se ao discurso literário, e, em especial, ao romance, mas acreditamos ser possível transpor esse domínio e aplicar esses conceitos também ao discurso educacional.

Jaqueline Authier-Revuz (1998, 2004) dedicou-se a aprofundar os estudos a respeito da heterogeneidade, baseando-se nas teorias do Círculo de Bakhtin e também em Lacan. Nesses estudos, ela concluiu que existem quatro não-coincidências do dizer, ou seja, quatro tipos de heterogeneidades, a saber:

- a) não-coincidência **interlocutiva** entre os dois co-enunciadores;
- b) não-coincidência **do discurso consigo mesmo**, afetado pela presença em si de outros discursos;
- c) não-coincidência **entre as palavras e as coisas**;

d) não-coincidência **das palavras consigo mesmas**, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.20-21, grifo da autora)

A esta pesquisa interessa a não coincidência do discurso consigo mesmo. Dentro do domínio daquilo que a autora chamou de discurso relatado ela diferenciou os conceitos de Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva, muito esclarecedores para o entendimento do modo como o discurso do Outro dialoga com o interlocutor no fio de seu discurso.

Com base na teoria dialógica de Bakhtin, como já afirmamos anteriormente, a produção dos documentos oficiais da educação, apresentava, entre outros, o objetivo de transformar a prática dos professores, isso fica claramente demonstrado logo nas primeiras páginas do PCNLP:

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e **dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro**. (PCNLP, p.5, grifo meu)

Acreditamos que essa mudança na prática em sala de aula, fatalmente passaria por uma mudança também no discurso desses professores. Assim, resolvemos adotar os conceitos Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva como categorias para analisar o modo como os conceitos a respeito do ensino de leitura propagados pelos documentos oficiais educacionais federal – PNCLP - e estadual - RCLP apresentam-se no discurso dos professores-informantes, e como este diálogo entre o discurso autorizado e o discurso dos professores de fato se efetua.

1.3.1 Heterogeneidade Mostrada

“No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade o *outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12, grifo da autora).

A essas formas “linguisticamente detectáveis” da presença do outro no discurso, Authier-Revuz (2004) chamou de heterogeneidade mostrada e as dividiu em heterogeneidade mostrada marcada (explícita) e não-marcada. Como exemplos de Heterogeneidade Mostrada Marcada ou Explícita, temos o discurso direto, no qual as próprias palavras do outro ocupam o tempo e o espaço, e o indireto, no qual o locutor atua como tradutor das idéias desse outro. Uma forma mais complexa de heterogeneidade mostrada explícita são as formas marcadas de conotação autonímica, nas quais a marcação é realizada pelas aspas, pelo itálico ou mesmo pela entonação, acompanhados ou não de comentários que representam momentaneamente a voz de outra figura. Existem ainda algumas formas de controle-regulagem do processo de comunicação presentes no discurso, como por exemplo, glosas que identificam ou até mesmo traduzem palavras ou expressões pertencentes a outro idioma ou a outra variedade linguística que não a constituinte do discurso; figuras de dúvida (X, de certo modo...), de hesitação (X, se assim se pode dizer...), de retoque ou retificação (X, ou melhor Y); com jogos sutis (X, eu ia dizer Y); ou confirmações (X, é mesmo X que eu quero dizer); de tentativa de concordância com o interlocutor (X, se você me permite); instruções sobre a maneira de interpretar o elemento referido (X no sentido p); identificadores de pertencimento das palavras ou expressões (para usar as palavras de X).

Como formas de heterogeneidade mostrada não-marcada podemos apontar o discurso indireto livre, a ironia, a antífrase, a imitação, a alusão, a reminiscência e o estereótipo. Essas últimas não são marcadas no discurso e só podem ser interpretadas levando-se em consideração índices recuperáveis no discurso em função do seu exterior.

A Heterogeneidade Mostrada seria como se o sujeito fosse tomado por uma lembrança súbita da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, delimitando claramente a posição de alteridade existente.

1.3.2 Heterogeneidade Constitutiva

Para Jaqueline Authier-Revuz, o que diferencia a Heterogeneidade Constitutiva da Heterogeneidade Mostrada é o fato de a primeira não poder se pautar em aspectos linguísticos como o faz a segunda. A Heterogeneidade Constitutiva, segundo ela, se relaciona ao esquecimento nº1, ou seja, o sujeito “esquece” que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior e, portanto, coloca-se na origem do dizer, ele “nega” a existência de outras vozes, como se tudo que dissesse fosse original, de modo que não existem marcas linguísticas da presença do Outro, apesar do fato de o fio do discurso estar todo entrelaçado por discursos outros. Para a autora:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O Outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69)

Quando o locutor utiliza formas marcadas de representação do Outro em seu discurso, de certa forma ele quer demonstrar que tudo o que não se apresentou por meio de citações, glosas ou qualquer outra forma de Heterogeneidade Mostrada tem origem em si, negando dessa forma o diálogo existente entre o já-dito e seu discurso, ou seja, negando que o sentido de seu discurso foi constituído exteriormente a ele.

Assim, a Heterogeneidade Constitutiva relaciona-se diretamente com o interdiscurso, ou seja, a “um conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2008, p.286).

Esse primeiro capítulo teve o objetivo de traçar um panorama histórico do desenvolvimento da Análise do Discurso Francesa, além de discutir os conceitos nos quais nos baseamos para a realização da análise do discurso dos professores de língua portuguesa que atuam nas séries finais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de Rio Branco a respeito de leitura. No próximo capítulo, procederemos uma descrição dos documentos oficiais que, como já afirmamos, veiculam o discurso autorizado sobre como deve ocorrer a prática desses professores: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos (PCNLP) e o Referencial Curricular de Língua Portuguesa (RCLP) da Secretaria de Estado da Educação do Acre.

CAPÍTULO 2: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento oficial que visa operacionalizar a implementação das concepções de língua e de linguagem, objetivos para o ensino de língua portuguesa, variação linguística e norma padrão preconizados pela Lei 9.393/96, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - atualmente válida, e que se diferenciam em muitos aspectos dos mesmos conceitos subjacentes à lei 5692/71 (VISIOLI, 2004).

Acreditamos pertinente que se faça um breve histórico das concepções de língua, linguagem e objetivos de língua portuguesa da antiga LDB, para que consigamos compreender as mudanças propostas pela nova lei e, conseqüentemente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O artigo 4º, § 2º da Lei 5692/71, trata do ensino de língua portuguesa : “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Segundo Visioli,

No momento histórico em que a Lei 5.692/71 foi gestada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o Normativismo, concepção subjacente à língua como "expressão da cultura brasileira", e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto "instrumento de comunicação" (VISIOLI, 2004, p.35).

O Normativismo, que tem como objetivo central fazer com que os alunos aprendam e utilizem a norma-padrão, e se baseia no modelo de língua “bem escrita”, principalmente nos textos dos grandes autores da literatura, instituído no Brasil desde os tempos de colônia, em que o ensino de língua portuguesa se pautava na gramática do Latim, na retórica e na poética, foi um dos pilares da Lei 5692/71, que institui o ensino da norma-padrão, variedade linguística utilizada pelos grupos de poder, aceita oficialmente e, desta forma, representante da identidade

nacional (GNERRE, 1998) na escola. Ele tem base na concepção de linguagem chamada por Bakhtin de “subjativismo individualista” e, como apontou o autor, exprime uma visão monológica da língua.

O Estruturalismo, que teve seu início nos estudos de Saussure, “concebe gramática como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica” (VISIOLI, 2004, p.37) Para Bakhtin, essa concepção da língua originou-se no “objetivismo abstrato” ao qual também criticou por trazer em si uma visão monológica. O estruturalismo desconsidera “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2000, p.22).

Os alunos, ao estudar a disciplina de língua portuguesa, tinham duas coisas a esperar: primeiro que se estudasse o sistema da língua, depois que se estudasse o como tinha que ser a língua. Isso, para os alunos que frequentavam a escola até a década de 50 não era nenhum problema, já que a variedade linguística que eles falavam era muito próxima do que a escola queria que eles falassem. Mas, com a democratização do ensino, que ocorreu a partir da década de 60, e com a chegada das classes mais populares à escola isso se tornou um entrave (SOARES, 1998). Os alunos falavam uma variedade linguística diferente e, por vezes, muito distante daquela norma padrão que a escola apregoava. Aprender a língua padrão para eles era muito mais que aprender sobre o sistema da língua e, aprender como melhor se expressar era para eles muito mais difícil que para a clientela anterior, de modo que o sistema de ensino que unia o Estruturalismo com o Normativismo se fazia agora incapaz de formar os alunos com qualidade.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos (PCNLP)

A lei 9394/96, ou seja, a mais recente LDB, promulgada em tempos democráticos, “inaugurou no sistema educacional brasileiro a fase da interação, vislumbrando a relação dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais”

(VISIOLI, 2004, p.40), e sua principal característica é a promoção da cidadania, por meio da formação plena do educando.

Numa sociedade como a brasileira, na qual a diversidade econômica, racial, religiosa e linguística é marcante, a escola e o ensino de língua portuguesa tratavam todos os alunos homogeneamente e tais diferenças não eram respeitadas. Com alunos advindos de comunidades falantes de diferentes variedades linguísticas era utilizada a mesma metodologia e deles eram exigidos os mesmos resultados com a utilização da norma padrão da língua portuguesa. Como já afirmamos, enquanto apenas as crianças das camadas mais privilegiadas economicamente frequentavam a escola, isso não acarretava maiores dificuldades pelo fato de a variedade linguística utilizada por essas crianças ser, se não a norma padrão, uma variedade muito próxima a ela. No entanto, com a entrada de alunos das classes mais populares, nas quais a variedade linguística utilizada por vezes se distancia em muito da norma padrão isso se tornou um problema, um motivo de reprovação não apenas nas avaliações internas, mas também nas externas.

A língua como sistema, ou como meio de comunicação, ou seja, as concepções linguísticas que norteavam a lei 5692/71, no entanto, indicavam para que esse fosse o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa, já que os objetivos das aulas de língua portuguesa eram permitir ao aluno o pleno desempenho na norma padrão e o conhecimento da estrutura da língua com o domínio de todas as suas regras e exceções, com a total desconsideração dos sujeitos falantes e do contexto sócio-histórico no qual esses sujeitos estavam inseridos.

Segundo Visioli,

o papel tradicional da escola vem sendo o de homogeneizar essas diferenças, tratando como único o caminho que leva ao saber. Nesse sentido, prepara-se o aluno para assimilar conteúdos normalmente alheios a sua realidade, acumulados pelas gerações adultas. Isso tudo é mediado pela figura do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e transmite o conteúdo sob a forma de verdade a ser absorvida por eles. No trato com a linguagem, essa homogeneização ocorre na eleição e imposição de uma norma linguística - o padrão culto. Normalmente, essa modalidade, assim como o conteúdo referencial a ela associado, não é comum a todos os alunos, os quais são discriminados quando utilizam outra norma que não a imposta pela escola (2004, p.51).

Esse tratamento dado ao ensino de língua portuguesa não era adequado para que a interação, uma concepção de linguagem propalada pela nova LDB fosse posta em prática, já que a interação tanto entre os elementos do discurso, quanto entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem pressupõe que haja uma co-participação do locutor e do interlocutor do discurso, por exemplo, e, nas atividades propostas em sala de aula, entre professor e alunos e entre os alunos.

Assim, surge um novo documento oficial de educação, que, como característica do gênero visa servir como mediador entre o discurso produzido na academia e os professores que estão atuando em sala de aula, como já destacou Torquato (2003). Para facilitar o alcance deste objetivo, foram produzidos diferentes Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados a professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais (ou 1º e 2º ciclos), Ensino Fundamental séries finais (ou 3º e 4º ciclos) e Ensino Médio; alguns possuem volumes diferenciados dedicados às várias disciplinas. Além disso, todos têm o intuito de levar os professores a refletirem sobre novas práticas educacionais para que, com base nessa reflexão, possam mudar seu fazer educativo. O volume ao qual vamos nos ater nesse trabalho é aquele direcionado à Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (PCNLP), já que, entre outros assuntos, ele se refere às atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental.

Este volume possui 106 páginas e se divide em duas partes. A primeira apresenta a área de Língua Portuguesa, contextualizando-a historicamente e depois traz uma reflexão teórica sobre os principais problemas observados no ensino de língua portuguesa naquele momento histórico, os quais impediam que os alunos, apesar do aumento nas taxas de aprovação, obtivessem um desempenho satisfatório nas avaliações externas, como no Saeb – Sistema de avaliação da educação básica -, por exemplo. Segundo o PCNLP, os principais problemas apresentados eram:

- desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oral e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCNLP, 1998, p.18)

Com o objetivo de mudar essa realidade, o PCNLP tem a interação como característica principal e propõem mudanças no ensino de língua portuguesa com base em uma reflexão teórica ancorada em trabalhos de Bakhtin, e de seu Círculo, especialmente a importância dada à interação entre os aspectos envolvidos no discurso e a questão dos gêneros discursivos. A interação entre o professor e os alunos é encarada pela ótica da teoria sociointeracionista de Vygotsky, especialmente no que diz respeito à relação aprendizagem-desenvolvimento e o papel fundamental da interação de outrem no processo de construção do conhecimento. É necessário também destacar a relação teórica estabelecida com os estudos de transposição didática de gênero do Grupo de Genebra. Vamos explicitar os pressupostos teóricos de cada um desses autores subjacentes à proposta educacional do PCNLP, começando pela teoria dos gêneros de Bakhtin, para que as mudanças propostas por esse documento possam ser melhor entendidas.

Gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, segundo Bakhtin (1979 [2003]), essa “relativa estabilidade” se relaciona a três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ele também separa os gêneros em duas categorias: os gêneros primários e os secundários.

Os gêneros primários são, segundo ele, mais simples e circulam em situações cotidianas de uso da linguagem; já os secundários, mais complexos, estão presentes em situações mais formais. Os gêneros primários são incorporados ao repertório de um falante por interações naturais estabelecidas entre falantes em situações cotidianas, como uma conversa entre familiares ou amigos, por exemplo, de maneira inconsciente e involuntária. Diferentemente dos gêneros primários que estão ligados de maneira implicada ao contexto, os gêneros secundários, apesar de também se relacionarem ao contexto, mantêm com ele um relação autônoma. Além

disso, muitas vezes eles se constituem uma construção resultante da união de vários outros gêneros (SCHNEUWLY, 2004). Deste modo, os gêneros secundários, apesar de se constituírem a partir dos gêneros primários, devido à sua complexidade, necessitam de situações formais de ensino-aprendizagem.

Cada esfera da sociedade possui seus gêneros característicos, e a escolha do gênero mais adequado a cada situação pelo falante depende de vários fatores, entre eles o destinatário, o assunto a ser tratado e a necessidade enunciativa do locutor, de modo que o falante não cria um novo gênero a cada situação comunicativa, mas se utiliza de gêneros já existentes e adapta-os ao contexto enunciativo. Por tudo isso, podemos afirmar que os gêneros prefiguram as ações comunicativas.

Schneuwly (2004) define o gênero como instrumento. Segundo o autor, a psicologia concebe que a atividade do indivíduo possui dois pólos: o sujeito e o objeto. Mas, para a perspectiva sociointeracionista, ela é tripolar: além do sujeito e do objeto envolve também um instrumento socialmente elaborado que media esta ação, o gênero.

No entanto, para que os gêneros possam ser os mediadores das atividades humanas, é necessário que os sujeitos se instrumentalizem, ou seja, se apropriem desses gêneros. Assim, os gêneros deixam de ser apenas os instrumentos da ação humana para se tornarem também o objeto dessa ação. “Eles [os gêneros] constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Se, como já afirmamos, os sujeitos se apropriam dos gêneros primários por meio de situações interativas cotidianas, e, o mesmo não ocorre com os gêneros secundários, o papel da escola é fornecer a esses sujeitos condições de se apropriarem desses gêneros mais complexos. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)

Mas, diante da infinidade de gêneros secundários que circulam nas diferentes esferas da sociedade, como a escola deve escolher e organizar os gêneros mais adequados às situações de ensino-aprendizagem durante toda a vida escolar do sujeito? À procura de um encaminhamento que pudesse solucionar essa

difícil questão, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a criação de um currículo que apresentasse os conteúdos disciplinares definidos em função das capacidades e necessidades do aprendiz.

O que os autores propõem é que os professores atuem na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZPD) dos alunos, de maneira espiralada. A ZPD (VYGOTSKY, 1930 [1994]) é um conceito que se refere ao fato de que um indivíduo pode aprender a fazer algo que ainda não é capaz de fazer sozinho realizando essa atividade com ajuda de um parceiro mais experiente. Dolz e Schneuwly, ao utilizarem a metáfora do espiral para se referirem a ZPD, o fazem por acreditar que o conhecimento não é construído linearmente, partindo-se daquilo que ainda não se sabe para aquilo que se sabe, mas que é necessário passar diversas vezes pelo mesmo ponto para que se consiga avançar. Em outras palavras, é necessário que o professor proponha atividades que partam daquilo que os alunos já sabem a respeito do gênero em questão, mas que permitam o desenvolvimento desse conhecimento e a retomada do mesmo, desta vez de maneira mais completa. Com base nesta metáfora do espiral, proposta por Dolz e Schneuwly, Szundy afirma que

(...) a visão de ZPD como zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral implicaria a criação de práticas e situações em sala de aula que permitissem o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levassem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais. (SZUNDY, 2009, p.86)

A metáfora do espiral é também usada no PCNLP ao tratar dos critérios para sequenciação dos conteúdos:

(...) o estabelecimento de uma seqüenciação não a partir de uma apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, seqüenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais tópicos serão abordados e no tratamento didático que receberão. (PCNLP, 1998, p.39)

Dolz e Schneuwly propõem para tanto o trabalho com sequências didáticas que visem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, entendidas como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (2004, p. 52). Propõem também uma progressão baseada em agrupamento de gêneros.

Para eles, ao se propor os agrupamentos de gêneros, é preciso garantir que eles:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria de gêneros agrupados. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, pp. 58/59)

O PCNLP também propõe um agrupamento para o trabalho com os gêneros na sala de aula, o que nos leva a perceber que este documento sofreu influência da pesquisa de Dolz e Schneuwly (2004), ainda que o agrupamento de gêneros que figura no PCNLP seja diferente do proposto pelos pesquisadores genebrianos. O documento nacional agrupou os gêneros de acordo com as esferas de circulação dos mesmos, “levando-se em conta os usos sociais mais frequentes (leitura/escrita; produção de textos orais e escritos) dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados” (ROJO, 2001, p.35), diferentemente daquele proposto por Dolz e Schneuwly (2004) que os agrupa de acordo com suas capacidades de linguagem.

A primeira parte do PCNLP traz recomendações claras para “o trabalho com textos reais, ao invés de textos construídos para o aprendizado da escrita” (PCNLP, 1998, p.18), contrariando aquilo que era feito até então em sala de aula e propondo uma mudança radical.

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas,

palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (PCNLP, 1998, p. 23)

Como já afirmamos, antes da lei 9394/96 e também da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as concepções de linguagem nas quais se baseava o ensino de língua portuguesa eram a linguagem como expressão do pensamento, no Normativismo e a linguagem como instrumento de comunicação, no Estruturalismo. Com base nessas concepções o ensino se dava a partir de uma perspectiva gramatical, na qual se saía das partes para se chegar ao todo, ou seja, das classes de palavras, das regras de regência e concordância, e todas as outras regras, com suas inúmeras exceções para se chegar ao texto. Além disso, muitas vezes esse texto era produzido com fins exclusivamente didáticos, com a intenção clara de se demonstrar esse ou aquele aspecto da língua, essa ou aquela regra gramatical, o que o distanciava em muitos aspectos dos produzidos em condições reais de uso da língua.

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica e/ou estrutural -, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência (PCNLP, 1998, p.25).

Deste modo, ao propor o trabalho com textos reais, o PCNLP propõe também que se concebam as condições de produção e que, portanto, se considere o caráter sócio-histórico dos textos. Além disso, deixa claro que diferentes gêneros exigirão também diferentes tratamentos didáticos, já que a diferença entre os gêneros não repousa apenas em sua estrutura, mas também no modo como são recepcionados nas diversas práticas sociais das quais fazem parte.

Ainda na primeira parte deste documento, gostaríamos de destacar dois aspectos muito importantes. Primeiro, a presença dos Objetivos Gerais da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, nos quais a leitura tem presença

marcante. De acordo com estes objetivos, a leitura deve proporcionar ao sujeito a possibilidade de acesso, compreensão e uso de informações contidas nos textos, a capacidade de operar sobre o conteúdo representacional dos textos e, deste modo, identificar aspectos relevantes e, com base neles, conseguir organizar notas, roteiros e resumos; analisar criticamente os discursos, inclusive o próprio e ampliar seu léxico. Na próxima seção, que se destina ao estudo da abordagem do PCNLP com relação à leitura, voltaremos aos objetivos gerais.

O segundo aspecto se refere à apresentação do modo como devem ser selecionados e organizados os conteúdos para os ciclos. Fica claro que aquela tradição escolar que dividia os conteúdos que deveriam ser ensinados/aprendidos em cada série deve ser deixada de lado, e que essa seleção e também sua distribuição durante o ciclo deve se basear em dois eixos: primeiro, as necessidades dos alunos e depois, sua possibilidade de aprendizado.

(...) os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que determina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. (PCNLP, 1998, p. 37)

A segunda parte inicia-se com uma descrição dos alunos adolescentes e de como deve ser a interação destes com os professores, a fim de que essa interação resulte no alcance dos objetivos propostos: os gerais, presentes na primeira parte do documento, e os de ensino que aparecem a partir daí.

Estes objetivos são divididos em quatro partes:

- Escuta de textos orais;
- leitura de textos escritos;
- produção de textos orais;
- produção de textos escritos.

Mais uma vez ressaltamos que, por nossa pesquisa estar voltada a análise das concepções de leitura no discurso de professores de língua portuguesa, é a ela que direcionaremos nossa atenção.

2.1.1 Abordagem referente ao ensino de leitura

Como já afirmamos, a leitura de textos escritos é um dos quatro eixos que norteiam o PCNLP, e é à análise desse eixo que se dedica essa seção. Este documento oficial justifica a importância desse tema porque “atualmente, exigem-se níveis de leitura (...) diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”, (PCNLP, 1998, p.23), portanto, na sociedade contemporânea, para que os indivíduos se saiam bem em inúmeras atividades e tenham plena participação social é necessário, cada vez mais, que sejam leitores competentes, que leiam e compreendam não apenas que está explícito, mas também o que existe nas entrelinhas. Os índices de evasão e reprovação e também os baixos resultados alcançados em avaliações externas à escola levaram a uma discussão sobre a qualidade da educação, e a leitura foi um dos principais pontos dessa discussão que levou à conclusão de que “a razão de ser das propostas de leitura (...) é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (PCNP, 1998, p.19). Deste modo, para o PCNLP, uma concepção de leitura que se proponha apenas à decodificação dos sinais gráficos e das intenções do autor, sem levar em consideração a atitude responsiva que a leitura de determinado texto gera no leitor não é a concepção mais adequada. A proposta veiculada pelo PCNLP é a de que a compreensão deve ser ativa, ou seja, deve partir da interação entre os interlocutores desse discurso: o autor e os leitores, e entre as diferentes vozes que podem se fazer ouvir no interior do mesmo.

Antes de passarmos para a discussão sobre a o discurso relacionado à leitura que figura na primeira parte do PCNLP, abordaremos algumas

reflexões a respeito de práticas de leitura levantadas por Kleiman (1989, 1996), Geraldi (1994 [2006]), Coste (1997), Vigner (1997) e Moirand (1997) e assumidas pelo PCNLP, inclusive em suas referências bibliográficas, como embasadoras do discurso autorizado por ele veiculado.

Kleiman (1989) traça um histórico de como se processou a pesquisa em leitura, desde os modelos pré-interativos, nos quais o que se considerava leitura é o que hoje se convencionou chamar de decodificação, até os modelos interativos, nos quais a interação pode acontecer de duas maneiras: à moda dos psicólogos sociais, no “interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor na leitura” (p.31), ou à moda dos pragmáticos, levando em consideração a interação social, ou seja, a relação entre “leitor e autor, sujeitos sociais, num processo necessariamente dinâmico e mutável” (p.33).

A leitura que se preconiza no PCNLP se baseia nesta última abordagem, ou seja, na interação entre leitor e autor:

(...) se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também o modo de produzir sentidos (PCNLP, p.70-71)

Kleiman (1989) defende a utilização da Zona Potencial de Desenvolvimento – ZPD - (Vygotsky, 1930 [1994]), no processo de ensino/aprendizagem de leitura, pois essa metodologia desbanca a hipótese do déficit, ou seja, a hipótese de que “a criança é incapaz de perceber, deduzir, relacionar” (p.49-50). Segundo Vygotsky, as chamadas avaliações diagnósticas, que buscam “medir” o quanto o aluno consegue fazer sozinho, servem apenas para indicar onde o ensino deve começar. O que interessa de fato para a aprendizagem é a ZPD, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente, pois realizando atividades com essa ajuda, conseguirá obter conhecimentos suficientes para realizar atividades sem auxílio. A defesa dessa metodologia pode também ser observada no PCNLP, segundo o qual a interação entre leitor e autor, quando dificultada pela inexperiência do leitor, no caso o aluno,

deve ser mediada pelo parceiro mais experiente que na escola seria o professor, mas que, fora dela, poderia ser qualquer leitor mais experiente.

Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, **com a ajuda do professor e de outros leitores**, desenvolver a competência leitora, pela prática da leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com **a intervenção do professor, que deverá colocar-se na posição de parceiro**, favorecendo a circulação de informações. (PCNLP, p.70, grifo meu)

Coste (1997) trata da leitura de textos em língua estrangeira, mas acreditamos que muito do que ele afirma seja coerente também para leitura de textos em língua materna. O autor explicita deslizes comuns desde que a didática das línguas começou a utilizar a noção de competência comunicativa¹ emprestada da Etnolinguística². Esclarece que a competência comunicativa não diz respeito apenas à comunicação oral; que não existe totalidade única em se tratando de competência comunicativa de uma comunidade ainda que seja necessário que haja pontos comuns entre as competências comunicativas dos indivíduos para que existam trocas eficazes; e que a competência comunicativa e a competência linguística³ são duas entidades complementares que estão em relação de imbricamento e não de adição. Segundo o autor, “a competência linguística e a competência comunicativa estão uma e outra mobilizadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão. (COSTE, 1997, p.13) Ainda segundo o autor, duas orientações podem ser tomadas no processo de compreensão de textos. A primeira, chamada semasiológica vai do signo ao sentido; e a segunda, chamada onomasiológica, que vai do sentido ao signo; e afirma que um leitor acabado, para usar a terminologia utilizada pelo autor, consegue realizar as

¹ Competência Comunicativa: conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) de regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social. A competência comunicativa supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas, e de critérios de passagem de um código ou de uma variante para outros; implica, também, num saber pragmático quanto às convenções enunciativas que estão em uso na comunidade considerada. (Galisson e Coste apud Galves et al, 1997)

² Segundo Lewandowski (1986), “a etnolinguística estuda as relações da história de uma língua com a história de uma cultura, já que os costumes de um povo atuam sobre a língua e a língua é, em grande medida, aquilo pelo qual uma nação se constitui.”

³ Competência linguística é a capacidade que o falante tem de a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases.

duas orientações de leitura, conforme aquela que for mais adequada ao texto em questão.

De acordo com Vigner (1997), não existem textos puros, eles se relacionam a outros textos produzidos, e esta relação pode e deve ajudar na compreensão dos textos. Assim, “afirma-se aqui a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário e, a nosso ver, de todos os outros textos.” (VIGNER, 1997, p. 32). E a intertextualidade abordada pelo autor não se refere apenas ao conteúdo, mas também, e principalmente, à construção composicional que cada gênero apresenta. Se o leitor já conhece outros exemplares do gênero no qual se enquadra o texto a ser trabalhado terá maior facilidade em compreendê-lo. É claro que os gêneros não são estáticos, mas relativamente estáveis, e que podemos ter textos que se enquadram perfeitamente na construção composicional esperada para textos daquele gênero e outros, que embora sejam classificados como pertencentes a determinado gênero, em alguns aspectos se distanciam do esperado. Assim, concordamos com o autor quando ele afirma que quanto mais fiel o texto for ao gênero mais fácil será sua compreensão e quanto mais ele transgredir o que se convencionou para o gênero, mais complicada será sua compreensão.

O PCNLP também adota a intertextualidade como um importante fator a ser considerado no processo ensino/aprendizagem tanto da construção composicional quanto temática dos gêneros textuais.

(...) todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que em sua linearidade, isso não se explicita. (PCNLP, p.21)

Sua compreensão [do texto] depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver com a leitura de textos do gênero. (PCNLP, p.32)

Moirand (1997) defende a utilização dos textos de imprensa escrita em atividades de leitura, que visem, entre outros fatores o aprimoramento da compreensão global⁴.

Podemos afirmar que Galvez et al (1997), propõem que o ensino de leitura se realize por meio do que chamam de *abordagem global*, que pressupõe que se possa

“aproveitar ao máximo a previsibilidade de um texto, ou seja, o conjunto de hipóteses que o leitor é capaz de fazer sobre o seu sentido, usando para isso seu conhecimento prévio do assunto e sua percepção dos dados mais imediatos da sua significação (contexto de publicação, título, ilustrações, diagramação, etc). (p.8)

O PCNLP, apesar de não usar essa nomenclatura, preconiza que em atividades de leitura sejam realizadas ações que levam em consideração informações normalmente aproveitadas pela abordagem global:

A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação de características do gênero. (PCNLP, p.38)

Além disso, os autores criticam a utilização nas atividades de leitura em sala de aula de fragmentos de textos, pois a previsibilidade que pode ajudar no processo de compreensão desses textos fica em muito prejudicada quando apenas trechos isolados dos textos são abordados.

Além da dificuldade em se conseguir uma abordagem global em textos incompletos, o PCNLP levanta outro problema que agrava este: as adaptações simplistas de textos que circulam nas salas de aula.

⁴ A compreensão global leva em consideração não apenas o texto, mas os aspectos gráficos, as figuras, além do conhecimento prévio do leitor na construção do sentido do texto.

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica ou estrutural. (PCNLP, p.25)

O documento problematiza como textos tão simplórios possam divertir ou comover os leitores, interessando-os pela leitura e ainda como podem esses textos simplificados ou incompletos se tornarem bons modelos para a produção escrita.

Geraldi (1984 [2006]), afirma que o que se pratica na escola não é leitura, mas uma simulação que em muito se distancia das práticas de leitura na sociedade. Na escola lê-se para resolver exercícios de interpretação, ou para fazer prova, ou ainda, para preencher fichas de leitura. Segundo o autor, as práticas correntes de leitura na escola não contribuem para a formação de leitores proficientes, tanto por serem artificiais como por não propiciar aos alunos uma quantidade de leitura suficiente; para ele, a quantidade pode vir a gerar a qualidade, já que um leitor nunca será proficiente lendo um livro por bimestre, realidade essa que as práticas escolares ignoram. A escola também banuiu para fora de seus muros o prazer da leitura, por exemplo, quando o professor tolhe dos alunos a possibilidade de escolher aquilo que leem e também quando a leitura é seguida por atividades de controle.

O autor diferencia vários tipos de leitura: a leitura como busca de informações, a leitura como estudo do texto, a leitura como pretexto para realização de outras atividades e a leitura como fruição do texto; cada uma com seus objetivos a serem alcançados, objetivos esses que precisam ser explicitados para que possam ser atingidos, o que na maioria das vezes não acontece, especialmente se tratarmos das atividades de leitura dos livros didáticos, largamente utilizados em nossas escolas.

O PCNLP também preconiza que sejam explicitados os objetivos de leitura, mas traz uma categorização diferente da realizada por Geraldi, levando em consideração além dos objetivos também os interesses do sujeito e as

características tanto do gênero quanto do suporte. Para este documento a leitura pode ser integral⁵, inspeccional⁶, tópica⁷, de revisão⁸ e item a item⁹.

Para além disso, o PCNLP também difunde a idéia de que os diferentes níveis de conhecimento prévio com que os alunos chegam ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental devem ser considerados pelos professores, e à escola é colocada a responsabilidade da evolução das capacidades necessárias à interpretação dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Não é possível ensinar uma “leitura prototípica” com a qual seja possível a interpretação de todos os gêneros textuais, porque eles não diferem apenas na estrutura ou no léxico, mas também no modo como são recepcionados na sociedade, de acordo com a esfera social na qual circulam, e também no suporte no qual figuram.

Como já afirmamos, este documento descarta uma abordagem estruturalista da linguagem e sugere a mudança radical do foco das aulas de língua portuguesa, do trabalho com elementos linguísticos descontextualizados para um trabalho baseado no uso social da língua, de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, com base em textos de circulação social real. A escolha dos gêneros textuais que devem figurar nas aulas deve considerar a heterogeneidade textual presente nos usos sociais da leitura e, como já foi discutido, deve se basear numa heterogeneidade de tratamentos didáticos também, porque diferentes gêneros textuais e diferentes objetivos exigem diferentes estratégias de leitura. Os textos não devem ser usados apenas como pretexto para o estudo de suas características gramaticais, mas a reflexão deve ser muito mais ampla, abrangendo toda a complexidade das atividades discursivas para que por meio dessa reflexão os educandos possam desenvolver sua própria capacidade discursiva.

Tendo sido feitas essas considerações, partiremos para a descrição dos objetivos gerais relacionados à leitura que figuram na primeira parte do PCNLP.

⁵ Leitura sequenciada e extensiva do texto.

⁶ Utilização de expedientes de escolha de textos para uma leitura posterior.

⁷ Identificação de informações pontuais no texto, localização de verbetes no dicionário ou enciclopédia.

⁸ Identificação e correção, num texto dado, de determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido.

⁹ Realização de tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.

A escola deve promover o desenvolvimento dos alunos a fim de que eles consigam

- **utilizar a linguagem** na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
 - utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - **sabendo como proceder para ter acesso, compreender** e fazer uso de **informações contidas nos textos**, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - **sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes**, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
 - **analisar criticamente os diferentes discursos**, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
 - **contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões**;
 - **inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto**;
 - **identificando referências intertextuais presentes no texto**;
 - **percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor**;
 - **identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua**;
 - Reafirmando sua identidade pessoal e social;
- (...) (PCNLP, 1998, p. 32/33, grifos meus)

Como podemos perceber, à leitura é reservado um papel relevante nos objetivos gerais. A abordagem estruturalista, que excluía do ensino de leitura as condições de produção dos discursos, é rejeitada, e essas condições de produção tornam-se objeto de reflexão para que os alunos possam entender os discursos em sua plenitude de significações em situações reais de utilização da língua. Outro aspecto evidente do papel da leitura nesses objetivos é que os alunos, por meio dela, sejam capazes de identificar e analisar criticamente uma multiplicidade de discursos advindos de diferentes esferas da sociedade e, com base nessas várias interpretações da realidade, consigam construir, criticamente, sua própria leitura.

Segundo esses objetivos, é necessário que a escola propicie aos alunos a leitura de muitos textos, e textos de diferentes gêneros, sobre diferentes assuntos, porque só assim eles serão capazes de perceber a intertextualidade em todos os seus aspectos, quer sejam eles de caráter composicional, estilístico ou temático. A leitura também deve permitir aos alunos que eles consigam inferir as estratégias usadas pelo autor para atingir seus objetivos junto aos leitores.

Como podemos notar, a leitura demanda várias estratégias do leitor frente ao texto a ser lido e interpretado e essas estratégias devem ser ensinadas pela escola. Pela abordagem estruturalista, adotada anteriormente ao PCNLP, sempre foi dedicado à leitura um tempo inferior àquele dedicado à escrita e especialmente à gramática, porque se acreditava que se o aluno soubesse decodificar os sinais gráficos e dominasse as regras gramaticais automaticamente ele conseguiria interpretar textos de todos os gêneros. No entanto, isso não é realidade. O PCNLP enfatiza que diferentes gêneros discursivos exigem diferentes estratégias e que essas estratégias devem ser ensinadas na escola progressivamente.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (PCNLP, 1998, p. 26)

Com a intenção de nortear o trabalho do professor rumo ao alcance dos objetivos gerais, o PCNLP traz os objetivos de ensino, aos quais descreveremos; neles as estratégias de leitura a serem ensinadas nas aulas de língua portuguesa ficam latentes.

“No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (PCNLP, 1998, p.50). Esse objetivo busca sanar um problema observado no ensino de língua portuguesa antes da publicação do PCNLP, e que foi considerado um dos fatores relevantes para o fracasso no desempenho em língua portuguesa, a total desconsideração da

realidade e do interesse dos alunos (PCNLP, 1998). No entanto, acreditamos que esse objetivo seja ainda mais complexo, porque além de se considerar o interesse e a necessidade do aluno, é necessário que ele próprio seja capaz de selecionar textos que atendam a essas expectativas. À escola cabe então o papel de não apenas indicar as leituras que os alunos devem fazer, mas de levar esses alunos a se tornarem leitores autônomos. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade escolar e passa a fazer parte de outros aspectos da vida desses alunos-leitores, o que também acabaria com outro problema detectado como parte integrante do insucesso do ensino de língua materna: a excessiva escolarização das atividades de leitura.

O trabalho para criar leitores autônomos é reforçado pelos próximos objetivos de ensino. Que o aluno

- **leia de maneira autônoma**, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 - confirmando antecipações e inferências realizadas antes e depois da leitura;
 - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
 - delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; (PCNLP, 1998, p.50)

Para que o aluno construa familiaridade com textos de diferentes gêneros e temas é necessário que ele tenha contato com esses textos. No entanto, muitos dos alunos têm na escola o único local onde podem ter contato com textos escritos. Assim, cabe a ela proporcionar a esses alunos o acesso a diferentes

materiais de leitura. Apesar disso, muitas escolas não possuem bibliotecas, e mesmo as que possuem dificilmente têm um acervo rico e variado, o que acaba por dificultar o alcance desse objetivo, especialmente por aqueles alunos advindos das classes mais populares.

Ainda com base nesse objetivo, podemos elencar algumas estratégias que deveriam ser ensinadas em aulas de leitura, com a finalidade de criar leitores autônomos:

a) procedimentos de leitura adequados aos diferentes gêneros discursivos. Ler um conto policial, por exemplo, exige procedimentos de leitura diferentes daqueles exigidos pela leitura de uma notícia ou de uma resenha; a começar pelos objetivos de leitura. Normalmente lemos um conto num momento de lazer, a notícia para nos informar e uma resenha para fins acadêmicos. Deste modo, por termos diferentes objetivos para a leitura a realizaremos de maneira diferenciada e isso precisa ser objeto de ensino na escola.

b) Com base em informações sobre o gênero e o suporte no qual figura, traçar pressuposições que serão validadas ou não com a leitura. Poemas, provérbios populares e romances apresentam estruturas, tema e estilos diferentes, e o conhecimento desses aspectos, assim como de algumas características do suporte, como seu público alvo, em que esfera social circula, por exemplo, podem facilitar a compreensão das intenções do discurso.

c) Utilizar os recursos gráficos presentes no próprio texto a fim de obter ajuda para a interpretação do mesmo. Quadros, tabelas, gráficos, imagens podem nos dar pistas a respeito do texto que estamos lendo, sobre qual o público deseja atingir, por exemplo, ou sobre os interesses de que classe econômica representa.

- d) Saber localizar informações importantes sobre o texto em dados da própria obra, como o sumário e o prefácio, por exemplo.
- e) Interpretar as figuras de linguagem presentes nos textos, como as metáforas, por exemplo.
- f) Localizar no texto informações que resolvam algum questionamento proposto antes da leitura (PCNLP, 1998).

O objetivo de ensino a seguir trata de “leituras desafiadoras” de textos diferentes daqueles aos quais os alunos estejam habituados, e que, assim como as demais práticas de leitura, devem ser realizadas com a mediação do professor. Nas palavras do PCNLP: que o aluno “seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (PCNLP, 1998, p. 50)

O caráter social da leitura também é abordado, quando se objetiva que o aluno “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (PCNLP, 1998, p. 51). Com isso, mais uma vez, a leitura deixa de ser uma atividade escolar apenas, para embasar os discursos dos alunos e ser até mesmo fonte de informações para conversas entre amigos que podem acontecer em atividades em sala de aula ou em situações extra-escolares.

Os diferentes objetivos de leitura, que já foram explicitados nessa descrição, estão mais uma vez presentes nesses objetivos de ensino quando o PCNLP espera que o aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (Brasil, 1998, p. 51).

E, por fim, o documento também traz como objetivo de ensino, que o aluno “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (PCNP, 1998, p.51), ou seja, que ele se posicione criticamente frente às posições ideológicas marcadas nos textos.

Em resumo, esses objetivos de ensino tratam de diversos procedimentos de leitura que devem ser utilizados, de maneira adequada, para se alcançar diferentes objetivos e interesses, e de acordo com as características do gênero e suporte. Deste modo, fica claro que ler não é apenas decodificar as mensagens, e também que estes procedimentos devem ser ensinados aos alunos para que eles possam obter com sua leitura o melhor resultado. Além disso, esses objetivos ressaltam a importância de que o aluno não fique circunscrito apenas aquilo que “já sabe ler”, mas que rompa suas expectativas e parta para *leituras desafiadoras* que propiciem a ele o aumento de sua capacidade de leitura e compreensão.

Após a apresentação dos objetivos de ensino, a segunda parte do PCNLP traz os conteúdos também divididos em eixos temáticos. Segundo o documento, os conteúdos apresentados são aqueles “relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam” (PCNLP, 1998, p. 52).

Antes de partir para os conteúdos propriamente ditos, o PCNLP traz uma lista de alguns gêneros considerados relevantes para o trabalho em sala de aula, para facilitar a opção do professor frente ao quase infinito número de gêneros que circulam na sociedade, mas o documento faz a ressalva de que esta não é uma lista rígida, outros gêneros podem ser incluídos de acordo com a necessidade dos alunos. Como já afirmamos, esses gêneros foram agrupados em função de sua circulação social. O quadro abaixo reproduz a orientação do documento em relação à prática de leitura de textos escritos.

Gêneros privilegiados para a leitura de textos	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didáticos (textos, enunciados de questões) • artigo
Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

Quadro 1: Elaborado com base em PCNLP, 1998.

Os conteúdos elencados pelo PCNLP sugerem que as expectativas quanto a forma e o conteúdo do texto sejam explicitadas em função das características do gênero, o que não era realizado quando a abordagem era estruturalista. De um modo geral, os textos que mais circulavam na sala de aula eram os literários e, ainda assim, nem sempre completos, mas normalmente fragmentos presentes nos livros didáticos que nem sempre resguardavam uma unidade semântica ou estrutural (PCNLP, 1998). Além disso, todos os textos recebiam o mesmo tratamento, de modo que o PCNLP propõe uma mudança de abordagem: diferentes gêneros recebendo diferentes tratamentos e tendo sua forma e conteúdo explicitados.

O documento propõe ainda que sejam ensinados aos alunos diferentes “tipos de leitura” a fim de que os alunos possam selecionar o que melhor se encaixa para ser utilizada de acordo com objetivo proposto: estudo, formação pessoal, entretenimento etc. São eles:

- Leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;

- Leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
- Leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
- Leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária; (Brasil, 1998, p. 55)

A formulação, validação e reformulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto lido; a inferência do sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto; a busca de informações complementares em fontes como o dicionário, por exemplo; a articulação entre os conhecimentos prévios e os textuais; o estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto e entre vários textos; o estabelecimento de progressão temática; o estabelecimento de relações entre o texto e os recursos que o acompanham, como gráficos, imagens e tabelas; a análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos para a identificação das várias vozes do discurso; e o reconhecimento dos recursos expressivos utilizados na produção do texto são estratégias que, segundo o PCNLP, devem ser ensinadas nas aulas de leitura (PCNLP, 1998).

Ainda na segunda parte do PCNLP existe uma seção intitulada *Tratamento didático dos conteúdos*, dedicada à metodologia que deve ser empregada no ensino de língua portuguesa. Segundo este documento, “há estreita relação entre que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (PCNLP, 1998, p.65)

Nessa seção é enfatizada a importância da circulação de variados gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, por ser a escola, como já afirmamos, a única referência para a formação de leitores e escritores para inúmeros alunos provenientes das classes mais populares e da rerepresentação dos conteúdos para aprofundamento dos conhecimentos obtidos¹⁰. Uma subseção é dedicada à leitura de textos escritos. Nela, encontramos a definição de leitura mais completa de todo o PCNLP:

¹⁰ Conferir a metáfora do espiral de Dolz e Schenewly (2004).

(...) processo no qual o leitor realiza um trabalho **ativo** de compreensão e interpretação do texto, **a partir de seus objetivos**, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica **estratégias** de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCNLP, 1998, p.69, grifo meu)

Nesta definição, vemos resumidos aspectos relevantes relacionados ao ensino de leitura que permearam todo o documento: a questão da construção compartilhada do sentido do texto entre o autor e o leitor com seus conhecimentos prévios; a existência de diferentes objetivos de leitura e a necessidade de diversas estratégias de leitura. O documento também propõe alguns tratamentos didáticos diferenciados que podem ser executados nas aulas de leitura com o objetivo de enfatizar os diferentes objetivos de leitura.

Ainda nessa subseção, a importância da formação de leitores autônomos também é ressaltada, pois se os alunos só lerem as obras indicadas pelos professores, ao saírem da escola os livros ficarão para trás; e a influência vygotskiana é evidenciada quando o PCNLP incentiva que o professor atue na ZPD dos alunos, a fim de desenvolver neles a competência leitora.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura (Brasil, 1998, p.70)

Como podemos perceber, os objetivos gerais, de ensino, os conteúdos e procedimentos metodológicos presentes no PCNLP propõem uma mudança muito grande com relação ao que era feito antes da publicação deste documento. Segundo Sousa (2004), os Parâmetros Curriculares pressupõem

“que o professor domine as novas formulações sobre o conceito de linguagem, texto, discurso, gêneros discursivos, na perspectiva interacionista, enquanto categorias básicas a partir das quais se estabelecerão os conteúdos e a metodologia de ensino. (...) Note-se que se

espera do professor não apenas o domínio dessas teorias, mas igualmente a sua anuência a essas teorias e a aceitação de sua suposta eficácia para a consolidação desse novo projeto para a educação.” (p.21)

Ou seja, a implementação das mudanças propostas pelo PCNLP são dificultadas e algumas vezes impossibilitadas, primeiro porque a maioria dos professores não domina os conceitos que embasam tal documento, e depois, porque não existe como fazer com que os professores, mesmo os que de fato dominam esses conceitos, acreditem em sua eficácia e os coloquem em prática em suas salas de aula.

Frade e Silva (1998) nos fazem refletir sobre essa questão quando tratam de algumas características peculiares aos documentos oficiais, classificado como gênero de divulgação científica por Torquato (2003, p.89). Uma delas é o fato de que, diferentemente dos textos de divulgação científica publicados em revistas ou livros, que devem ser procurados por leitores desejosos de novos conhecimentos, os textos de divulgação científica apresentados como documentos oficiais trazem consigo a expectativa dos órgãos oficiais de que sua leitura seja quase obrigatória, especialmente porque esses documentos geralmente são produzidos quando se deseja uma mudança radical. “Ou seja, não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto que vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores.” (Frade e Silva, 1998, p.97)

Infelizmente, essa busca nem sempre consegue alcançar os leitores-professores. Alguns desses profissionais trabalham em vários períodos para alcançar melhores salários, o que encurta o tempo que poderia ser dedicado ao estudo, outros encaram essa atividade não como algo positivo, mas como mais uma atividade para se juntar aos já inúmeros afazeres dos professores.

Barbosa (2000) ressalta como importantes, para a eficaz transposição didática dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a sala de aula, modificações consistentes na formação pré-serviço e a manutenção constante de formação continuada, já que essa transposição não pode ser feita diretamente e nem é isso que eles propõem, pois seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica neles assumidos. Essas modificações poderiam

contribuir para que os professores entendessem a importância dos documentos oficiais adotados como referências e não que tivessem de aceitá-lo de maneira autoritária e vertical.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular - 5ª a 8ª série (ELPPC)

Na década de 90, mais precisamente no ano de 1999, foi publicado no Estado do Acre, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação o documento intitulado *Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular – 5ª a 8ª série (sic)* (ELPPC). Esta proposta curricular foi o resultado de um debate que começou alguns anos antes, em meados de 1993, quando os profissionais da rede municipal de ensino de Rio Branco traçaram suas prioridades para a década, por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação do município, e foi produzida por professores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco e da Secretaria de Estado da Educação do Acre, com a colaboração de professores do Departamento de Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC) e consultoria de Zuleika de Felice Murrie, membro da equipe técnica de Língua Portuguesa da Coordenadoria de Estudos Pedagógicos (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Este documento se constitui de um volume com 40 páginas, ou seja, muito mais curto que o documento nacional; se propõe a discutir a questão da linguagem por meio de quatro vieses: linguagem verbal e identidade, linguagem oral, linguagem escrita e componentes linguísticos; e se posiciona como uma proposta sociointeracionista, portanto baseada em Vygotsky, não apenas em seus Princípios Norteadores, mas em todo o corpo do texto no qual a palavra “interação” e várias outras dela derivadas aparecem muitas vezes. Apesar de difundir a ideia inadequada de que o professor “transmite” saber valorizado socialmente como se ele fosse o detentor do saber, logo se corrige quando argumenta que a função do

trabalho com a linguagem é estabelecer “trocas constantes entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.” (ELPPC, 1999, p.10)

A noção de gênero permeia toda a obra, apesar de o conceito aparecer poucas vezes. Isso fica muito claro no trecho:

Para trabalhar com a linguagem precisamos compreendê-la como:

- Construção e interpretação de **sistemas mais ou menos estáveis de representação** entre interlocutores;
- Realização variável presente em atos de interlocução determinados por **contextos particulares.**” (1999, p.10, grifo meu)

Esses “sistemas mais ou menos estáveis de representação” nada mais são que os diferentes gêneros que circulam nas diferentes esferas da sociedade ou, como traz o texto em “contextos particulares”.

Ao afirmar que “o conhecimento linguístico adquirido nas esferas familiares e sociais deve ser o ponto de partida para o ensino” (ELPPC, 1999, p.7), é aos gêneros primários, que de maneira impensada e não intencional passam a fazer parte do repertório dos indivíduos, que os documentos se referem.

Na maioria das vezes a palavra “gênero” é substituída pela expressão “tipo de texto”, como nos excertos abaixo, assim como em muitos outros presentes em todo o documento.

[Que o aluno] Identifique e distinga diferentes **tipos de textos**, de acordo com a função de cada um, a partir da leitura global. (Acre, 1999, p.18, grifo meu)

Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam os seguintes textos:

- literários (sequência; personagens; indicadores de tempo; ponto de vista do narrador; marcas linguísticas e formais específicas de cada **tipo de texto** a ser trabalhado) (Acre, 1999, p. 18, grifo meu).

Além da noção de gênero, o texto trata o diálogo como “chave” do processo de interação, mas traz o diálogo com uma noção limitada, apenas como uma “troca constante de idéias pela palavra.” O conceito de diálogo¹¹ é muito presente e muito importante na obra de Bakhtin, assim como o de gênero, o de esfera e o de interação, de modo que podemos dizer que este documento se baseia nas obras desse teórico e de seu Círculo, o que é confirmado em suas referências bibliográficas.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, neste documento, o texto é considerado como a unidade mínima de trabalho. E o texto, segundo ele, não é definido pela sua extensão, mas pelo “sentido dentro de determinado contexto” e por “completar as três dimensões da linguagem” (ELPPC, 1999, p.11): a gramatical, a semântica e a discursiva ou pragmática, que no documento se explicitam assim:

- **a gramatical:** a ordem das palavras nas frases, o modo como escolhemos as palavras entre tantas, os recursos expressivos que utilizamos;
- **a semântica:** os significados que expressamos/compreendemos por meio das palavras e dos textos;
- **a discursiva ou pragmática:** os limites contextuais do ato de interlocução e dos interlocutores. (ELPPC, 1999, p. 10, grifo do documento)

Dentre os objetivos relacionados à leitura que traça para serem alcançados durante os oito anos do Ensino Fundamental, e que serão melhor descritos na próxima seção, ressalta a importância de que o aluno leia e interprete diferentes gêneros de texto escrito, que goste de ler e encontre na leitura uma forma de identificação com o universo sociocultural da humanidade.

A quinta parte do texto, denominada *Sistematizando o conhecimento*, se diferencia do documento nacional, pois, ao contrário deste, divide os objetivos e conteúdos por séries, da 5ª à 8ª. O texto, direcionado a cada uma das séries, é mais uma vez dividido em Introdução, Objetivos Básicos, Unidades de Trabalho e Procedimentos Metodológicos.

¹¹ O conceito de diálogo, na obra de Bakhtin, tem um alcance muito maior que no ELPPC.

Apesar da grande semelhança entre a Proposta Curricular estadual e os Parâmetros Curriculares Nacionais, este não está presente nas referências bibliográficas daquela, apesar de ter sido publicado um ano antes.

A próxima seção destina-se à descrição do modo como a leitura é enfocada neste documento.

2.2.1 Abordagem referente ao ensino de leitura

Nessa seção, descreveremos os objetivos de ensino, os objetivos básicos e os conteúdos relacionados à leitura presentes no ELPPC.

Começaremos pelos objetivos de ensino de língua portuguesa traçados por esse documento para serem alcançados ao longo do Ensino Fundamental referentes à leitura.

Ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é importante que o aluno:

- (...)
- Leia e interprete diferentes gêneros de textos escritos, manifestando sua experiência de leitor, recuperando, também o ponto de vista do autor expresso no próprio texto;
- Goste de ler e encontre na leitura um meio de identificar-se com o universo sócio-cultural (sic) registrado pela humanidade;
- (...) (ELPPC, 1999, p.15)

Como podemos notar os objetivos gerais traçados para o ensino de leitura por esse documento são muito mais modestos que os difundidos pelo PCNLP. Em nenhum momento se fala em criar leitores autônomos, mas simplesmente leitores que consigam ler e interpretar diferentes textos, provavelmente os propostos pelo professor em atividades de leitura na sala de aula.

Não podemos perceber também a indicação para que as atividades procurem abranger as diversas práticas sociais de leitura, nem o respeito pela realidade e pelos interesses dos alunos.

A quinta parte do ELPPC, denominada Sistematizando o conhecimento, traz os objetivos básicos e as unidades de trabalho (conteúdo) divididos por série, o que o diferencia do PCNLP que não traz essa divisão, mas define que os conteúdos devem ser selecionados de acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O agrupamento de gêneros preferenciais para o trabalho com a leitura também acompanha a divisão seriada e, diferentemente do PCNLP, no qual há apenas um agrupamento na seção relacionada ao conteúdo, no ELPPC existem dois agrupamentos. O primeiro, figura nos objetivos básicos direcionados a cada série e o segundo nas unidades de trabalho.

Os quadros abaixo, produzidos com base nas informações contidas no ELPPC, servem para melhor entendermos essa organização. O primeiro deles foi baseado nos objetivos básicos do documento. Nos objetivos direcionados à leitura foram citadas as esferas de circulação social preferenciais para o trabalho em cada série (jornalística, administrativa, literária), e alguns gêneros que circulam nestas esferas, no entanto, essa associação não foi completada, já que alguns gêneros foram listados sem relação com a esfera social de circulação e, em outros casos, algumas esferas foram citadas sem que qualquer gênero fosse a ela relacionado.

Agrupamento de gêneros - Objetivos Básicos			
Gêneros preferenciais para o trabalho com leitura			
5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Jornalísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Lides • Notícias • Classificados • Manchetes • Reportagens 	Jornalísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Notícias • Entrevistas • Manchetes 	Jornalísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Reportagens • Artigos • Resenhas 	Jornalísticos <ul style="list-style-type: none"> • Editoriais • Pesquisas
Literários: <ul style="list-style-type: none"> • Contos • Lendas • Romances infanto-juvenis • Poemas 	Literários	Literários	Literários
Outros: <ul style="list-style-type: none"> • Bulas • Rótulos de embalagens • Bilhetes • Cartas formais • História em quadrinhos 	Instrucionais: <ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Resumos 	Outros: <ul style="list-style-type: none"> • Didático • requerimento 	Administrativos <ul style="list-style-type: none"> • Requerimentos • ofícios • Relatórios
			Outros: <ul style="list-style-type: none"> • Didáticos

Quadro 2: Elaborado com base em ELPPC, 1999.

Apesar de serem separados serialmente, os objetivos básicos não diferem muito de uma para outra série¹². Em todas elas se objetiva que os alunos identifiquem e distingam os gêneros textuais de acordo com sua função social; que compreendam as informações contidas no texto e sua unidade temática e que relacionem pontos de vista de vários autores sobre o mesmo tema/assunto. Além desses objetivos, na 5ª série, espera-se que o aluno relacione, em textos jornalísticos, os elementos básicos que compõem o *lead* de uma notícia com o modo de organização da informação e discuta as interpretações possíveis de um mesmo texto; na 5ª e 6ª séries espera-se que eles reconheçam as convenções do sistema da representação escrita (segmentação das palavras e frases, ortografia das

¹² Para maiores esclarecimentos sobre os objetivos básicos para cada série preconizados pelo ELPPC, conferir Anexo I que os traz na íntegra

palavras, pontuação e parágrafo); e na 5ª, 6ª e 7ª séries objetiva-se que os educandos desenvolvam o gosto pela leitura. Como podemos notar, esses objetivos básicos estão aquém dos propostos pelo PCNLP. Em nenhum momento notamos alguma observação sobre as diferentes estratégias necessárias para a leitura de diferentes gêneros textuais, ou sobre os diferentes objetivos possíveis para a leitura.

Ainda na seção denominada *Sistematizando o conhecimento* há uma subseção denominada *Unidades de trabalho*, na qual se encontram elencados os conteúdos a serem trabalhados, também divididos por série. Nesta subseção, o agrupamento de gêneros é bem claro, e foi realizado, a exemplo do PCNLP, levando em consideração sua esfera de circulação. Nessa nova organização a quantidade de gêneros textuais e de esferas sociais de circulação é muito maior que aquela apresentada nos objetivos básicos, como podemos observar no quadro a seguir.

Gêneros preferenciais para o trabalho com leitura (Unidades de Trabalho)			
5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<p>Jornalísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lides • Notícias • Classificados • Manchetes • Reportagens 	<p>Jornalísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Títulos • Notícias • Entrevistas • Manchetes • Lides • Resumos • Classificados • Crônica Jornalística • Reportagens 	<p>Jornalísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagens • Artigos • Resenhas 	<p>Jornalísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícias • Reportagens • Classificados • Resenhas • Editoriais • Artigos • Resumos • Pesquisas
<p>Literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos • Crônicas • Fábulas • Romances infanto-juvenis • Poemas • Quadrinhas 	<p>Literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônicas • Contos • Poemas • fábulas • Romances infanto-juvenis (suspense, ficção científica etc.) • Lendas • Peças teatrais 	<p>Literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônicas • Contos • Romances infanto-juvenis • Peças teatrais • Letras de músicas 	<p>Literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos • Crônicas • Romances • Poemas • Peças de teatro • Fábulas • Lendas
<p>da cultura popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lendas • Parlendas • Provérbios • Anedotas • Casos • Causos • literatura de cordel 	<p>da cultura popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anedotas • provérbios • adivinhas • relatos • contos 	<p>da cultura popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anedotas • provérbios • relatos • casos 	<p>da cultura popular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causos • Músicas • Quadrinhas • Relatos
<p>Instrucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didáticos, • Resumos • Receitas • Manuais 	<p>Instrucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Bulas • Manuais de instrução • Notas explicativas 	<p>Instrucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Resumos • Manuais de instrução 	<p>Instrucionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Manuais de instrução •
<p>Publicitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios • Propagandas 	<p>Publicitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anúncios • propagandas • folhetos 	<p>Publicitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anúncios • propagandas • cartazes 	<p>Publicitários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios • Propagandas • Cartazes
<p>Epistolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cartas informais • bilhetes • diários • convites • postais 	<p>Epistolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cartas • bilhetes • diários 	<p>Epistolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cartas formais • convites 	<p>Epistolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartas, • Bilhetes • Diários
	<p>Didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • resumos • exposições • verbetes de dicionário • textos de enciclopédia 	<p>Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • requerimentos • ofícios • projetos 	<p>Administrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requerimentos • Ofícios • Relatórios • Atas
	<p>Utilitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cheques • recibos • requerimentos 		

Quadro 3: Elaborado com base em ELPPC, 1999.

Os gêneros destacados no quadro acima evidenciam uma confusão conceitual no que diz respeito aos gêneros textuais e às esferas de circulação. As lendas, por exemplo, na 5ª série são classificadas como gênero da cultura popular e na 6ª e 8ª como literário; ainda na 6ª série, letras de músicas são consideradas textos literários. Confusão parecida ocorre com os requerimentos e ofícios são classificados ora como administrativos e ora como instrumentais; e os textos didáticos ora são considerados parte dos gêneros instrucionais e ora são considerados uma esfera de circulação. No que diz respeito aos resumos que ora são considerados textos jornalísticos e ora instrucionais, não está claro se a proposta é que se construa um mesmo gênero textual em diferentes esferas de circulação, ou se houve também uma confusão na hora de classificá-los.

Acreditamos que essas diferentes classificações dos gêneros podem dificultar ainda mais a mudança na prática nas aulas de leitura, pois os professores podem ficar inseguros frente a um material com incongruências conceituais. Apesar disso, a tentativa do agrupamento de gêneros realizada por esse documento, se analisada sob a ótica da teoria de Dolz e Schneuwly (2004), pode ser considerada relativamente eficiente. Afinal, apesar de apresentar inadequações quanto à resposta às necessidades de linguagem, ele corresponde às finalidades sociais do ensino e retoma certas distinções tipológicas que figuram em manuais e guias.

Continuando a descrição das Unidades de Trabalho presentes no ELPPC, percebemos que, apesar de serem separados por séries, os conteúdos destinados a cada uma delas pouco difere. Em síntese, podemos afirmar que os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de leitura nas séries finais do ensino fundamental de acordo com este documento são a informatividade e a unidade temática dos textos; os tipos de texto de acordo com a função social¹³; e a natureza, função, organização e estrutura destes textos. Alguns conteúdos são destinados a uma série e não a outra, por exemplo, além dos já citados, na 5ª série devem ser trabalhadas também as possibilidades interpretativas dos textos; na 6ª, série para a qual mais conteúdos são elencados, os recursos linguísticos expressivos manifestos na intencionalidade do produtor do texto (léxico, metáfora, comparação, citação, adjetivação), assim como as convenções do sistema de escrita (segmentação de

¹³ E os textos aos quais se refere esse item são os elencados no quadro 3.

palavras e frases, pontuação, paragrafação, ortografia das palavras) e os elementos de coesão do texto lido também devem ser abordados; na 7ª e 8ª a intertextualidade é outro conteúdo a ser ministrado.

A seriação proposta por este documento é uma grande limitação para o desenvolvimento de um bom trabalho nas aulas de leitura, afinal, se o professor ficar preso a essas recomendações não poderá trabalhar as possibilidades interpretativas dos textos, por exemplo, em outra série que não a 5ª e a intertextualidade só poderá ser abordada a partir da 7ª série. Não podemos nos esquecer dos diferentes níveis de aprendizado com o qual os alunos chegam às séries. Alguns conteúdos destinados à 6ª série podem ser muito complicados para o entendimento de alguns alunos de 7ª e facilmente compreendido por alguns alunos de 5ª série, de modo que o professor precisa ter liberdade para definir qual o melhor momento para abordar esse ou aquele conteúdo. Além disso, a divisão serial implica em fragmentação de processo de leitura.

A terceira parte do capítulo *Sistematizando o conhecimento* traz alguns procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos com os alunos a fim de que eles consigam atingir os objetivos traçados para cada série. Mais uma vez a seriação é um elemento dificultador do trabalho ao invés de ser um facilitador. Atividades como a organização de uma biblioteca na escola e mesmo na sala de aula, e a visita a bibliotecas fora do ambiente escolar são algumas das orientações, além da circulação de uma grande variedade de gêneros textuais e a leitura de poemas ou crônicas seguidas de pequenos comentários no início das aulas, mas a definição, pelo documento das séries nas quais elas devem ser realizadas cerceia a liberdade necessária ao professor para definir a melhor estratégia a ser adotada para alcançar os objetivos propostos.

Esse documento da SEE-AC foi utilizado por oito anos pelos professores de língua portuguesa, mas no ano de 2007 publica-se outro documento o *Referencial Curricular de Língua Portuguesa*. A próxima seção se presta a descrevê-lo.

2.3 A necessidade de uma revisão no documento oficial acriano: a publicação do Referencial Curricular de Língua Portuguesa (RCLP)

Alguns anos se passaram e os Parâmetros Curriculares Nacionais, tornaram-se mais conhecidos, muitas pesquisas foram realizadas com base neste documento, e melhor se conheceu seu referencial teórico. Com o PCNLP não foi diferente, e a SEE-AC resolveu lançar um novo documento no ano de 2007, o *Referencial Curricular de Língua Portuguesa* (RCLP), com 80 páginas, ou seja, o dobro do primeiro documento. Este documento é constituído pelo texto do primeiro, com várias modificações e inclusões, de modo que apresenta praticamente a mesma distribuição organizacional: divide-se em cinco capítulos.

O primeiro, denominado *Princípios Norteadores* traz novamente à tona questões já abordadas no primeiro documento como o diálogo, a interação, a existência e o respeito devido às variedades linguísticas e o texto como unidade mínima de trabalho. Nesse capítulo foram incluídos dois subitens, o primeiro denominado *O texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros*, no qual os gêneros textuais, quase ausentes no documento anterior, e sua importância para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos são apresentados. Aos gêneros literários é reservada especial importância. Neste subitem, também o professor reflexivo e estudioso é valorizado, assim como no documento de 1999, mas vai além disso, ressaltando a importância do planejamento e de se partir do que os alunos já sabem. Outra subseção inserida é denominada *A prática de reflexão sobre a língua*. Nela as atividades epilinguísticas¹⁴ e metalinguísticas¹⁵ são descritas e sua importância para as atividades junto aos alunos ressaltada.

O segundo capítulo, que possui o título de *Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa* traz os objetivos, alguns deles modificados e outros incluídos. No que diz respeito à leitura, eles são os mesmos do documento anterior, já citados

¹⁴ Neste documento, atividades epilinguísticas são aquelas que se realizam sobre a língua e suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais), possibilitando a resignificação das expressões e a construção da linguagem (RCLP, 2007, p.20).

¹⁵ Neste documento, atividades metalinguísticas são aquelas que visam a categorização e a sistematização dos conhecimentos em língua portuguesa (RCLP, 2007, p.21).

neste texto, acrescidos de uma reflexão sobre diferentes procedimentos que devem ser utilizados para leituras com diferentes objetivos e interesses e de características do gênero e suporte, reflexão essa também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma descrição mais minuciosa desses objetivos será realizada na próxima seção.

No terceiro capítulo, intitulado *Sistematizando o conhecimento*, já presente no primeiro documento da Secretaria de Educação do Acre, persiste a mesma divisão do texto em Introdução, Objetivos Básicos, Unidades de Trabalho e Procedimentos Metodológicos, e o mesmo seccionamento dos objetivos e conteúdos por série (5ª a 8ª), no entanto, várias modificações e inclusões aconteceram. Aquelas relacionadas à leitura serão descritas com mais detalhe na próxima seção.

O quarto capítulo traz uma reflexão sobre como promover os procedimentos avaliativos e denomina-se *Avaliando o percurso de aprendizagem*. O quinto capítulo é constituído pelos anexos que trazem as *Matrizes de referência para as séries finais do Ensino Fundamental*, as mesmas levadas em consideração na elaboração das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O último capítulo, o de número 6, traz as referências bibliográficas.

2.3.1 Abordagem referente ao ensino de leitura

Essa seção visa descrever os objetivos de ensino, os objetivos básicos e as unidades de trabalho (conteúdo) presentes no RCLP. Por acreditarmos que este documento é uma reelaboração do ELPPC, procederemos à descrição por meio de comparações entre o que figurava neste documento e o que agora figura naquele. No entanto, antes de iniciarmos esta discussão, gostaríamos de brevemente elencar algumas reflexões sobre pressupostos teóricos embasadores dessa abordagem, assim como realizamos com o PCNLP.

A leitura que se preconiza no RCLP, assim como no PCNLP se baseia na interação entre leitor e autor, pois, apesar de não trazer explicitações teóricas sobre como devem se desenvolver as atividades de leitura traz a interação como atriz central no processo de ensino/aprendizagem da língua:

A aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal não ocorre como um fato isolado no interior do sujeito, mas pressupõe um ato de interação do sujeito com o meio social em que vive, isto é, sem sujeitos não há linguagem, sem linguagem não há sujeitos. A linguagem verbal é fruto da interação, um objeto construído em conjunto e partilhado pelos indivíduos dentro de determinado espaço sociocultural. (RCLP, p.14-15)

O RCLP, também como o PCNLP, adota a intertextualidade como um fator a ser considerado no processo ensino/aprendizagem, mas acreditamos que não tenha dado a ela a importância que de fato possui no que se refere à formação de leitores competentes. No referido documento, nós só vamos encontrar um tópico na seção *Unidades de Trabalho* da 7ª série relacionadas à leitura, e ainda de maneira não tão clara como precisaria ser:

Pontos de vista sobre o mesmo assunto e tema, escolha dos gêneros de textos (intertextualidade) (RCLP, p.43)

Acreditamos que este documento precisaria trazer um melhor esclarecimento sobre a intertextualidade e também sobre o fato de ela poder referir-se tanto ao tema quanto à organização composicional. Um esclarecimento seria também necessário sobre a importância da leitura de textos do mesmo gênero para que o leitor construa um modelo do que se configuram textos reconhecidamente pertencentes a este ou àquele gênero, tanto para compreensão quanto para produção e tanto para seguir quanto para transgredir esse modelo.

O RCLP, só trata da necessidade explicitação dos diferentes objetivos de leitura diferentes em seu Anexo, no qual traz as *Matrizes de referência para as séries finais do Ensino Fundamental* do Ministério da Educação. Neste

anexo é utilizada a mesma categorização do PCNLP, ou seja, a diferenciação entre leitura integral, inspeccional, tópica, de revisão e item a item, mas não há nenhuma explicação extra, nem citação dos diferentes objetivos de leitura e a importância de explicitá-los no corpo do texto deste documento oficial.

Tendo sido feitas essas considerações, procederemos a descrição do RCLP, começando pelos objetivos de ensino.

Objetivos de Ensino	
ELPPC (Acre, 1999)	RCLP (Acre, 2007)
Leia e interprete diferentes gêneros de textos escritos, manifestando sua experiência de leitor, recuperando, também o ponto de vista do autor expresso no próprio texto;	Leia e interprete diferentes gêneros de textos escritos, manifestando sua experiência de leitor, recuperando, também o ponto de vista do autor expresso no próprio texto;
Goste de ler e encontre na leitura um meio de identificar-se com o universo sócio-cultural (sic) registrado pela humanidade;	Goste de ler e encontre na leitura um meio de identificar-se com o universo sociocultural registrado pela humanidade, selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suportes;

Quadro 4: Elaborado com base em ELPPC, 1999 e RCLP, 2007.

Os objetivos de ensino traçados para o ensino de leitura pelo RCLP são praticamente os mesmos do ELLPC, ou seja, menos abrangentes que aqueles que figuram no PCNLP, pois não buscam a criação de leitores autônomos. Por outro lado, os objetivos propostos se aproximam mais do PCNLP na medida em que indicam para uma diversidade de procedimentos a serem utilizados de acordo com os vários objetivos possíveis para a leitura e também de acordo com as especificidades do gênero e do suporte.

Os objetivos básicos, que nesse documento também fazem parte do capítulo *Sistematizando o conhecimento*, se parecem muito com aqueles que estão presentes no ELPPC, de modo que só descreveremos aqueles nos quais houve modificações. Em sua maioria, essas modificações foram realizadas para a introdução do conceito de gêneros textuais e suas implicações, como o estudo das diferentes funções que os diferentes gêneros exercem nas diferentes esferas sociais nas quais circulam. Essas mudanças também contribuíram para a maior clareza

daquilo que de fato se objetiva alcançar. O quadro abaixo foi elaborado com a finalidade de facilitar a percepção das diferenças entre os objetivos básicos dos dois documentos oficiais da SEE-AC.

Objetivos Básicos		
	ELPPC (1999)	RCLP (2007)
5ª série	Identifique e distinga diferentes tipos de textos, de acordo com a função de cada um, a partir da leitura global;	Identifique e distinga diferentes gêneros textuais , de acordo com a função de cada um, a partir da leitura global;
	Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam os textos. ¹⁶	Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias estudados na série (seqüência; personagens; indicadores de tempo; ponto de vista do narrador; marcas lingüísticas e formais específicas de cada gênero textual a ser trabalhado.
6ª série	Identifique, distinga e interprete os diferentes tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global.	Identifique, distinga e interprete os diferentes gêneros textuais e tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global;
	Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam os textos. ¹⁷	Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias estudados na série (episódios e modos de relacioná-los, caracterização de personagens e espaço, modos de ordenar o tempo; narrador e ponto de vista; discurso direto e indireto (marcas lingüísticas e formais específicas dos gêneros previstos para a série) (sic)
7ª série	Identifique e distinga os diferentes tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global.	Identifique e distinga e os diferentes gêneros textuais e tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global.
8ª série	Identifique, distinga os diferentes tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global;	Identifique, distinga diferentes gêneros e tipos de textos, de acordo com a função social, a partir da leitura global;
	Analise a natureza, função, organização e estrutura dos textos previstos para a série:	Analise a natureza, função, estrutura e finalidade de diversos gêneros textuais e tipologias textuais.

Quadro 5: Elaborado com base em ELPPC, 1999 e RCLP, 2007.

¹⁶ Os textos aqui referidos são aqueles elencados como preferenciais para o trabalho com leitura em cada série, que constam do quadro 6.

¹⁷ Idem.

Os agrupamentos de gêneros, que no documento de 1999 estavam presentes tanto nos objetivos básicos quanto nas Unidades de Trabalho, agora não existem. Os gêneros preferenciais para o trabalho com a leitura são apenas elencados, sem nenhuma tentativa de agrupamento, quer de acordo com a esfera de circulação, como sugerem os PCNLP (1998) e mesmo o documento da SEE-AC de 1999, quer de acordo com as capacidades de linguagem, como propõe o grupo de Genebra (2004). Consideramos que apesar de este documento ter melhorado em vários aspectos em relação ao primeiro, especialmente por explicitar a adoção da teoria enunciativa, no que se refere aos gêneros textuais, essa simples listagem dos gêneros preferenciais para o trabalho com a leitura é um retrocesso ao modelo de agrupamento por esferas de circulação social adotado no documento anterior. O quadro abaixo resume os gêneros textuais preferenciais para o trabalho com leitura segundo este documento.

Gêneros Preferenciais para o trabalho com leitura (Unidades de trabalho) - RCLP			
5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<ul style="list-style-type: none"> • Contos • Lendas • Romances infanto-juvenis • Histórias em quadrinhos • Notícias • Classificados • Manchetes • Reportagens • Bilhetes • Cartas formais e informais 	<ul style="list-style-type: none"> • Crônicas • Contos • Novelas • Romances infanto-juvenis • Lendas • Peças teatrais • Anequitas • Provérbios • Adivinhas • Relatos • Notícias • Resumos • Entrevistas • Classificados • Reportagens • Receitas • Bulas • Manuais de instrução • Verbetes de dicionário • Textos de enciclopédias • Cheques • Recibos • Requerimentos • Anúncios • Propagandas • Folhetos • Cartas • Bilhetes • Diários • Etc 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos • Crônicas • Romances infanto-juvenis • Poemas • Peças teatrais • Letras de músicas • Anequitas • Provérbios • Relatos • Causos • Notícias • Entrevistas • Artigos • Resenhas • Reportagens • Resumos • Receitas • Manuais de instrução • Requerimentos • Ofícios • Projetos • Anúncios • Propagandas • Cartazes • Cartas • Convites • Bilhetes • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos • Crônicas • Romances • Poemas • Peças e teatro • Fábulas • Lendas • Causos • Músicas • Quadrinhas • Relatos • Notícias • Reportagens • Classificados • Resenhas • Editoriais • Artigos • Resumos • Pesquisas • Requerimentos • Ofícios • Relatórios • Atas • Anúncios • Propagandas • Cartazes • Receitas • Manuais de instrução • Cartas • Bilhetes • Diários • Etc.

Quadro 6: Elaborado com base em RCLP, 2007.

Assim como os objetivos básicos, as unidades de trabalho sofreram algumas modificações por causa da adoção, por este documento, dos gêneros textuais, mas a maioria dos conteúdos continua inalterada. O quadro abaixo explicita as mudanças ocorridas nos conteúdos direcionados a cada série.

Unidades de Trabalho (Conteúdo)		
	ELPPC (1999)	RCLP (2007)
5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries	Os tipos de texto de acordo com a função social.	Os diferentes gêneros literários e não-literários de acordo com a função social, a natureza, organização, estrutura e finalidades a que se destinam. ¹⁸
7ª série	Pontos de vista sobre o mesmo assunto e tema, escolha dos tipos de texto (intertextualidade).	Pontos de vista sobre o mesmo assunto e tema, escolha dos gêneros de texto (intertextualidade).
5ª e 6ª séries		Tipologias textuais: narrativos, descritivos, dissertativos (argumentativos e expositivos), preditivos, injuntivos e dialogais.

Quadro 7: Elaborado com base em ELPPC, 1999 e RCLP, 2007.

À semelhança do documento anterior, o RCLP também traz os conteúdos e procedimentos metodológicos divididos por série, o que, como já afirmamos, ao invés de facilitar dificulta o trabalho do professor que por vezes se vê obrigado a desenvolver um conteúdo maçante para os alunos pelo fato de eles já conseguirem passar a estágios mais avançados, ou, pior, desenvolver um conteúdo para o qual os alunos ainda não tenham conhecimentos prévios suficientes para entender.

O RCLP também apresenta procedimentos metodológicos ao final do capítulo *Sistematizando o conhecimento*, e esses são semelhantes aos do documento anterior.

¹⁸ O conteúdo é o mesmo, mas os gêneros textuais abordados são diferentes. Eles estão elencados por série, segundo o RCLP no quadro 6.

2.4 Principais ideias a respeito da leitura dos documentos oficiais abordados

Ao final da descrição que nos propusemos a fazer a respeito do ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa sob a ótica dos documentos oficiais aqui considerados, elencaremos os principais ideias a respeito de leitura abordados:

- a) A circulação de uma heterogeneidade de gêneros textuais nas aulas de leitura com a explicitação de suas características composicionais, temáticas e estilísticas e de sua função social em práticas reais de uso da leitura.
- b) A existência de diferentes objetivos de leitura (informação, entretenimento, estudo etc.) e sua necessária explicitação nas aulas de leitura.
- c) A necessidade de diferentes estratégias para se alcançar diferentes objetivos de leitura com diferentes gêneros textuais e a necessidade da explicitação dessas estratégias nas aulas de leitura.
- d) A importância da formação de leitores-autônomos, que consigam buscar textos que atendam seus interesses e necessidades.

Acreditamos que tanto o PCNLP quanto os documentos oficiais da SEE do Acre não foram produzidos aleatoriamente, mas tiveram o objetivo de modificar a realidade na sala de aula por meio das práticas de ensino dos professores e, a quem eles se dirigem. Deste modo, ao analisar o discurso sobre leitura de professores de língua portuguesa que atuam em escolas estaduais da cidade de Rio Branco, procuramos vestígios desses conceitos amplamente difundidos por esses documentos. O próximo capítulo apresenta o resultado desse entrecruzamento.

CAPÍTULO 3: O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ACRE SOBRE LEITURA

Nesse capítulo, analisamos o discurso de dez professores-informantes a respeito de leitura à luz dos estudos sobre heterogeneidade mostrada e constitutiva, noção advinda dos estudos de Authier-Revuz (1998, 2004). O discurso desses professores foi obtido por meio de questionário¹⁹ que continha questões que versavam sobre a formação intelectual, a formação de leitura, a carreira e, o que nos interessa especialmente, a prática no ensino de leitura desses professores-informantes. Escolhemos professores com tempo de formação diferenciado, seis tem mais que dez anos de formação e quatro tem menos de dez anos, essa diversidade teve a finalidade de nos fazer perceber se diferentes tempos de formação e, conseqüentemente, diferentes estruturas curriculares de formação pré-serviço influenciariam ou não nos discursos acerca de leitura. Além disso, esses professores trabalham em diferentes escolas públicas estaduais de vários bairros da cidade de Rio Branco–AC, o que nos possibilita uma visão mais abrangente da circulação ou não do discurso autorizado pelos documentos oficiais. Na seção a seguir, resumimos algumas informações quantificáveis a respeito de nossos informantes, com a finalidade de que seja contextualizado o seu discurso.

3.1 Informações quantitativas

Nesta seção, traremos as informações quantificáveis que a nosso ver servirão como contextualizadoras da análise do discurso dos professores que será realizada na próxima seção.

¹⁹ O questionário completo integra o Anexo II.

Começaremos por apresentar, no quadro abaixo, nossos professores-informantes por meio das iniciais de seus nomes, informaremos sobre seu tempo de formação, a instituição em que essa formação ocorreu e o tempo de atuação no magistério.

Informante	Há quanto tempo está formada?²⁰	Em que instituição?	Há quanto tempo leciona?²¹
EAB	21 anos	UFAC	30 anos
MSMS	24 anos	UFAC	28 anos
IC	11 anos	UFAC	23 anos
VDO	6 anos	UFAC	19 anos
AJIM	6 anos	UFAC	18 anos
MJP	13 anos	UFAC	17 anos
MSM	3 anos	Uninorte	8 anos
PLC	8 anos	UFAC	8 anos
LLA	7 anos	UFAC	6 anos
KCMS	1 ano	Uninorte	3 meses

Quadro 8 - Elaborado com base nos questionários respondidos pelos professores-informantes.

Esse quadro deixa claro uma realidade característica do estado do Acre: muitos professores têm tempo de atuação superior ao tempo de formação, o que acontece com os sete primeiros professores-informantes do quadro 8. Durante muitos anos a maioria dos professores que atuavam em escolas do Estado era leiga,

²⁰ Os dados foram coletados em junho de 2009, e esse era o tempo de formação que os professores tinham no momento da coleta.

²¹ Esse era o tempo de atuação no magistério que os professores tinham no momento da coleta de dados.

realidade que tem sido mudada com os Projetos do Governo de formação, alguns deles em convênio com a Universidade Federal do Acre.

Outras informações muito relevantes puderam ser obtidas por meio das respostas dos professores-informantes às questões objetivas do questionário. Essas questões buscavam saber se os professores conheciam os documentos oficiais aqui abordados, se possuíam exemplares dos mesmos, se tinham participado de cursos para aprofundamento do conhecimento a respeito destes documentos, se sentiam que a formação pré-serviço os tinha preparado para o trabalho com leitura, se utilizavam livro didático em suas aulas. A análise das respostas a estas questões vem a seguir.

Apesar de o PCNLP possuir mais de uma década, já que foi publicado em 1998, a despeito do esforço empreendido pelas secretarias de educação para que os professores viessem a lê-lo e a praticar o que ele preconiza, três professores afirmam não conhecê-lo e outros três professores afirmam conhecê-lo em parte. Julgamos um número bastante elevado já que este é o documento que veicula o discurso autorizado sobre como devem ser organizadas as aulas de língua portuguesa em todo o Brasil. Quando perguntados se a SEE-AC ofereceu algum curso relativo a esse material, quatro responderam que sim, três responderam que não e três que não sabiam, o que nos leva a crer que os cursos da SEE-AC não são bem divulgados junto aos professores. Essa pode ser a razão de poucos professores frequentarem esses cursos, segundo as informações obtidas pelo questionário só dois professores o fizeram.

Quanto ao RCLP, o documento da SEE-AC que atualmente está, ou deveria estar, sendo usado para embasar as aulas de língua portuguesa a realidade é um pouco melhor. Apenas um professor afirma não conhecê-lo, mas dois reconhecem conhecê-lo só em parte. Novamente houve divergências sobre o fato de a SEE-AC ter ou não proporcionado cursos relativos a esse material: quatro professores afirmam a existência desses cursos e seis a negam.

No que se refere à formação pré-serviço, perguntamos aos professores se eles acreditavam ter sido preparados para o trabalho com leitura ao que dois professores responderam ter sido muito preparados, um respondeu que foi

preparado suficientemente, cinco responderam ter sido preparados em parte, um respondeu não ter sido preparado e um não respondeu.

Continuando nossa trajetória por entre os dados quantificáveis de nosso questionário, perguntamos aos professores se eles participaram de cursos de formação em serviço que tivessem focado a leitura ao que oito professores-informantes responderam que participaram e dois responderam que não. Quanto ao questionamento sobre o uso ou não do livro didático em sala de aula, todos responderam afirmativamente.

Os professores IC e EAB são os únicos que conhecem os dois documentos, possuem uma cópia dos mesmos, participaram dos cursos relativos a eles e relativos à leitura. Com base nessas informações, temos a possibilidade de afirmar que eles estariam mais preparados que os demais professores-informantes para proporcionar um processo de ensino/aprendizagem de acordo com o que preconizam os documentos oficiais. Mas será que conhecer os documentos, ter participado de cursos relativos a eles e possuir uma cópia é suficiente para dominar todos os conceitos que permeiam os documentos oficiais? Será que isso é suficiente para mudarmos a concepção de linguagem que embasa as aulas de língua portuguesa? Essas questões só poderão ser respondidas na próxima seção que analisará o discurso de nossos professores-informantes.

3.2 Análise do discurso dos professores-informantes a respeito da leitura

Nessa seção, procederemos à análise do discurso dos professores-informantes referente ao ensino de leitura, de modo que enfocaremos principalmente as respostas dadas às questões da seção *Reflexão sobre a prática*, do questionário aplicado aos professores, mas, vez por outra, recorreremos também às respostas dadas às demais seções com a finalidade de tornar mais claras as afirmações dos professores.

Essa análise se fará, como já dissemos, à luz dos estudos de Authier-Revuz a respeito da heterogeneidade mostrada e constitutiva. Buscaremos no discurso dos professores a reflexão e refração do discurso autorizado pelos documentos oficiais e para isso recorreremos não só a esses documentos, mas também a estudos a respeito de leitura que os embasam e são assumidos como tal nas referências bibliográficas dos mesmos, como Galves et al (1997), Kleiman (1989, 1996), Geraldi (2006), e que já foram discutidos no capítulo anterior.

3.2.1 O discurso dos professores e a heterogeneidade mostrada

Segundo Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada²² é aquela que é evidenciada no discurso, na qual o enunciador tenta marcar o discurso alheio em meio a seu discurso, por se esquecer que também o que não foi mostrado como discurso alheio não é originário dele, ou seja, o enunciador se esquece que nenhum discurso é original (Pêcheux, 1969).

Nesta seção, analisaremos as ocasiões em que o discurso autorizado pelo PCNLP e pelo RCLP foram evidenciados no discurso dos professores-informantes por meio da heterogeneidade mostrada.

Nesses discursos, a heterogeneidade mostrada esteve pouco presente. Em poucas ocasiões pudemos perceber a intenção do enunciador em marcar claramente o discurso alheio presente no seu.

A professora MSS, ao responder a pergunta sobre como são as aulas de língua portuguesa atualmente, respondeu:

Extremamente difíceis. As dificuldades de leitura e compreensão dos textos, a falta de conhecimentos gerais, a falta de interesse e outras “**coisinhas**”

²² Sobre heterogeneidade mostrada ver capítulo 1.

mais impossibilitam de alguma forma, o estudo sobre a língua e o trabalho de produção textual. (grifo meu)

A palavra *coisinhas* colocada entre aspas pela professora é usada de forma irônica, de modo que podemos concluir que não são coisinhas apenas, mas vários fatores que somados às dificuldades de leitura e compreensão do texto, a falta de conhecimentos gerais e a falta de interesse dificultam o trabalho do professor. Entre essas “coisinhas” podemos elencar, por exemplo, a indisciplina e a violência que atualmente estão presentes cotidianamente na escola e nas salas contribuindo para impossibilitar ou dificultar, de alguma forma, o estudo sobre a língua. Muitos professores se sentem amedrontados e desta forma não se sentem a vontade para cobrar dos seus alunos um comprometimento com as atividades realizadas e isso influencia negativamente para a perda da qualidade.

Eles são agitados, mal educados, dispersos em sala, não tem costume de ler (LLA, grifo meu)

Não demonstram interesse nenhum, **estão agitados, eletrizados**. (VDO, grifo meu)

Muito indisciplinados, o que dificulta em muito o aprendizado dos mesmos. (AJIM, grifo meu)

Desinteressados, só pensam em coisas fúteis (sexo, algazarra, violência, vícios etc.) **e não respeitam ninguém**. (EAB, grifo meu)

Deus me livre! No E. Fundamental (5ª a 8ª) tem maior dificuldade em leitura, escrita (não são todos; mas na maioria são ruins). **Não sabem se comportar**, ignorantes, falam palavrões, só querem saber de transar, falar bobagens; gritar, correr, soltar pum, mascar chicletes, usar celulares andarem com as calças lá no meio do bumbum; mas ler, é um sacrifício, eles não têm um modelo de nada. Pais doidos, televisão, informática, tudo sem controle. Eu quero é me aposentar, **Eles são ignorantes e eu tenho medo**. (IC, grifos meus)

À exceção do professor LLA, que tem seis anos de atuação, todos os demais atuam há mais de dezoito anos no magistério. Esse pode ser um fator que contribui para que eles tenham ainda mais dificuldade em lidar com a indisciplina, já que na época em que começaram os alunos tinham uma postura diferente dos de atualmente e esses professores tiveram que adaptar sua postura para enfrentar essa nova realidade. Muitos professores ainda sentem dificuldades com esta

realidade, na qual os alunos passaram de proibidos de falar a falantes compulsivos e tudo isso aliado ao aumento também da violência nas salas de aula, muitas vezes envolvendo professores, têm contribuído para que eles se sintam amedrontados até mesmo para realizar atividades relacionadas à sua função.

Outro fator, que acreditamos, pode ser enquadrado nas “coisinhas” que impossibilitam de alguma forma o estudo da língua é a falta de aulas mais dinâmicas que prendam mais a atenção dos alunos. Num mundo permeado por tecnologias e rápido acesso à informação, as aulas baseadas apenas em quadro e giz se tornaram maçantes para os alunos o que pode ser o motivo do desinteresse citado por sete dos professores-informantes.

Eles são agitados, mal educados, **dispersos em sala**, não tem costume de ler (LLA, grifo meu)

Não demonstram interesse nenhum, estão agitados, eletrizados. (VDO, grifo meu)

Desinteressados, só pensam em coisas fúteis (sexo, algazarra, violência, vícios etc.) e não respeitam ninguém. (EAB, grifo meu)

90% não querem estudar, vão a escola porque são obrigados pelos pais. (KCMS)

São crianças e adolescentes portanto são agitados e **desinteressados**. (PLC, grifo meu)

Hoje os alunos são mais informatizados, tem acesso a diversas fontes de saber, muitos são bastantes questionadores e participativos, **embora existam alunos que não tem preocupação nenhuma com os estudos**. (MJPP, grifo meu)

Essa mudança na metodologia das aulas é em muito dificultada pela falta de recursos materiais proporcionados aos professores. A mesma professora, questionada sobre o apoio oferecido pela SEE-AC aos professores afirmou:

Há. A SEE oferece cursos de capacitação, letramento, Gestar²³, no entanto não oferece suporte material para a realização dos trabalhos, resta ao

²³ O Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial, destinado aos professores da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática.

professor usar ‘**apenas**’ o livro didático ou escrever tudo no ‘**Quadro**’, de giz diga-se.

As aspas usadas nas palavras *apenas* e *quadro*, servem para enfatizar essas palavras, e a professora o faz para demonstrar que poucos recursos são oferecidos aos professores para que eles desenvolvam boas aulas. Os cursos de capacitação mostram um caminho muito interessante, mas neste caminho se faz necessário mais do que o que é oferecido como recursos materiais para que o que eles preconizam seja colocado em prática, e essa retaguarda não é garantida. Ao serem questionados sobre o que poderia facilitar o trabalho com leitura em sala de aula, alguns professores-informantes fizeram questão de lembrar que alguns recursos materiais poderiam contribuir.

Em primeiro lugar, eu ter 25 alunos na sala (ou menos). Se eu tivesse apenas três salas para lecionar. **E também ter uma boa Biblioteca (estrutura e acervo). Se as salas fossem climatizadas; se em cada sala houvesse um “data-show”, televisão e DVD prontos para serem usados.** (LLA, grifo meu)

A disponibilização de alguns materiais como livros literários. (KCMS)

Um número de alunos já ajudaria, mas **é necessário também material suficiente, na escola, para que o professor não precise ficar carregando “TONELADAS” de revistas, livretos, jornais ou fique providenciando xerox do seu próprio bolso.** (MSMS, grifo meu)

Uma biblioteca equipada com os mais variados tipos de leitura desde o jornal, revistas, histórias em quadrinhos, romances, livros de pesquisa (enciclopédias), dicionários etc. (EAB, grifo meu)

Com fornecimento de bons materiais, bons gestores, coordenadores e ajuda de todos: pais, funcionários, professores... (IC, grifo meu)

Por tudo o que foi relatado, podemos afirmar que a palavra “coisinhas”, destacada pela professora com a utilização das aspas abrange fatores muito amplos que de fato influenciam em muito para a melhoria ou não da qualidade do processo ensino/aprendizagem e por algum motivo ela não quis elencar. Deste modo, ela permite que o interlocutor com base naquilo que conhece a respeito da realidade escolar possa completar essa lacuna. Segundo Authier-Revuz (2004)

(...) a compreensão é concebida não como uma recepção “decodificadora”, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de “resposta”, por um “contra-discurso”. Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos do diálogo *interno* que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através de seu próprio discurso. *Visando à compreensão* de seu interlocutor, o locutor *íntegra*, pois, na *produção* do seu discurso, uma *imagem do “outro discurso”*, aquele que ele empresta a seu interlocutor. (p.42, grifo da autora)

No discurso de alguns professores, a heterogeneidade mostrada foi evidenciada por meio da utilização de termos recorrentes nos referidos documentos oficiais. Apesar de os professores não terem marcado claramente a presença do Outro em seu discurso, a utilização desses termos denuncia a presença do diálogo com o discurso autorizado. Notamos que nem sempre os conceitos denominados por esses termos se apresentam no discurso dos professores com exatidão, muitas vezes eles aparecem refratados, com distorções.

O primeiro termo presente nos documentos oficiais que aparece no discurso dos professores é o conceito de gêneros textuais.

Trabalhamos nas aulas diferentes tipos de gêneros textuais, leitura e produção. Nos dias de hoje, interagir com diversos gêneros e linguagens é não apenas condições (sic) de comunicabilidade, como também condição de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento cognitivo. (MSM)

Na verdade, os gêneros textuais sempre estiveram presentes na sociedade, de modo que não é apenas “nos dias de hoje” que eles são condição de comunicabilidade. Desde que o homem começou a se comunicar, o fez por meio dos gêneros textuais, o que tem acontecido ultimamente é a utilização desse conhecimento para o favorecimento do processo ensino/aprendizagem; é a abertura na escola para a presença de outros gêneros textuais que não apenas os textos literários com a finalidade de que os alunos se tornem mais eficientes como usuários da língua. Assim, a inserção dessa expressão no discurso do professor denuncia a voz do discurso autorizado na constituição daquele discurso. Na última década, os documentos oficiais substituem a noção de tipologias textuais pela de gêneros textuais, o que provavelmente explica o fato de o professor alegar que “nos dias de

hoje”, ou seja, de acordo com os documentos oficiais de educação atualmente vigentes, os gêneros textuais são “condições (sic) de comunicabilidade, como também condição de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento cognitivo”.

Hoje eu gosto mais. Trabalho textos e diversos gêneros. Ainda ensino gramática pura, mas de uma forma contextualizada. Uso muito o livro didático. (LLA)

Com a expressão “gramática pura” somos levados ao domínio de uma abordagem gramatical metalinguística, que privilegia o trabalho com regras descontextualizadas, prática estruturalista que tanto o PCNLP quanto o RCLP questionam propondo práticas epilinguísticas baseadas na reflexão dos aspectos gramaticais presentes nos gêneros textuais utilizados nas atividades em sala de aula, mais condizentes com concepção discursiva da língua. O discurso do professor evidencia uma confusão conceitual. Mistura práticas estruturalistas, como a abordagem puramente gramatical de textos, e discursivas, como a utilização de diversos gêneros e a consideração do contexto de produção, para descrever suas aulas de língua portuguesa. Essa confusão pode ser o resultado da dificuldade de abandono das expressões que por muitos anos estiveram presentes no discurso dos professores de língua portuguesa e a substituição por outras, atualmente consideradas mais adequadas.

A publicação do PCNLP tornou ainda mais clara a necessidade de uma formação para os professores que fosse além da formação pré-serviço. A mudança de concepção de linguagem embasadora do ensino de língua portuguesa trouxe consigo muitos novos conceitos e práticas, e os professores que já atuavam no momento dessa publicação foram pegos pela necessidade de mudança para paradigmas que não conheciam ou conheciam superficialmente. Deste modo, a formação continuada tornou-se uma necessidade premente, um auxílio para que os professores conhecessem profundamente as concepções que a partir de então se tornaram discurso autorizado, preconizado pelos documentos oficiais (POMPÍLIO et al, 2000). O RCLP, baseado no PCNLP e trazendo dele as mesmas concepções só tornou ainda mais evidente a necessidade dessa formação continuada, que foi

lembrada no discurso de um professor-informante quando ele foi questionado sobre a possibilidade dos documentos oficiais facilitarem o trabalho do professor.

É um bom material, mas precisa os coordenadores das Secretarias, não pararem, tem que continuar nossa formação. Professores, médicos e outros profissionais precisam de formação continuada. (IC)

Torna-se evidente no discurso do professor-informante a consciência da necessidade da formação continuada e o medo de perceber-se sozinho frente às mudanças que ainda precisam ser realizadas nas práticas de sala de aula. Essa insegurança pode ser ocasionada pelo fato de o professor em questão ter, no momento da coleta de dados, 23 anos de magistério e, portanto, mudar de uma concepção estruturalista para uma concepção discursiva significa negar o que ele fez durante muito tempo. Pode também ser ocasionada por iniciativas de formação continuada que não atingiram seu objetivo, por não serem de fato continuadas. Algumas das ações consideradas como tal são apenas encontros de um ou dois dias no qual muita informação é trazida em pouco tempo, dificultando a discussão e a reflexão sobre os pontos que os professores sentem mais dificuldade.

Quando os professores foram questionados quanto aos objetivos possíveis para atividades de leitura, outros termos dos documentos oficiais estiveram presentes no discurso dos professores-informantes. Um deles é o de intertextualidade.

(...) reconhecer a intertextualidade (entre os textos); (LLA)

Como já foi discutido, a intertextualidade está presente tanto no PCNLP quanto no RCLP, ainda que nesse último a abordagem não tenha sido suficientemente esclarecedora. Essa obscuridade pode ter contribuído para que o professor-informante tenha sentido a necessidade de explicar que a intertextualidade sobre a qual ele se referia era a existente entre os textos.

Ao responder essa mesma questão a respeito dos objetivos possíveis para a leitura, o professor MSM utilizou um excerto do RCLP, páginas 28 e 29, sem citar a fonte, como podemos observar no quadro abaixo.

Professor MSM	RCLP
<ul style="list-style-type: none"> • Identifique e reflita sobre as informações contidas no texto lido. • Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias textuais estudados na série. • Reconheça, em situações de leitura, as convenções do sistema da representação escrita e os recursos lingüísticos expressivos empregados pelo autor. • Desenvolva o gosto pela leitura como atividade prazerosa e perceba as diversas possibilidades que ela oferece. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique e reflita sobre as informações contidas no texto lido; • Identifique e distinga diferentes gêneros textuais, de acordo com a função de cada um, a partir da leitura global; • Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias textuais estudados na série (seqüência; personagens; indicadores de tempo; ponto de vista do narrador; marcas lingüísticas e formais específicas de cada gênero textual a ser trabalhado) (...). • Relacione os elementos básicos que compõem o lide de uma notícia com o modo de organização da informação; • Perceba as diferenças de tratamento de uma informação em diferentes textos sobre o mesmo fato; • Reconheça, em situações de leitura, as convenções do sistema da representação escrita (segmentação das palavras, escrita correta das palavras, maiúsculas, pontuação e parágrafo) e os recursos lingüísticos expressivos empregados pelo autor; • Discuta as interpretações possíveis de um mesmo texto; • Desenvolva o gosto pela leitura como atividade prazerosa e perceba as diversas possibilidades que ela oferece. <p>(p.28 e 29, grifo meu)</p>

Ter usado palavras as mesmas palavras do documento, deixa claro que o professor recorreu ao documento impresso para responder à pergunta, o que pode denotar que o professor sentiu-se inseguro ao ser questionado a respeito dos

objetivos para atividades de leitura. Essa insegurança pode ter sido desencadeada pelo fato de a leitura durante muito tempo ter tido pouco lugar nas aulas de língua portuguesa; mesmo com a inserção do texto como unidade mínima para o trabalho com língua portuguesa, ele era apenas o pretexto para a realização de atividades gramaticais ou de produção de texto, e a leitura não passava de um instrumento para acesso ao texto. No entanto, com a mudança para a concepção discursiva, a leitura adquiriu uma independência, e a partir dessa concepção poderiam ser realizadas atividades de leitura que não levassem nem a estudos gramaticais, nem à produção do texto. Como já discutimos, as mudanças preconizadas pelos documentos oficiais deixaram os professores, já acostumados ao estruturalismo, um tanto inseguros e esta foi apenas mais uma dessas mudanças. Deste modo, traçar objetivos para a leitura pode ser uma dificuldade enfrentada pelos professores.

Como pudemos observar, além da marcação por meio das aspas de expressões irônicas e portanto reveladoras de outras vozes presentes no discurso, a utilização pelos professores de termos e expressões presentes nos documentos oficiais aqui analisados evidenciam o diálogo existente entre o discurso destes professores e o discurso autorizado que figura nos documentos oficiais.

No entanto, existem ocasiões em que o discurso do Outro encontra-se tão entrelaçado no fio do discurso que não podemos perceber formas marcadas deste discurso. A esse entrelaçamento Authier-Revuz (2004) chamou de Heterogeneidade Constitutiva e é a ela que se dedica a próxima seção.

3.2.2. O discurso dos professores e a heterogeneidade constitutiva

Authier-Revuz (2004) nos mostra que a heterogeneidade constitutiva²⁴ é mais complexa que a mostrada porque se encontra entrelaçada no fio do discurso do enunciador, se relaciona com o interdiscurso. Nem mesmo o

²⁴ Sobre heterogeneidade constitutiva ver capítulo 1.

próprio enunciador tem noção de que aquele discurso foi formulado muito antes dele, e que não morrerá com o seu discurso, mas constituirá o discurso de muitos após ele. Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso*:

Fala-se de “heterogeneidade constitutiva” quando o discurso é dominado pelo interdiscurso: o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se *constitui* através de um debate com a alteridade, independente de qualquer traço visível de citação, alusão etc. (CHARADEAU & MAINGUENEAU, 2008, p.261)

Tendo isso em vista, o que nos propomos nessa seção é analisar o modo como os discursos autorizados pelos documentos oficiais, tanto o federal quanto o estadual, constituem o discurso dos professores-informantes a respeito da leitura, como se realiza esse diálogo com a alteridade²⁵ nesses discursos. É necessário enfatizar que a compreensão que darei ao modo como esses discursos são atravessados por vozes outras é apenas uma interpretação das várias possíveis, e que essa interpretação não é isenta, afinal nenhum discurso é neutro, mas depende entre outros fatores do lugar de onde fala o enunciador.

Antes de começarmos a perguntar aos professores-informantes sobre leitura, nós os questionamos sobre os documentos oficiais, tanto o PCNLP quanto RCLP. Nosso objetivo era saber até que ponto eles conheciam esses documentos e também se concordavam com eles, se acreditavam em sua importância como respaldo teórico para a prática de sala de aula.

Quanto ao PCNLP, responderam que são bons suportes, mas a maioria dos professores, apesar de considerá-lo um bom material, teve ressalvas a fazer sobre este documento. Essas ressalvas podem ser divididas em três categorias: a primeira se refere à dificuldade de compreensão desse documento, a segunda à falta de recursos materiais e a terceira às diferenças existentes entre o

²⁵ Essa noção é derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o eu não pode tomar consciência do seu ser-eu a não ser porque existe um não-eu que é outro, que é diferente. Ela se opõe, então, ao conceito de identidade, que concebe a relação entre dois seres sob o modo do mesmo. Ricoeur, por sua vez, “trata como uma dupla a alteridade e a ipseidade [de tal forma] que ela possa ser constitutiva da própria ipseidade” (1900:13). Na análise do discurso, esse termo é retomado com essa mesma definição aplicada à relação de comunicação. (Charaudeau & Maingueneau, 2008, p. 34).

trazido como ideal pelo documento oficial e o encontrado em sala de aula e entre o que o professor deve ensinar e o que é cobrado dos alunos em avaliações externas.

A primeira categoria, ou a dificuldade de compreensão do documento, é explicitada pelos professores-informantes da seguinte maneira:

Antes **eu os achava difíceis de compreender**, mas considero boa a sua proposta. (LLA, grifo meu)

São interessantes, mas **devia haver cursos de orientação de utilização desse material**. (PLC, grifo meu)

Bons, embora muitas vezes sem suportes para trabalhá-los (**falta de material de apoio e orientação mais freqüente nos planejamentos**). (EAB, grifo meu)

Como já discutimos na seção anterior, essa dificuldade de compreensão se dá pela inserção de novos conceitos e novas práticas que contrariam aquelas às quais os professores estavam acostumados o que desencadeia uma sensação de insegurança que pode dificultar e, por vezes, impossibilitar as mudanças que se fazem necessárias. O professor fica com medo de mudar a prática que efetuou durante anos e não conseguir alcançar os objetivos propostos por essa nova prática proposta. Por outro lado sente-se sem forças para criticar essa nova proposta colocada como uma mudança necessária para a obtenção de melhores resultados, de modo que só resta a eles fazer como o professor EAB e dizer que os documentos são “bons”. Afirmação vaga que demonstra mais uma vez o desconhecimento ou o conhecimento superficial dessa nova prática adotada como autorizada pelos documentos oficiais. Novamente fica explicitada a necessidade da formação continuada e de um acompanhamento dos professores, para que eles conheçam melhor as concepções e práticas buscadas e consigam sentir-se seguros para tornar a mudança possível.

Com relação ao RCLP, os professores-informantes também demonstraram dificuldade de compreensão e necessidade de acompanhamento.

Os professores devem ter mais conhecimento sobre os mesmos. (VDO)

São interessantes, **mas deveria ter um curso sobre como utilizar este material**. Se houve o curso eu não tive conhecimento. (PLC, grifo meu)

Os próprios professores afirmam claramente em seu discurso que não possuem conhecimentos suficientes sobre os conceitos difundidos pelos documentos oficiais e que precisam de cursos de capacitação para que se sintam seguros para utilizar o material. Ou seja, os professores claramente buscam a formação continuada tão pregada e tão pífiamente efetivada.

A segunda categoria, também já abordada na seção anterior, se refere à falta de recursos materiais para que seja colocado em prática aquilo que preconiza o PCNLP.

Bons, embora **muitas vezes sem suportes para trabalhá-los (falta de material de apoio** e orientação mais freqüente nos planejamentos). (EAB, grifo meu)

Quando nos referimos ao RCLP, a realidade explicitada não foi diferente:

(...) considero-o muito bom, muito embora na prática a coisa seja outra, **por falta de material de apoio**. (EAB, grifo meu)

Muito bom. A minha opinião, que **para se melhorar, precisamos de materiais, se vamos atrás, não pode, a escola é pobre, a Secretaria não permite e por aí vai. Papéis, cópias, lápis, cartolinas, vídeos com assuntos variados**; não usar materiais da turma da Noite (EJA) e sim, os nossos de 5ª, 6ª, 7ª,8ª, 9º anos. Nisso a Secretaria peca e muito. Já foi melhor! Agora é só cortar gastos, cortar tudo... (IC, grifo meu)

O discurso desses professores reflete claramente o diálogo existente entre a falta de recursos materiais para o trabalho com leitura que estes professores enfrentam diariamente nas escolas nas quais trabalham e o discurso autorizado presente nos documentos oficiais. Prova disso é que o próprio PCNLP

aborda a importância dos recursos materiais para a realização de práticas de leitura que levem à formação de leitores:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. (PCNLP, p.71)

Os professores-informantes ressaltam a dificuldade encontrada para realizar práticas de leitura significativas sem o respaldo da escola e da Secretaria da Educação no que tange, por exemplo, a materiais de leitura, e desta forma estão refletindo uma característica do discurso autorizado que é o de fazer circular diferentes gêneros em sala de aula, considerando suas especificidades, como por exemplo, de portador. Há de enfatizar que, em se tratando de escolas públicas, grande parte dos alunos não tem condições financeiras de comprar livros, jornais, revistas ou outros materiais, e que o contato com materiais genuínos de leitura e não apenas com fotocópias e com os gêneros presentes no livro didático, se configura como mais uma das responsabilidades da escola para a formação desses alunos.

A terceira categoria, e talvez a mais séria, se refere a dois fatores, o primeiro se relaciona à diferença encontrada entre o que se prevê como ideal no PCNLP e no RCLP e o que o professor encontra na realidade de sala de aula, e o segundo se relaciona com a diferença entre o que se deve ensinar segundo este documento e o que é cobrado em concursos, inclusive vestibulares, e avaliações externas:

Talvez pudessem ser adaptados à realidade em sala de aula e aos objetivos de avaliação. (LLA)

Acho que os referencias deveriam ser revistos, analisados e se possível refeitos. (LLA)

Os documentos oficiais abordam questões teóricas e metodológicas, mas desconsideram outros fatores presentes em sala de aula como a indisciplina, a violência, alunos que não possuem os pré-requisitos para estar numa determinada série e a heterogeneidade de níveis de aprendizado dos alunos entre outros. O professor tem que se adaptar às novas práticas preconizadas pelo discurso autorizado ao mesmo tempo em que tenta equilibrar esses fatores, o que torna ainda mais difícil sua tarefa. Além disso, apesar de se cobrar dos professores que eles empreguem a concepção discursiva como embasadora para suas aulas, muitos concursos e vestibulares, ainda que isso esteja aos poucos mudando, trazem perguntas que privilegiam uma abordagem estruturalista. Isso também influencia para a mescla que existe nas salas de aula.

Ainda sobre os documentos oficiais, perguntamos aos professores-informantes se eles acreditavam que documentos, nos moldes do PCNLP e do RCLP, poderiam facilitar o trabalho do professor, especialmente no que se refere à leitura. Obtivemos três repostas: não, sim e em parte. Apenas o professor KCMS respondeu que os documentos não podem ajudar, mas não argumentou porque acreditava nessa impossibilidade. O professor LLA respondeu que essa ajuda só aconteceria em parte, argumentando, mais uma vez, que a discrepância entre o que os documentos oficiais preconizam como ideal e a realidade que os professores encontram na sala de aula dificultaria a totalidade dessa ajuda.

De certa forma sim. O auxílio, o suporte é bom, **mas a realidade na sala é outra** (e também a carga horária do professor é pouca). Os itens sobre leitura são os que eu considero bons para a prática. (LLA, grifo meu)

A maioria dos professores afirma acreditar na possibilidade de documentos oficiais, nos moldes do PNCLP e do RCLP, influenciarem positivamente a prática de sala de aula.

Acredito que tudo aquilo que envolve parceria é bem vindo na sala de aula.
(MJP)

Sim, esses documentos dão embasamentos teóricos e práticos e visam subsidiar o trabalho em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e competência leitora dos alunos. (MSM)

Sim, pois os mesmos são elaborados com essa intenção. (VDO)

Sim, o professor pode e deve usar os referenciais como suporte para o seu trabalho. (MSMS)

Sim, se tivéssemos acesso a materiais de apoio, como papel para reproduzir os mais variados tipos de textos. (EAB)

Sim. É um bom material, mas precisa os coordenadores das Secretarias não pararem, tem que continuar nossa formação. De professores, médicos e profissionais precisam de formação continuada (sic) (IC)

No entanto, será que esse, proporcionalmente, grande número de professores-informantes que afirmam acreditar na influência positiva dos documentos oficiais na sala de aula representam a realidade, ou este é o discurso pedagógico autorizado que circula nos meios escolares? Como será visto um professor que critica, ou mesmo nega a importância dos documentos oficiais? Será ele bem aceito ou excluído? Uma afirmação que nos leva a fazer esse questionamento é o argumento usado pelo professor AJIM. Apesar de ele já ter afirmado em perguntas anteriores não conhecer nenhum dos documentos oficiais aqui abordados e não possuir nenhum deles, ele afirma que eles influenciam sim na prática de sala de aula. E, por não conhecer os documentos e, portanto, não possuir nenhum argumento plausível para justificar sua resposta, afirma que:

(...) ficam com mais clareza, coerência e coesão e também **apresentam uma boa estética**. (AJIM, grifo meu.)

com a intenção de que seu discurso não se diferencie do de seus colegas e daquele autorizado pela escola e pelos órgãos responsáveis pela educação e, por não ter um argumento aceitável para justificar a sua adesão aos documentos oficiais que desconhece, utiliza um argumento que se relaciona à estética, sem nem ao menos explicitar à estética de que se referia.

A próxima pergunta do questionário se referia ao que, na opinião dos professores, poderia facilitar o trabalho com leitura em sala de aula. As respostas dadas pelos professores podem ser divididas em cinco categorias. A primeira se

relaciona a uma necessidade de reestruturação organizacional da escola, especialmente em relação ao número de alunos nas classes, levantada por dois professores.

Em primeiro lugar, eu ter 25 alunos na sala (ou menos). Se eu tivesse apenas três salas para lecionar. (...) (LLA)

Um número [menor] de alunos já ajudaria. (...) (MSMS)

Essa é uma reivindicação dos professores há muito tempo: que as salas possuam um número menor de alunos, o que foi dificultado pela democratização do ensino, ocorrida nas últimas décadas do século XX. A diminuição no número de alunos poderia facilitar o trabalho com leitura e, mais que isso, contribuir para a melhoria na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, pois o professor teria mais tempo para dedicar às especificidades de cada aluno; poderia reconhecer melhor a ZPD de cada aluno e nela atuar com maior eficiência. A diminuição de turmas por professor, que é outra reivindicação antiga dos professores, também influenciaria positivamente na qualidade do ensino caso os professores utilizassem o tempo restante para estudo e preparação das aulas.

A segunda categoria diz respeito à necessidade da participação de outros atores para essa melhoria no trabalho com leitura, também citada por dois professores:

Que a família participasse mais na vida dos filhos no que diz respeito à escola. (AJIM)

Com o fornecimento de bons materiais, bons gestores, coordenadores e **ajuda de todos: pais, funcionários, professores...**(IC, grifo meu)

A pergunta feita no questionário era a seguinte: “*O que, em sua opinião, poderia facilitar o trabalho com leitura **em sala de aula?**” Longe de eximir a responsabilidade dos pais no que se refere à educação de seus filhos ou de minimizar a importância da participação de toda a comunidade escolar para o*

alcance de uma melhoria na qualidade de educação, nós gostaríamos de questionar essa participação nas atividades de sala de aula, onde a interação se dá, salvo ocasiões especiais, entre alunos e entre esses e o professor. Colocar a responsabilidade do sucesso dessa interação em atores outros pode ser encarado como uma forma de o professor fugir de uma responsabilidade que cabe a ele, qual seja, a de proporcionar aos alunos atividades de leitura significativas que possam fazer com que eles (os alunos) se tornem leitores proficientes e autônomos como preconizam os documentos oficiais.

A terceira categoria, citada por sete professores diz respeito aos recursos materiais:

Recursos didáticos, livros literários de baixo custo, acesso à cultura como: teatros, livrarias... A escola ter um acervo de livros, tanto para trabalhar na escola, como para empréstimos dos alunos. (MSM)

Em primeiro lugar, eu ter 25 alunos na sala (ou menos). Se eu tivesse apenas três salas para lecionar. **E também ter uma boa Biblioteca (estrutura e acervo). Se as salas fossem climatizadas; se em cada sala houvesse um “data-show”, televisão e DVD prontos para serem usados.** (LLA, grifo meu)

A disponibilização de alguns materiais como livros literários. (KCMS)

o livro didático, **xerox com textos diferentes** (VDO, grifo meu)

Um número de alunos já ajudaria, **mas é necessário também material suficiente**, na escola, para que o professor não precise ficar carregando “TONELADAS” de revistas, livretos, jornais ou fique providenciando xerox do seu próprio bolso. (MSMS, grifo meu)

Uma biblioteca equipada com os mais variados tipos de leitura desde o jornal, revistas, histórias em quadrinhos, romances, livros de pesquisa (enciclopédias), dicionários etc. (EAB)

Com fornecimento de bons materiais, bons gestores, coordenadores e ajuda de todos: pais, funcionários, professores... (IC, grifo meu)

Já afirmamos que a falta de recursos materiais aliada à ausência de bibliotecas na escola são fatores dificultadores das aulas de leitura, motivo pelo qual um número tão significativo de professores tenha abordado essa questão.

Um professor citou a necessidade de reestruturação na grade curricular o que nós consideramos como a quarta categoria.

Deveria ter uma disciplina específica para leitura e produção textual. (PLC)

Nesse enunciado, o professor revela a concepção de leitura que embasa suas aulas. Se a leitura e produção textual não se encaixam, ou não conseguem o tempo necessário nas aulas de língua portuguesa é porque, provavelmente, a gramática normativa descontextualizada tenha papel central nessas aulas, ou seja, o estruturalismo ainda subsiste a despeito de o discurso autorizado propor uma nova prática, um novo enfoque, no qual atividades de leitura, produção e reflexão gramatical sejam realizadas entrelaçadamente. Na concepção discursiva da língua, não há a necessidade dessa separação em disciplinas específicas para a leitura, para a produção textual; nas aulas de língua portuguesa essas práticas devem estar presentes, juntamente com a gramática abordada de maneira epilinguística.

Apenas um professor citou a metodologia como um fator facilitador para as aulas de leitura:

Atividades com textos diversificados (gêneros), vários recursos, etc...
(MJP, grifo meu)

Uma das principais mudanças propostas pelos documentos oficiais para as aulas de língua portuguesa, aliada a um deslocamento teórico, é uma mudança de metodologia. Os gêneros textuais sempre estiveram presentes na sala de aula, ainda que não de maneira tão variada já que o enfoque era direcionado para os gêneros literários; e ainda que essa nomenclatura não fosse utilizada. A gramática não foi banida. O que se propõe é uma nova metodologia para se trabalhar com os gêneros e a gramática. É necessário deslocar o ponto central das

aulas, que por muito tempo esteve na gramática normativa para a leitura e a produção que sempre estiveram à margem. É necessário permitir a entrada de outros gêneros que não os literários na sala de aula. É necessário considerar outros fatores que não apenas o linguístico no processo de compreensão do texto: a diagramação, os gráficos e figuras, as fotografias etc. É necessário abordar a gramática de maneira contextualizada com o objetivo de entender aspectos gramaticais que influenciam no sentido do texto. No entanto, os professores-informantes têm dificuldade em perceber que a metodologia tem um papel central na facilitação das práticas de leitura. Para eles, o foco está em o que ensinar, não conseguem vislumbrar que o como desenvolver as práticas de leitura é muito importante para o sucesso dessas práticas. Talvez isso justifique o fato de muitos professores terem citado os recursos materiais como facilitadores da prática de leitura, mas apenas um deles, e ainda de maneira rudimentar, tenha abordado essa questão tão presente nos documentos oficiais que é a metodologia.

Outra pergunta do questionário era: *Quais são as principais atividades de leitura que você desenvolve na sala de aula?* No quadro abaixo elencamos as atividades de leitura citadas pelos professores e o número de ocorrências no discurso dos professores-informantes.

Atividade de leitura	Número de Ocorrências
Leitura oral realizada pelos alunos	05
Leitura compartilhada	04
Leitura em grupos	03
Leitura de textos extras (xerox)	03
Leitura oral realizada pelo professor	03
Leitura silenciosa	03
Leitura de imagens	03
Produções textuais (continuação de uma história, mudança de desfecho, o mesmo texto escrito em outro gênero, dramatizações, produções de texto a partir de palavras pesquisadas no dicionário, contação de histórias e etc) ²⁶	03
Leitura de textos extras (cópias da lousa)	02
Roda de leitura	01
Leitura dramatizada	01
Leitura em capítulos (feita pelo professor)	01
Leitura em duplas	01
Leitura do texto do livro didático	01
Leituras das produções dos alunos	01
Leitura de livros paradidáticos	01
Leitura de textos literários	01
Leitura de sinais	01
Leitura programada	01
Relatos de experiências (do professor e dos alunos) ²⁷	01

Quadro 9: Elaborado com base nos questionários respondidos pelos professores-informantes.

Podemos notar nesse quadro que a atividade de leitura mais recorrente no discurso dos professores-informantes foi a leitura em voz alta. Coste

²⁶ Atividades de produção textual consideradas, pelo professor, como atividade de leitura.

²⁷ Atividade de oralidade confundida com atividade de leitura pelo professor

(1997) elenca como uma das características do “leitor acabado” que ele “**não** precisaria de intermédio sonoro ou quase sonoro (leitura em voz alta ou leitura silenciosa com subvocalização)” (COSTE,1997, p.19). Kleiman (1996) afirma que a leitura em voz alta ao invés de estimular pode até inibir a formação de leitores, pois ela desvia a atenção dos alunos da compreensão do texto para a correta pronúncia e pontuação, o que pode ser ainda pior se a variedade linguística do aluno não for a variedade padrão. Se essa é uma atividade comprovadamente contraproducente, por que ela ainda está tão presente na sala de aula? Acredito, seguindo Geraldi, que é pela necessidade que o professor sente de controlar o aluno e seu processo de ensino/aprendizagem (GERALDI,1984 [2006]).

Em nossa sociedade, uma atividade só tem valor se dela for gerado um produto concreto, deste modo, a produção textual escrita, assim como as provas e fichas de leitura são os produtos solicitados pelos professores após a leitura de um texto, se configurando, assim como a leitura em voz alta, como formas de controle dos alunos. Segundo Geraldi (1984 [2006]), a escola banuiu para fora de seus muros a leitura como fruição do texto, muito presente em práticas sociais de leitura que se realizam fora da escola, como a leitura de um livro de literatura e até mesmo do jornal ou de nossa revista preferida. Ao aluno se proíbe que escolha um livro que lhe agrade ler, porque a prova vai se referir a um único livro para a classe toda, ou porque o professor só indica aquilo que já leu para poder avaliar. Essas práticas não contribuem para a formação de leitores, muito pelo contrário, afinal a escola não permite que os alunos sintam prazer na escolha e leitura de textos e, ao sair da escola, a leitura é deixada de lado.

A leitura compartilhada, presente no discurso de quatro professores-informantes é denominada pelo PCNLP como leitura colaborativa. Segundo esse documento, ela é uma excelente estratégia para a formação de leitores, pois permite que um leitor mais competente, no caso o professor, leia com os alunos e vá explicitando os marcadores que podem levar ao sentido do texto, atuando desse modo na ZPD dos alunos e contribuindo para que eles desenvolvam estratégias para lerem textos da mesma complexidade sozinhos.

A leitura oral realizada pelo professor, lembrada por três professores-informantes, também é incentivada pelo PCNLP para todos os níveis, pela necessidade dos alunos de possuírem bons modelos de leitores.

Outra prática de leitura sugerida e incentivada pelo PCNLP e presente no discurso dos professores-informantes é a leitura programada, na qual um texto difícil para a condição dos alunos é dividido por eles e a leitura é feita sequencialmente. A cada trecho lido abre-se uma discussão que pode facilitar a compreensão do próximo trecho.

A leitura de textos do livro didático foi citada por apenas um professor, mas sabemos, inclusive pela resposta à pergunta “Você utiliza o livro didático?”, que ela está presente em grande parte das salas de aula e que, muitas vezes, é apenas com os gêneros textuais presentes nesses livros que os alunos têm contato, até pela dificuldade que os professores sentem em conseguir diferentes materiais de leitura, dificuldade essa já abordada em outros momento desse texto.

Um professor-informante citou o relato de experiências tanto do professor quanto do aluno como atividade de leitura, quando na verdade são produção de texto que pode ser oral, caso eles contem oralmente essas experiências, ou escrito, caso escrevam. É fato que atividades de leitura e escrita muitas vezes estão imbricadas, mas a leitura pode também ser considerada como uma atividade autônoma, e é a essas atividades autônomas que nos referíamos ao perguntar: *Quais são as principais atividades **de leitura** que você desenvolve na sala de aula?* Assim, ao elencar o relato de experiências como atividade de leitura, acreditamos que isso pode revelar uma dificuldade em classificar essas novas práticas que estão sendo inseridas na sala de aula. A oralidade não era trabalhada como conteúdo na abordagem estruturalista, mas foi colocada como um dos eixos do PCNLP e também do RCLP, incorporando uma nova faceta da língua, até então esquecida nas aulas de língua portuguesa. Por se tratar de um novo conteúdo, os professores ainda não sabem como classificá-lo, o que pode ter contribuído para gerar essa confusão.

Duas atividades de leitura que são muito sugeridas no RCLP e que não aparecem no discurso de nenhum dos nossos professores-informantes são a visita a bibliotecas e a organização da biblioteca da sala de aula. Essas atividades

poderiam ajudar a amenizar o problema tão enfatizado pelos professores que foi a dificuldade de acesso a materiais de leitura.

A pergunta seguinte do questionário buscava saber quais os materiais de leitura utilizados pelos professores em suas aulas. No quadro abaixo elencamos todos os materiais citados e o número de vezes que apareceu no discurso dos professores-informantes.

Materiais de leitura	Número de ocorrências
Fotocópias	07
Livro didático	07
Livros	07
Jornais	05
Revistas	04
Gibis	04
Letras de música	02
Imagens	02
Projeto multimídia	01
Internet	01
Painel Ilustrativo	01

Quadro 10: Elaborado com base nos questionários respondidos pelos professores-informantes.

Sete dos professores-informantes afirmaram utilizar fotocópias em suas aulas, com a finalidade, provavelmente de seguir a recomendação do RCLP para que haja uma “circulação de um número expressivo de diferentes textos para leitura” (p.34) No entanto, apesar de o uso de fotocópias não poder ser considerado um erro de maneira alguma, ele impede que os alunos tenham contato com materiais de leitura genuínos que permitem uma análise muito interessante também do suporte onde determinado gênero textual circula, o que contribui para uma melhor compreensão do texto. O livro didático, também citado sete vezes, traz a

mesma dificuldade: os textos são “descolados” do suporte no qual socialmente circulam e são “colados” em um outro suporte: o livro didático que só circula na escola, o que faz que de uma maneira ou de outra, um pouco de sua importância social seja perdida.

A utilização de livros, revistas e jornais é muito interessante justamente por permitir aos alunos mais que uma leitura apenas do texto, permitem também a leitura do contexto de produção e uma abordagem discursiva mais eficiente. Num estudo comparativo de dois jornais destinados a públicos leitores diferentes, podemos analisar a abordagem que foi dada a um mesmo acontecimento e notar que muitas vezes uma mesma notícia recebe um tratamento muito diferente, por vezes contrário. Esse trabalho seria dificultado caso os textos aparecessem num livro didático, por exemplo.

Acreditamos que o trabalho com materiais de leitura genuínos seja muito produtivo e gostaríamos de ressaltar que, em se tratando de escolas públicas, nas quais, em muitos casos, está presente uma clientela que vem de classes sociais em que as práticas de leitura não são cotidianas, cabe à escola propiciar aos alunos esse contato, proporcionando aos professores a possibilidade de acesso e utilização desses materiais em sala de aula.

Alguns professores-informantes confundiram materiais de leitura com gêneros textuais, ao citar que levam para suas salas de aula letras de música e imagens. Essa confusão demonstra que os professores não têm muito claro nem o que sejam os gêneros textuais tão presente em ambos os documentos, nem materiais de leitura, o que mais uma vez evidencia a necessidade da formação continuada e de acompanhamento do professor com o objetivo de sanar essas dúvidas conceituais que vez por outra transparecem no discurso dos professores-informantes.

Outra pergunta do questionário buscava saber quais os objetivos possíveis para atividades de leitura na opinião dos professores-informantes. As respostas dadas pelos professores-informantes foram bastante variadas e nós as dividimos em seis categorias.

Na primeira dessas categorias estão aqueles objetivos citados pelos professores-informantes nos quais a leitura é utilizada como instrumento para facilitar ou operacionalizar outros tipos de atividades.

Melhorar a oralidade e a escrita; atender a modalidade de texto na produção, considerando o destinatário, a finalidade e a característica do gênero. (MJP)

Aprender mais a escrita das palavras. (LLA)

Desenvolvimento da leitura, interpretação e **ortografia**. (KCMS, grifo meu)

Ampliar o vocabulário; melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (VDO)

Usar os conhecimentos adquiridos, nas leituras, para produção de outros textos. (MSMS)

Esses objetivos, elaborados pelos professores, revelam uma concepção estruturalista da língua na qual a leitura deve ser utilizada com várias funções que não a leitura em si como: conhecer a estrutura dos gêneros textuais, conhecer a ortografia das palavras, ampliar o vocabulário com a finalidade de melhorar nas produções orais e escritas. Ou seja, a prática da leitura é utilizada como instrumento com a finalidade de se alcançar melhoria em outras práticas.

A segunda categoria, na qual estão os objetivos que destacam aspectos estruturais da própria leitura, corroboram essa concepção como embasadora da prática.

Ler com pontuação, entonação. (VDO)

Com esse objetivo o professor busca apenas perceber se o aluno aprendeu a correta utilização dos sinais de pontuação, o que seria um objetivo interessante se estivéssemos considerando as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para as séries finais, consideramos que a leitura já deve ter alcançado outro patamar e o que se deve objetivar é o alcance da compreensão por parte dos

alunos. Também esse objetivo se enquadra em uma prática estruturalista, que trata a leitura como mera oralização do texto escrito.

Na terceira categoria estão os objetivos que destacam os diferentes alvos possíveis de se alcançar por meio das atividades de leitura.

Realizar leituras compreendendo suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (MJP)

Esse objetivo explicita uma concepção discursiva da língua, na qual a leitura é por si só uma atividade e que ela pode variar de acordo com o gênero textual que lemos e o objetivo que queremos alcançar com essa leitura. Ele também revela uma prática preconizada tanto por Geraldi (1984 [2006]), quanto pelo PCNLP, sobre a necessidade de explicitação das finalidades da leitura, que inclusive já foi discutida neste texto.

Na quarta categoria enquadram-se os objetivos que explicitam a construção composicional.

Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias textuais estudados na série; reconheça, em situações de leitura, as convenções do sistema da representação escrita e os recursos lingüísticos expressivos empregados pelo autor. (MSM)

Ter uma visão melhor dos gêneros textuais; (LLA)

Faça diferenças entre diferentes textos. (IC)

Para Bakhtin (2003), gêneros são enunciados relativamente estáveis formados por composição, tema e estilo. Assim, a construção composicional pode revelar duas abordagens: se for trabalhada desvinculada de outros fatores evidencia uma prática estruturalista, mas se for abordada aliada ao conteúdo temático e estilístico evidencia uma abordagem discursiva. Os diferentes gêneros textuais possuem formatos diferentes, e seu reconhecimento pode contribuir para a

construção do sentido do texto, de modo que não é errado que esses aspectos sejam abordados, pelo contrário, eles devem ser trabalhados, inclusive com a finalidade de formação de leitores proficientes.

Na quinta categoria estão os objetivos que destacam o conteúdo temático dos gêneros textuais.

Identifique e reflita sobre as informações contidas no texto lido. (MSM)

Motivar os alunos a ler mais **para que eles sejam aptos a interpretar melhor as diversas leituras.** (LLA, grifo meu)

Desenvolvimento da leitura, interpretação e ortografia. (KCMS, grifo meu)

Que os alunos sejam capazes de ler coerentemente e que identifiquem informações inseridas nesses textos. (AJIM)

Perceber e valorizar a língua como fonte de informação e cultura; compreender os textos lidos, interpretá-los entendendo as intenções de quem os produziu. (MSMS)

Que o aluno leia com compreensão, interesse e que saiba explicar e refletir o que leu. (EAB)

Que cada aluno obtenha, atinja o objetivo que é, sair da série que está, lendo e interpretando bem. (IC)

O modo como o conteúdo temático é abordado também pode evidenciar duas concepções de língua: se a intenção é apenas que se identifiquem informações presentes no texto, fica explicitada uma abordagem estruturalista; mas se a intenção é a reflexão sobre essas informações, podemos vislumbrar uma abordagem discursiva.

Apenas dois professores-informantes abordaram esses dois elementos dos gêneros textuais: a construção composicional e o conteúdo temático conjuntamente. O professor MSM, que como já discutimos citou os objetivos presentes do RCLP, ainda que sem citar a fonte:

Identifique e reflita sobre as informações contidas no texto lido; compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam a organização seqüencial, a função, a finalidade e o suporte dos diversos gêneros literários e não-literários e tipologias textuais estudados na série; reconheça, em

situações de leitura, as convenções do sistema da representação escrita e os recursos lingüísticos expressivos empregados pelo autor.

E o professor LLA:

Motivar os alunos a ler mais para que eles sejam aptos a interpretar melhor as diversas leituras; ter uma visão melhor dos gêneros textuais.

Nenhum dos professores-informantes abordou o caráter estilístico dos gêneros que também não foi contemplado em nenhum dos documentos oficiais aqui considerados.

Na sexta categoria estão os objetivos que visam à formação de leitores.

Desenvolver o hábito da leitura. (MJP)

Desenvolver o gosto pela leitura e escrita entre os alunos. (VDO)

Desenvolva o gosto pela leitura como atividade prazerosa e perceba as diversas possibilidades que ela oferece. (MSM)

Que a leitura, independente da sala de aula, seja um ato rotineiro e prazeroso (sic) etc. (EAB)

Estimular o aluno a prática prazerosa da leitura e incentivá-lo a produzir seus próprios textos (PLC, grifo meu)

Estes são objetivos que claramente revelam o discurso preconizado tanto pelo PCNLP quanto pelo RCLP. A formação de leitores é papel não só dos professores de língua portuguesa, mas de toda a escola. No entanto, durante muito tempo esse papel foi negligenciado com o emprego da leitura apenas como instrumento para a realização de outras atividades ou como meio para que se abordassem seus aspectos formais. O distanciamento das práticas escolares de leitura daquelas que se realizam de fato na sociedade também é um fator determinante para que os alunos, ao sair da escola a deixem por lá. É necessário que sejam tomadas atitudes no sentido de formar leitores autônomos como preconiza o PCNLP, permitindo que nossos alunos escolham suas leituras, que

leiam por prazer e não para serem avaliados, que tenham a possibilidade de ler muitos textos de diversos gêneros. Enfim, é necessário que o discurso autorizado, já entrelaçado no fio do discurso dos professores-informantes seja evidenciado em práticas cotidianas que colaborem para que se atinja esse objetivo citado por cinco desses professores.

A pergunta seguinte do questionário buscava reconhecer como os professores-informantes avaliavam seus alunos com relação à leitura. Percebemos que os professores ainda valorizam muito os aspectos formais da leitura, o respeito aos sinais de pontuação, a correta identificação dos sinais gráficos e o bom emprego da entonação.

A leitura dos alunos é avaliada através dos seguintes processos: leitura oral (postura, tom de voz...)(...) (MJP)

Quem lê com pontuação e entonação. (...) (VDO)

(...) Observo as entonações sugeridas pela pontuação, e ao término de todas, faço todos os comentários anotados. Não pontuo, no entanto exijo mais atenção nas leituras seguintes. É um processo, uma construção, até que eu perceba as melhoras, esse trabalho é feito quase que diariamente, às vezes, considerado “chato”, pelos alunos.

Pela boa dicção e pontuação adequada, entonação e ritmo (...) (EAB)

Essa abordagem estruturalista da linguagem, no entanto, não se apresentou sozinha no discurso de nenhum dos professores-informantes, todos eles, juntamente com a preocupação em avaliar os aspectos estruturais apresentaram a importância da compreensão:

A leitura dos alunos é avaliada através dos seguintes processos: (...) atividade interpretativa (...) (MJP)

(...) Interpreta o que lê. (VDO)

Através de suas leituras orais, comentários e compreensão dos mesmos. (...)

(...) também pela capacidade de compreensão dos mesmos (...) (EAB)

Com isso podemos perceber que o discurso autorizado, propagado pelos documentos oficiais se mistura com o discurso que o professor já possuía antes da publicação dos mesmos, de forma que é possível notar uma tendência de mudança, mas a dificuldade de se desprender daquela prática que mantiveram por muitos anos e o medo da utilização de uma nova abordagem para o ensino de leitura.

Alguns professores, no entanto, demonstram o discurso autorizado refletido em seu discurso.

Sabemos que a leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo exterior. Não apenas isso; ela pode se constituir também em um poderoso instrumento para o autoconhecimento. Nossos alunos estão vendo a necessidade de ler e estão gostando da prática de leitura em sala de aula e fora dela. Alguns alunos decodificam palavras, mas com o trabalho que desenvolvemos isso vai mudar. (MSM)

Saber ler, decodificar as letras/palavras, a grande maioria sabe. Porém, compreender o que leu é mais complicado para a maioria. A falta de costume/prática dificulta a compreensão. Eles sabem apenas o básico. (...) (LLA)

Vale lembrar que esses professores tinham, no momento da coleta de dados, respectivamente, três e seis anos de formação, o que nos faz concluir que provavelmente nenhum deles atuou quando o estruturalismo era a concepção que norteava o ensino de língua portuguesa. Deste modo, eles não tiveram que ter suas convicções radicalmente mudadas. Outro ponto importante a ser considerado que se refere também ao tempo de formação desses professores-informantes diz respeito à grade curricular de seus cursos. Provavelmente, muitas das concepções preconizadas pelos documentos oficiais foram estudadas por eles na graduação, diferentemente daqueles professores que têm mais de dez anos de formação, e que tomaram conhecimento dessas concepções por meio dos próprios documentos oficiais, às vezes sem o acompanhamento necessário para o entendimento correto e a transposição adequada desses conceitos para a prática de sala de aula.

A dificuldade de avaliar as atividades de leitura faz com que muitos professores promovam atividades de produção escrita, por exemplo, para poder saber como os alunos leem.

A leitura dos alunos é avaliada através dos seguintes processos: (...) resumo de textos lidos; produção textual (de acordo com os gêneros estudados); reescrita de textos. (MJP)

Geraldi (1984[2006]) trata da dificuldade de avaliação de atividades de leitura e da inquietação que isso causa nos professores. Segundo ele, a leitura em si já é uma atividade e que deve ser considerada sem os instrumentos de controle que o professor utiliza para saber se o aluno leu ou não leu determinado texto.

Como pudemos perceber, no discurso dos professores-informantes encontram-se entrelaçados dois discursos outros, o característico do estruturalismo que vigorou durante muito tempo e que os professores têm dificuldade em abandonar e o discurso atualmente autorizado e presente tanto no PCNLP quanto RCLP de práticas embasadas numa abordagem discursiva da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto Ciclos propõem um deslocamento teórico de uma concepção estruturalista para uma concepção discursiva da língua, o que, necessariamente acarretará em uma mudança metodológica. Necessariamente outros gêneros textuais que não os literários deverão estar presentes nas aulas de língua portuguesa, preferencialmente em materiais de leitura genuínos e uma importância especial deve ser dada não apenas à construção gramatical desses textos, mas também à sua composição temática e estilística, especialmente no que se refere às práticas de leitura.

O Referencial Curricular de Língua Portuguesa, uma das iniciativas da Secretaria de Estado da Educação do Acre de tornar as concepções do PCNLP mais acessíveis aos professores deste estado, unidas às capacitações oferecidas, corroboram essas recomendações.

Para a efetivação dessa pesquisa dez professores-informantes responderam a um questionário e suas repostas foram analisadas à luz dos estudos de Authier-Revuz sobre a Heterogeneidade mostrada e constitutiva com a finalidade de se detectar o discurso autorizado presente tanto no PCNLP quanto no RCLP refletido ou refratado no discurso desses professores.

A heterogeneidade constitutiva, ou seja, aquela na qual o falante não marca as vozes alheias presentes em seu discurso, como se ele fosse totalmente original foi a predominantemente percebida no discurso de nossos professores-informantes, mas alguns casos de heterogeneidade mostrada foram evidenciados. A utilização de conceitos preconizados por ambos os documentos oficiais aqui considerados, ainda que misturados a outros provenientes do estruturalismo, explicitou-se entremeada ao fio do discurso dos professores-informantes, revelando que estes professores conhecem, mesmo que superficialmente, boa parte daquilo que é trazido por esses documentos como o ideal para que se efetuem as práticas de leitura.

No entanto, doze anos após a publicação do documento nacional, o que percebemos no discurso desses professores-informantes é que eles ainda não se sentem totalmente seguros a respeito das definições e dos conceitos que vieram oficialmente substituir aqueles aos quais estavam habituados, nem a respeito do modo como devem proceder para realizar a transposição didática desse conhecimento, e por isso é que muitas práticas estruturalistas ainda estão presentes nas aulas de língua portuguesa.

A essa prática estruturalista, que teima em permanecer, a despeito da evolução dos estudos a respeito da língua e da leitura, mesclam-se práticas advindas da concepção discursiva, que, por conta dessa mistura, perdem muito de sua eficiência.

Percebemos que o professor quer mudar sua prática, mas não se sente seguro para isso, já que essa mudança requer dele o abandono das atividades de cunho estruturalista que durante muito tempo praticou em troca de uma concepção discursiva que ele conhece superficialmente e com a qual não sabe como agir.

Fica evidenciada a necessidade de um programa de formação realmente continuada e de um acompanhamento do trabalho dos professores com a finalidade de esclarecer as dúvidas dos mesmos, especialmente sobre a metodologia, sobre o como trabalhar com os gêneros textuais sem fazer deles apenas um pretexto para a realização de outras atividades. É bom salientar que este tópico não foi bem desenvolvido, especialmente no RCLP, no qual a seção direcionada à metodologia é muito curta e formada por tópicos, muitas vezes totalmente sem ligação com o conteúdo elencado para a série, o que dificulta ainda mais o entendimento por parte dos professores.

Essa pesquisa se constitui como relevante não no momento em que se junta à inúmeras outras que analisaram o PCNLP, mas no momento em que se torna a primeira que busca discutir a abordagem referente ao ensino de leitura difundida pelo RCLP da Secretaria de Estado da Educação do Acre e seu impacto no discurso dos professores. Mais uma vez salientamos que os resultados da análise do discurso de dez professores-informantes não podem ser generalizados para toda a rede, ainda que ela seja pequena como é a do Acre, mas se constitui

num primeiro passo na busca de se avaliar a importância deste documento oficial no cotidiano de sala de aula.

O RCLP está em fase de reformulações e está prevista para ainda esse ano a publicação de um novo documento da SEE-AC dedicado ao ensino de língua portuguesa. Torna-se premente a necessidade de uma pesquisa que o analise a fim de que se possa evidenciar se os pontos fracos do RCLP foram abordados e se houve uma evolução no que diz respeito a se tornarem mais claras algumas concepções obscuras desse documento.

Torna-se evidente também a necessidade de que outras pesquisas que busquem estudar o discurso e também a prática dos professores acrianos de língua portuguesa a fim de que se possam detectar inadequações e.

Muitas pesquisas podem se constituir a partir desse primeiro buscando estudar aspectos que não puderam ser alcançados nesta primeiro pesquisa, como o reflexo e a refração do discurso autorizado no discurso de professores das cidades do interior do estado, assim como no discurso de professores que atuam na rede privada; o impacto deste discurso autorizado na prática cotidiana de ensino de leitura em escolas públicas e privadas de Rio Branco e de cidades do interior; o impacto de um Programa de Formação continuada que buscasse aprofundar os conhecimentos dos professores sobre a abordagem discursiva empregada no ensino de leitura...

Essas pesquisas poderiam detectar inadequações e buscar meios para auxiliar o professor na implantação dessa abordagem discursiva da língua, revelada como o discurso autorizado atualmente em vigor e preconizado pelos documentos oficiais aqui abordados.

Referências Bibliográficas

ACRE. Secretaria de estado de Educação. Gerência Pedagógica e Curricular do ensino Fundamental. **Referencial Curricular de Língua Portuguesa**. Rio Branco, AC: SEE, 2007.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular - 5ª a 8ª série**. 2ed. Rio Branco, 1999.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 2ed.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

_____. **Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V.N.(1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 8ed.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCN's ao professor real de língua portuguesa: são os PCN's praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BARONAS, R.L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V. & NAVARRO-BARBOSA, P. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. (45-62)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília:1997.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. 2ed.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C (org.) et al. **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997. 2ed.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. & SALES, G. (Org. e Trad.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, Criar, 2003.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Univeristária, 1987. 3ed.

FRADE, I. C. A. da S. & SILVA, C. S. R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (pp. 93-117).

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. 4ed.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: Diálogos e Duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2007. 3ed.

_____. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aspectos complementares de Educação e Acesso a Transferência de Renda de Programas Sociais**. In: ibge.org.br

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar: discursos sobre o ensino de português**. 2010, no prelo.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 3ed.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas, Pontes, 2003.

_____. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOIRAND, S. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: GALVES, C (org.) et al. **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997. 2ed.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1993.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO,R. (org.) **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2001, p. 27-37.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006. 27 ed.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. & SALES,G. (Org. e Trad.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.21-39.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.In: História, Perspectivas, Ensino. Saõa Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

SOUSA, M.E.V. O fazer pedagógico nos PCNs do Ensino Médio. In: **Parâmetros Curriculares em questão: Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2004.

SZUNDY, P.T.C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R.H. ET al. **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. (p. 79-103)

_____. Scientific and spontaneous concepts, primary and secondary genres, behavioral and crystallized ideologies: possible interrelations and educational implications. In: **The specialist**. São Paulo: EDUC, Vol.27, nº2, 2006. (213-233).

TORQUATO, C. P. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**. (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGNER, G. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, C (org.) et al. **O texto**: leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 1997. 2ed.

VISIOLI, A.C.C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. (Dissertação de Mestrado) Maringá, 2004.

VYGOTSKY, L.S. (1930) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

ANEXO I

Objetivos Básicos, relacionados à leitura, classificados segundo a série

(Elaborado com base no ELPPC)

5ª série

Ao longo da 5ª série é importante que o aluno:

- Identifique e reflita sobre as informações contidas no texto lido;
- Identifique e distinga diferentes tipos de textos, de acordo com a função decada um, a partir da leitura global;
- Compreenda, a partir da leitura, os elementos que estruturam os seguintes textos:
 1. literários: sequência; personagens; indicadores de tempo;ponto de vista do narrador; marcas linguísticas e formais específicas de cada tipo de texto a ser trabalhado):
 - contos
 - lendas
 - romances infanto-juvenis
 - poemas
 2. bulas (estrutura, organização, função);
 3. rótulos de embalagens (estrutura, organização, função);
 4. histórias em quadrinho (suporte e elementos constituintes: texto, recursos gráfico-visuais, desenhos...);
 5. bilhetes e cartas formais(estrutura, organização, função);
 6. jornalísticos: lides, notícias, classificados, manchetes e reportagens (estrutura, organização, função);
- Relacione os elementos básicos que compõem o lead de uma notícia como o modo de organização da informação;
- Perceba as diferenças de tratamento de uma informação em diferentes textos sobre o mesmo fato.
- Reconheça em situações de leitura, as convenções do sistema da representação da escrita (segmentação das palavras, escrita correta das palavras, maiúsculas, pontuação e parágrafo) e os recursos linguísticoexpressivos empregados pelo autor;
- Discuta as interpretações possíveis de um mesmo texto;

Desenvolva o gosto pela leitura como atividade prazerosa e perceba as diversas possibilidades que ela oferece.

6ª série

Ao longo da 6ª série, que o aluno:

- Compreenda as informações e a unidade temática presentes no texto lido;
- Identifique, distinga e interprete os diferentes tipos de textos, de acordo com a função social a partir da leitura global;
- Identifique os recursos lingüísticos expressivos manifestos intencionalmente pelo produtor do texto lido (adjetivação, caracterização, tempos verbais, citações, discursos);
- Compreenda, a partir da leitura, os elementos que organizam e estruturam alguns tipos de textos:
 1. literários (episódios e modos de relacioná-los, caracterização de personagens e espaço, modos de ordenar o tempo; narrador e ponto de vista; discurso direto e indireto (marcas lingüísticas e formais específicas dos textos previstos para a série);
 2. jornalísticos:
 - notícias (episódios e modos de relatá-los, participantes do evento; perspectivas do produtor);
 - entrevistas (determinação dos objetivos da entrevista, formulação e elaboração de perguntas/respostas, ponto de vista do entrevistador, citações);
 - manchetes (organização do título, aspectos semânticos e morfossintáticos);
 3. instrucionais:
 - receitas (lista das partes, a descrição, uso de formas verbais etc.);
 - resumos (divisão, linguagem denotativa, tempo verbal, discurso direto e indireto, citação, fidelidade ao texto resumido, com cisão, coerência, marcação de autoria etc);
- Reconheça, em situação de leitura, convenções do sistema de representação da escrita (segmentação de palavras e frases, ortografia das palavras, pontuação, parágrafo);

- Desenvolva o gosto pela leitura, valorizando as diversas possibilidades que ela oferece: informação, conhecimento, entretenimento.

7ª série

Ao longo da 7ª série, que o aluno:

- Compreenda as informações e as unidades temáticas do texto lido, identificando-as no texto;
- Identifique e distinga diferentes tipos de textos, de acordo com a sua função social, a partir da leitura global;
- Relacione pontos de vista de diferentes autores sobre um mesmo tema/assunto;
- Analise a natureza, função, organização e estrutura dos textos previstos para a série:

1. jornalísticos:

- reportagens (pesquisa, organização dos dados, comentários, citações, perspectivas do repórter);
- artigos (perspectiva do autor, pesquisa, citações, tese, exemplos, opiniões);
- resenhas (perspectiva do autor, referencial, análise e síntese, opiniões, resumo);

2. didático (instruções, finalidades pedagógicas, jargão, elementos de coesão, intertexto);

3. requerimento (estrutura e organização);

4. literário (descrição do espaço, ordenação temporal, diferenças discursivas: o discurso do narrador e os das personagens, a diversidade do ponto de vista, recursos linguísticos expressivos);

- Desenvolva o gosto pela leitura.

8ª série

Ao longo da 8ª série, que o aluno:

- Compreenda as informações e a unidade temática do texto lido, explicando-

as com base no texto lido;

- Identifique e distinga diferentes tipos de textos de acordo com sua função social, a partir da leitura global;
- Relacione pontos de vista de autores sobre um mesmo tema/assunto;
- Analise a natureza, função, organização e estrutura dos seguintes tipos de textos:
 1. jornalísticos;
 2. editoriais (tema, assunto, tese, exemplos, ponto de vista argumentativo);
 3. pesquisas (organização, referencial metodológico, coleta de dados, análise dos dados);
 4. didáticos (instrução, finalidades pedagógicas, jargão, elementos de coesão, intertexto);
 5. literários (descrição do espaço, ordenação temporal, diferenças discursivas: o discurso do narrador e o das personagens, a diversidade do ponto de vista, recursos lingüísticos expressivos, marcas formais e linguísticas dos textos previstos para a série.
- Seja leitor crítico da sua própria produção.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO

1. Identificação

- a) Nome completo:
- b) Data de nascimento:

2. Formação de leitura do professor

- a) Fale um pouco sobre sua trajetória escolar.
- b) Como você aprendeu a ler?
- c) Que tipo de livro você gosta de ler?
- d) Existe algum livro que você julga especial?

3. Formação

- a) Grau de escolaridade:

- () Doutorado
- () Mestrado
- () Especialização
- () Superior
- () Ensino Médio

- c) Qual foi o seu curso de graduação?
- d) Em que instituição você estudou?
- e) Em que ano se formou?
- f) Qual a duração do curso?
- g) Qual a modalidade do curso?(assinale quantas alternativas forem necessárias)
 - () presencial
 - () semi-presencial
 - () matutino
 - () vespertino
 - () noturno
 - () integral
 - () Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica

- h) No Ensino Médio, você estudou em:
 - () Curso regular
 - () Magistério
 - () Outro. Qual?
- i) Como decidiu ser professor (a) de Língua Portuguesa?
- j) Como foram os anos da Universidade?
- k) O que mais lhe marcou nesses anos?
- l) Linguística, Literatura, Língua o que foi mais marcante na sua formação? Por quê?
- m) A partir de sua experiência profissional como professor (a) que já atua há vários anos, o que você acha que deveria ter aprendido na Universidade, mas não foi ensinado?

4. Carreira Profissional

- a) Há quanto tempo atua no magistério?
- b) Em que fases escolares já atuou? (assinale quantas alternativas forem necessárias)
 - () Pré-escolar
 - () Séries iniciais do Ensino Fundamental.
 - () Séries finais do Ensino Fundamental.
 - () Ensino Médio.
 - () Ensino Superior.
 - () Outra. Qual?
- c) Como você descreve a sua carreira?
- d) Quando você iniciou sua carreira, em que escola, em que cidade?
- e) Como eram os alunos?
- f) Como eram as aulas de Língua Portuguesa?
- g) Havia algum suporte da Secretaria da Educação? Cursos? Material de apoio? Documentos oficiais?
- h) Como são os alunos atualmente?
- i) E as aulas de Língua Portuguesa?
- j) Há algum suporte da Secretaria da Educação? Qual?

5. Livro didático

a) Você utiliza livro didático?

() Sim () Não

b) Qual?

c) Como ele foi escolhido?

6. Reflexão sobre a prática

a) No que se refere ao trabalho com leitura em sala de aula, o que você pensa sobre sua formação pré-serviço?

() Não me preparou.

() Me preparou, em partes.

() Me preparou suficientemente.

() Me preparou muito.

b) Você já participou de algum curso de capacitação que se propusesse a tratar do trabalho com leitura?

() Sim () Não

c) Se já participou, qual (is) o(s) curso(s) de que participou?

d) Em que medida você considera que o(s) curso(s) dos quais participou influenciaram sua prática docente:

() Nada. () Muito pouco. () Pouco.

() Razoavelmente. () Muito.

e) Você conhece o *Referencial Curricular de Língua Portuguesa* da Secretaria do Estado da Educação do Acre?

() Sim () Não () Em parte

f) Você possui um exemplar desse documento?

() Sim () Não

g) Como foi seu contato com ele?

h) A SEE proporcionou algum curso relativo a esse material?

()Sim ()Não

i) Você participou de algum deles?

()Sim ()Não

j) Qual sua opinião sobre estes documentos?

Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos?

()Sim ()Não ()Em parte

k) Você possui um exemplar desse documento?

()Sim ()Não

l) Como foi seu contato com ele?

m) A SEE proporcionou algum curso relativo a esse material?

()Sim ()Não

n) Você participou de algum deles?

()Sim ()Não

o) Qual sua opinião sobre estes documentos?

p) Você acredita que documentos oficiais, nos moldes dos PCN's e do *Referencial Curricular*, podem facilitar o trabalho do professor, especialmente no que se refere à leitura? De que maneira?

q) O que, em sua opinião, poderia facilitar o trabalho com leitura em sala de aula?

r) Quais são as principais atividades de leitura que você desenvolve na sala de aula?

s) Quais são os principais materiais de leitura que você utiliza em suas aulas?

t) Quais os objetivos possíveis para atividades de leitura?

u) Como você avalia a leitura de seus alunos?

7. Considerações Finais

Abreviaturas:

SEE- Secretaria de Estado de Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)