

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**QUE LEITOR SE PRETENDE FORMAR NO ENSINO
MÉDIO?**

Sônia Maria Xavier Duarte

RECIFE
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**QUE LEITOR SE PRETENDE FORMAR NO ENSINO
MÉDIO?**

Sônia Maria Xavier Duarte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Marcuschi

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gilda Maria Lins de Araújo

RECIFE
2010

Duarte, Sônia Maria Xavier
Que leitor se pretende formar no ensino médio? /
Sônia Maria Xavier Duarte. – Recife: O Autor, 2010.
110 folhas: il., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CAC. Letras, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Livros didáticos. 3. Documentos
oficiais. 4. Professores do ensino médio. 5. Leitores.
I. Título.

028.5
028.5

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

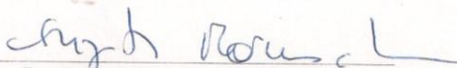
UFPE
CAC2010-86

SÔNIA MARIA XAVIER DUARTE

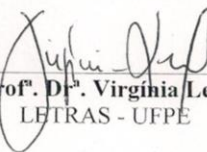
Que Leitor se Pretende Formar no Ensino Médio?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 27/5/2010.

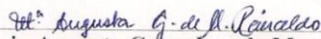
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Virginia Leal
LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
LETRAS - UFCG

Recife – PE
2010

A Gilda Maria Lins de Araújo (*in memoriam*), que em pouco tempo de convivência me fez perceber a importância dos pequenos grandes atos.

A ela e a todos nós: PAZ E BEM!

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, meu mestre maior, pelo sopro de vida e por me fazer perseverar diante dos obstáculos encontrados na caminhada.

Aos meus pais, **Amauri** e **Lia**, pela presença constante e por terem proporcionado minha maior riqueza – a educação.

Ao marido, **Aluízio**, por tornar possível mais essa conquista, pelo conforto nos momentos difíceis, pela paciência nos insuportáveis e por compreender e aceitar todas as minhas ausências.

As minhas filhas amadas, **Iasmin** e **Isadora**, razão da minha existência, que todos os dias me ensinam como é bom viver.

Aos meus irmãos, **Sandro**, **Sérgio**, **Solange** e **Simone**, por todos os socorros prestados durante este trabalho e por me apoiarem sempre.

Aos cunhados, **Fabiana**, **Júnior** e **Flávio** (candidato), pela força.

A minha sogra, **Terezinha**, pelos almoços deliciosos e por ter cuidado do marido na minha ausência.

À querida **Gilda Lins** (*in memoriam*) – mestra dedicada – por sua competência, sabedoria, humildade, ética, generosidade, humanidade, e também por ter se preocupado, cuidado de mim e me incentivado durante a caminhada. Seus conselhos e exemplos serão lembranças indeléveis na minha vida.

À professora **Beth Marcuschi** – educadora exemplar – pela qual nutro profundo respeito e carinho, por me aceitar como orientanda, compreender e acalmar minhas inquietações, e pela incomensurável competência, firmeza e delicadeza na condução desta pesquisa.

À professora **Maria Augusta Reinaldo**, pela valorosa contribuição na finalização do trabalho e por fazer parte da Banca Examinadora.

À professora **Virgínia Leal**, pela contribuição na Banca Examinadora.

Às professoras **Nelly Carvalho** e **Marianne Cavalcante**, por aceitarem a condição de suplentes em minha Banca Examinadora.

Aos **professores do Mestrado**, pelos debates enriquecedores, pela competência na condução dos encontros, pelo estímulo ao estudo e por terem contribuído efetivamente para minha formação científica.

À **Coordenação do PPGL** – Angela, Jozaías, Diva e bolsistas – que sempre me atenderam com gentileza.

Aos **atendentes da Sala de Leitura César Leal**, que foram sempre solícitos e prestativos comigo.

Aos **colegas de turma**, pelas sugestões e críticas ao meu trabalho, pela amizade e companheirismo.

A **Cleber**, companheiro de várias jornadas, pela ajuda valiosa.

A **Mizael**, colega de turma, presente na alegria e na dor, por levantar o meu astral (em qualquer lugar do mundo).

À professora **Maria José de Matos Luna**, pela acolhida carinhosa e por ter sempre uma palavra de conforto nos momentos difíceis.

Aos **funcionários da Editora UFPE**, pelos deliciosos cafezinhos que aqueceram meu corpo e pelos sorrisos que alegraram minha alma.

À professora **Márcia Mendonça**, por me fazer acreditar que podia (consegui!!!).

Aos **colegas de trabalho**, por vibrarem e aplaudirem (literalmente) as minhas conquistas.

Aos **meus alunos**, motivo do meu desejo de aprender sempre mais, por me fazerem perceber as muitas potencialidades do ser humano.

A **todos**, cujos nomes, injustamente, não estão aqui, mas que, direta ou indiretamente, prestaram sua contribuição para que este trabalho se concretizasse: **MUITO OBRIGADA!**

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

RESUMO

O ensino e a aprendizagem da leitura têm mobilizado escola e sociedade no sentido de melhorar o desempenho dos alunos não só nas avaliações internas e externas como também nas atividades profissionais e na vida social. Este estudo investiga o tratamento oferecido à leitura em documentos oficiais de ensino e em manuais do professor de livros didáticos de Língua Portuguesa, tratamento esse que acaba tendo repercussão tanto na elaboração de currículos quanto no trabalho em sala de aula de língua materna. A análise serve assim de base para se delinear o perfil de leitor que, no momento atual, se pretende formar no nível médio de ensino brasileiro. No decorrer do trabalho, são debatidas concepções teóricas e metodológicas de leitura e conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual presentes nos documentos e nos manuais. Usamos como referencial teórico as contribuições advindas da Linguística Aplicada pautada na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa de fonte documental. Compõem o *corpus* três documentos direcionados para políticas públicas do ensino médio (PCNEM, OCEM, PNLEM) e três manuais do professor de livro didático de Língua Portuguesa do mesmo nível de ensino. As análises indicam que o trabalho com a leitura como processo de interação ainda não está totalmente efetivado nem nas determinações dos documentos oficiais, nem nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, ainda que apareça com maior destaque nos primeiros do que nos segundos. Os documentos oficiais do ensino médio analisados corroboram a formação do “leitor crítico”, embora cada um tenha optado por caminhos teóricos e metodológicos diferentes. Já nos manuais das obras didáticas, as propostas teóricas variam em função do que seus autores determinam como mais adequado para a aprendizagem dos diferentes conteúdos. Dessa forma, identificamos propostas de formação de leitores diversos, tendo em vista a perspectiva teórica adotada. Em vista dos resultados obtidos, acreditamos que esse trabalho traz relevante contribuição, tanto para as instâncias responsáveis pela elaboração de currículos quanto para os professores que atuam em sala de aula, na medida em que ajuda a compreender como a leitura vem sendo tratada nos documentos oficiais e nos manuais didáticos.

Palavras-chave: leitura, documentos oficiais, manual do professor, livro didático, formação do leitor.

ABSTRACT

Learning and teaching the subject of Reading has mobilized both school and society towards improving students' performance, not only when it comes to evaluations and exams but also at the professional and social level. This study investigates the approach applied by official educational documents and Portuguese textbooks. Such approach affects the making of curricula as well as the teaching of the mother language in the classroom. Thus, the analysis hereby offered is the basis on which a reader's profile is outlined and aimed at being implemented in Brazilian high schools. Throughout this study there is a debate over theoretical and methodological concepts related to reading and concepts about language, writing, and writing styles embodied in documents and teacher's guides. Our theoretical reference stems from Applied Linguistics rooted in social and interactive perspective of the language. From the methodological viewpoint, we have applied qualitative research of documental sources. Three documents make up the backbone of public policies for high school education in Brazil – PCNEM, OCEM, PNLEM – along with three textbook teacher's guides. Despite being highlighted more often on official public policies than on Portuguese textbooks, the subject Reading has not been effectively implemented as a social interactive process. Although having distinct theoretical and methodological approaches, high school official public policies advocate the making of a “critical thinking reader”. As for textbooks, the theoretical approach varies according to the author's choice of contents. Therefore we have identified a range of proposals to the training of effective readers, depending on the theory adopted. Due to our relevant findings about how Reading is advocated on official public policies and textbooks, we believe this study brings about an outstanding contribution to educational policymakers and classroom teachers alike.

Keywords: reading, official public policy documents, teacher's guide, textbook, making an effective reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – LÍNGUA, LEITURA E ENSINO	22
1.1. Concepções de língua e texto	22
1.2. Enfoques básicos sobre a leitura e o seu ensino	26
1.2.1. <i>Leitura como decodificação: ênfase na transparência do texto</i>	29
1.2.2. <i>Leitura como estratégia cognitiva: ênfase na centralidade do leitor</i>	34
1.2.3. <i>Leitura como prática social: ênfase no processo interacional</i>	39
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	50
2.1. Caracterização da pesquisa	50
2.2. Especificação do <i>corpus</i>	50
2.3. Documentos oficiais	52
2.3.1. <i>PCNEM</i>	55
2.3.2. <i>OCEM</i>	58
2.3.3. <i>PNLEM</i>	60
2.4. Livros didáticos	64
2.4.1. <i>Organização geral das coleções</i>	65
2.4.2. <i>Manual do professor: contextualização e descrição</i>	66
CAPÍTULO 3 – AS ABORDAGENS DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO	69
3.1. PCNEM – uma proposta híbrida de ensino da leitura	69
3.2. OCEM – uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino	78
3.3. PNLEM – uma percepção da leitura em sua multiplicidade de sentidos	86
3.4. Algumas considerações sobre o leitor que os documentos oficiais do ensino médio pretendem formar	89

CAPÍTULO 4 – AS ABORDAGENS DA LEITURA EM TRÊS MANUAIS DO PROFESSOR.....	91
4.1. Manual A – a leitura do texto literário e suas relações com outras linguagens.....	91
4.2. Manual B – a leitura como base para outros objetos de conhecimento.....	96
4.3. Manual C – uma perspectiva cognitivista da leitura.....	100
4.4. Algumas considerações sobre o leitor que os LDLP do ensino médio pretendem formar.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão dos PCNEM (p. 55-56)

Quadro 2 – Competências e Habilidades – PCNEM (p. 75-76)

Quadro 3 – Eixos organizadores – OCEM (p. 80-81)

Quadro 4 – Ficha de avaliação – PNLEM (p. 87-88)

Quadro 5 – Formação do leitor no ensino médio – DO (p. 90)

Quadro 6 – Formação do leitor no ensino médio – LDLP (p. 103)

LISTA DE SIGLAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DO – Documento Oficial

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Manual do Professor

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN+EM – Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

INTRODUÇÃO

As discussões acerca das capacidades leitoras dos jovens brasileiros são muitas e, em alguns aspectos, divergentes. Há pesquisas que relatam as dificuldades em leitura tanto no ambiente escolar quanto em avaliações de escala nacional (MARTINS, 2007; JURADO & ROJO, 2007), outras que revelam o desempenho satisfatório de jovens educandos quando submetidos a determinados contextos de ensino (BEZERRA, 2005; SOUZA, 2005; KLEIMAN, 2007; SUASSUNA, MELO e COELHO, 2007) e, outras ainda, que discutem o mérito e/ou os critérios dessas avaliações realizadas tanto na escola quanto em escala nacional (BESERRA, 2003; B. MARCUSCHI, 2007). Por tudo isso, percebemos que a leitura é um tema que preocupa constantemente os profissionais da educação, afeta a sociedade como um todo e necessita, cada vez mais, de ser pesquisada.

Ainda repercute no contexto educacional e na sociedade brasileira, de modo mais amplo, a pesquisa feita em 2000 pelo Programa Internacional de Avaliação de alunos, conhecido como Pisa, que mostrou que, dos 41 países analisados, o Brasil obteve o último lugar em capacidade de leitura entre adolescentes (15 e 16 anos). Também em avaliações como a realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o desempenho dos estudantes é um dado preocupante. Levando em consideração que esses exames requerem que os jovens demonstrem capacidade de raciocínio e reflexão, e não de exposição de informações memorizadas, podemos perceber que os nossos alunos, apresentando dificuldades para responder às perguntas de leitura, põem em questão o ensino/aprendizagem na escola, fato que incomoda e requer empenho e pesquisa para apontar possíveis soluções para o problema.

Para Mendonça & Bunzen (2007: 13),

há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo de maneira parcial, avaliações de nível nacional.

Além disso, alguns aspectos da nossa realidade, de certa forma, favorecem essas dificuldades de leitura por parte dos adolescentes. A falta de bibliotecas públicas bem equipadas; o preço elevado do livro, tornando-o inacessível à população de baixa renda (maioria em nosso país); o despreparo de professores para o ensino da leitura e da

compreensão textual e o descaso das políticas públicas em relação à capacitação do profissional em educação são apenas alguns dos impasses existentes para a formação de leitores proficientes.

Por outro lado, ainda contribui para o aumento das dificuldades leitoras dos nossos alunos a grande demanda dos gêneros textuais que circulam em sociedades letradas como a nossa. A cada momento, somos desafiados a processar as mais diversas informações nas variadas instâncias públicas e privadas. São muitos os gêneros textuais com os quais precisamos lidar e diversos os desafios para a resolução dos problemas de compreensão e de produção desses textos. Acreditamos que quanto mais nos prepararmos para suprir essa demanda mais ampliaremos o nosso grau de letramento, melhorando, assim, o nosso desempenho na recepção/produção de textos.

Chartier (1999: 101), ao dizer que “não é o iletrismo que avança, mas são a escrita e a leitura que se tornam mais complexas”, enfatiza o quanto aumenta a demanda e a diversidade dos textos na nossa sociedade. Pensamos que, quanto maiores forem os avanços científicos, tecnológicos, econômicos e sociais, maior será a diversidade de gêneros textuais com os quais teremos que conviver. Por isso, acreditamos que trabalhar a compreensão dos textos que circulam nos diversos espaços sociais e instrumentalizar os alunos para que possam efetivamente minimizar essas dificuldades com relação à leitura e à escrita é dever de todas as instâncias que contribuem para a educação dos jovens, e também, tarefa imprescindível da escola, que é o lugar primordial do aprendizado da leitura e da escrita.

É neste sentido que se dirigem nossas preocupações. Acreditamos que desprovidos dessa competência leitora, e, conseqüentemente, sem um alto grau de letramento, os jovens podem vir a sofrer com a marginalização a que estarão relegados na vida em sociedade e no desempenho de uma profissão. Atualmente, já observamos a ocorrência desse fato na nossa sociedade através das notícias que circulam na mídia. Muitos são os jovens que não conseguem sequer o primeiro emprego por conta, na maioria das vezes, da inaptidão em operar as novas tecnologias da comunicação; fato que, a nosso ver, tem relação com o estágio de desenvolvimento do seu grau de letramento(s).

Devido a essa importância do letramento para o desempenho social e profissional dos jovens, e acreditando que a responsabilidade maior na formação de leitores proficientes, como já mencionamos, é da escola, pensamos ser cada vez mais necessário o empenho daqueles que a compõem, no sentido de formular uma proposta de educação que vise ao desenvolvimento

das habilidades de compreensão e produção textual, garantindo, assim, as possibilidades de ampliação do letramento. Para que essa ampliação ocorra, será necessário, na escola, um currículo fundamentado na exploração do trabalho com a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais em circulação na sociedade.

Motivados por essas questões, no presente estudo, investigamos de que forma alguns dos instrumentos utilizados na escola estão tratando a questão da leitura, tanto para a elaboração dos currículos e o planejamento das aulas quanto para o trabalho em sala de aula. Para alcançarmos esse propósito, escolhemos observar documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio, atualmente; e livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, material bastante presente na sala de aula. A opção por esses dois instrumentos de pesquisa, especificamente, se deu pelo fato de que eles (documentos oficiais e livros didáticos), além de servirem para a elaboração dos currículos escolares, para a formação continuada dos professores e para a condução das aulas, configuram também as determinações para o trabalho realizado na escola, provenientes das instituições públicas da educação – órgãos do governo, universidades – e dos grupos privados – editoras e autores de livro didático. Pretendemos, dessa forma, delinear o perfil de leitor que subjaz, no momento atual, a essas esferas de produção e transposição do saber.

Como são muitos os documentos oficiais e diversos os livros didáticos de Língua Portuguesa do nível médio de ensino, resolvemos elencar, dentre os documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicado em 1999, porque trazem as diretrizes para o referido grau de ensino; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2008 e distribuídas aos professores como aporte para a construção do currículo escolar e para a formação continuada; e o Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), edição 2008, porque é a publicação utilizada pelos professores para a escolha do livro a ser adotado em sala de aula. Todos esses documentos são elaborados por órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e, segundo eles recomendam, devem ser usados na escola tanto para a construção do projeto de ensino quanto para a formação dos professores.

Já dentre os materiais que circulam na sala de aula com a finalidade de auxiliar o professor e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, escolhemos para análise o livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio. Acreditamos que, por ser um dos

materiais didáticos mais utilizados pelos professores para a elaboração/planejamento e execução das aulas, exerce grande influência tanto na elaboração do currículo quanto no ensino dos mais diversos conteúdos. Corroborando esse pensamento, temos Batista (2002: 551), que afirma que o livro didático realiza pelo menos dois tipos de mediação: entre “o aluno e os saberes e práticas” e entre “o aluno e o professor”.

Além desse aspecto, apontamos outro, relacionado às esferas de elaboração das propostas de ensino: a “luta pelo controle curricular”. Uma vez que

no caso brasileiro, em que os currículos e programas possuem um estatuto fraco – ao que parece, em razão, dentre outras coisas, de terem um tempo de vida muito curto, subordinado ao campo do poder e as suas constantes oscilações – os livros didáticos terminam por de fato assumir funções curriculares. (BATISTA, 2002: 563)

É por todas essas questões, discutidas até o momento, que temos também como propósito, nesta pesquisa, a investigação das concepções teórico-metodológicas sobre a leitura estabelecidas nos livros didáticos. Para tanto, observamos as orientações contidas no manual do livro destinado ao professor. Como sabemos, o manual do professor (MP) geralmente acompanha o livro do professor, e a ele

cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo. (B. MARCUSCHI, 2005: 139)

Por outro lado, também pensamos que a maneira como o objeto do conhecimento está posto no livro didático pode indicar como esse objeto foi tratado nas diretrizes do ensino e também como será inserido no ambiente escolar. Choppin (2004: 561), a esse respeito, determina que não faz sentido analisar o conteúdo de uma obra “sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõem aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro”. Então, acreditamos que analisando as concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais do ensino e no manual do professor, com a finalidade de determinar qual a abordagem sugerida para o desenvolvimento da leitura, estamos também observando as regras que são impostas pelos diversos domínios.

Em nossa investigação, observamos, nesses documentos, as concepções de leitura e fizemos um paralelo em relação aos conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual,

constatando os aspectos convergentes e divergentes em cada proposta de ensino. Analisamos também, se, e em que medida esses aspectos contribuem ou não para a formação do leitor proficiente. Acreditamos que, dessa forma, estamos delineando os pressupostos que norteiam a feitura desses documentos e as diretrizes para o ensino da leitura, nas mais diversas instâncias.

Há algum tempo, especificamente após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1996, que tem por finalidade a distribuição de livros didáticos, pelo governo federal, para os alunos da rede pública, percebemos que o interesse pela pesquisa desse material vem aumentando consideravelmente, tanto pela necessidade da investigação de sua contribuição efetiva para o ensino quanto para sugestões, se for o caso, de aprimoramento. (BARROS-MENDES e PADILHA, 2005)

Estamos, com esse estudo, tentando contribuir para o aprimoramento do ensino da leitura, oferecendo fomento para a reflexão crítica sobre o assunto a partir dos documentos oficiais do ensino e do livro didático utilizado em sala de aula. Vertemos nossos esforços na realização dessa pesquisa, porque acreditamos que, dessa forma, podemos favorecer um exercício da profissão mais consciente e comprometido, o que, no nosso entendimento, pode trazer melhorias no desempenho dos jovens educandos.

Apesar de já existirem diversas pesquisas relacionadas ao livro didático de língua portuguesa – podemos citar como exemplo o livro organizado por Dionísio e Bezerra (2005) “O Livro Didático de Português: múltiplos olhares”, que, como pontua o título, revela o olhar de pesquisadores e professores sobre esse instrumento de trabalho – acreditamos que não houve ainda um esgotamento do tema, principalmente no que se refere à leitura no nível médio de ensino. Concordamos com B. Marcuschi e Cavalcante (2005), quando dizem que “(...) se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito; debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

Batista (2002: 531), após estudo sobre o assunto, afirma que os livros didáticos parecem ser, para parte significativa da população brasileira, “o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos”. Para ele é preciso, então,

conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país.

Assim, através desta pesquisa – que atende também aos nossos anseios de professores do ensino médio da rede pública – gostaríamos de dar nossa parcela de contribuição para vislumbrar possibilidades e orientações que norteiem o ensino/aprendizagem da leitura no sentido de torná-lo mais eficaz.

Buscamos, durante a pesquisa, responder às seguintes questões:

- ✓ Que fundamentos teórico-metodológicos acerca da leitura embasam as diretrizes nos documentos oficiais do ensino e as propostas no manual do professor?
- ✓ Quais os conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual subjazem às propostas de formação do leitor no ensino médio?
- ✓ Que leitor pretendem formar os documentos oficiais do ensino e o livro didático do ensino médio?

Constituíram-se, assim, objetivos deste estudo: i) observar quais os fundamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos oficiais do ensino e no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio; ii) constatar quais os conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual estão determinados nesses instrumentos norteadores da prática pedagógica; e iii) delinear o perfil de leitor que se pretende formar no nível médio de ensino.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico as contribuições advindas da Linguística Aplicada por possibilitar um enfoque interdisciplinar pautado na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Também nos baseamos nas concepções de leitura, compreensão e gêneros textuais (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008), na teoria do letramento (SOARES, 2005), nas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2000; KOCH e ELIAS, 2009).

O trabalho consta de quatro capítulos. No primeiro capítulo tratamos da leitura, suas perspectivas e práticas. Começamos com uma abordagem das concepções de língua e texto, propagadas pelas diversas correntes teóricas e esclarecemos qual o nosso enfoque para a análise. Em seguida, discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o ensino da leitura no Século XX, com a finalidade de melhor situar as observações realizadas nos documentos oficiais da atualidade. Depois, explicitamos três concepções de trabalho com a leitura na escola: a leitura como decodificação, a leitura como estratégia cognitiva e o ensino da leitura como prática social, com ênfase no processo interacional.

O segundo capítulo é destinado aos aspectos metodológicos. Nele identificamos o tipo da pesquisa por nós desenvolvida; destacamos a escolha e a caracterização do *corpus*; e introduzimos os critérios de análise. Em seguida, fazemos a contextualização dos documentos oficiais pesquisados e, finalizando, delineamos o perfil geral das três coleções de livro didático e os seus respectivos manuais do professor escolhidos para a análise.

Nos capítulos seguintes, terceiro e quarto, realizamos a análise dos dados. No terceiro, observamos os dados referentes à abordagem da leitura nos documentos oficiais do ensino (PCNEM, OCEM, PNLEM), e sua relação com os conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual, presentes nesses documentos, com a finalidade de determinarmos o tipo de leitor que esses documentos oficiais pretendem formar.

No quarto capítulo, começamos caracterizando o manual do professor para depois analisar as escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura com a finalidade de especificar a concepção de leitura presente em três livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio e, por fim, esclarecer o perfil de leitor que eles possibilitam formar.

Nas considerações finais, comentamos a respeito das concepções teórico-metodológicas subjacentes às diretrizes dos documentos oficiais e às propostas do manual do professor para o ensino da leitura, observando de que forma essas concepções influenciam nas determinações e sugestões apontadas para a formação do leitor no nível médio do ensino. Esperamos que as questões aqui discutidas sirvam de fomento para a reflexão pedagógico-metodológica dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA, LEITURA E ENSINO

Neste capítulo, abordamos um conjunto de noções relacionadas à leitura e seu ensino. Pela abrangência e complexidade do assunto, não será possível, aqui, dar conta de todos os aspectos que envolvem a temática. Por isso, elencamos para discussão alguns pontos que acreditamos pertinentes e esclarecedores para a realização da análise a que nos propusemos. Iniciamos, refletindo sobre as concepções de língua e de texto de algumas correntes teóricas, porque são pontos importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo: a leitura. Em seguida, tratamos dos enfoques básicos sobre a leitura e o seu ensino, nos concentrando em três pontos: leitura como decodificação, leitura como estratégia cognitiva, leitura como prática social.

1.1. Concepções de língua e texto

Como introdução para o tópico das reflexões sobre as concepções de língua e de texto subjacentes aos estudos linguísticos, faremos uso de uma elaboração de Marcuschi (2008: 59) que mostra a questão sob vários ângulos teóricos. Segundo o autor, pode-se ver a língua:

- a) como forma ou estrutura – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos.

A visão da língua como forma ou estrutura (a) concebe sua análise na imanência do objeto, é tomada como código ou sistema de signos; perspectiva inaugurada no século XIX, e, posteriormente, consolidada por Saussure e Chomsky no século XX. Segundo Marcuschi (2008: 27), há algumas posições mais gerais nas quais está fundamentada a perspectiva saussuriana de língua. São elas:

- *A língua é uma instituição social e não um organismo natural.*
- *A língua é uma totalidade organizada.*
- *A língua é um sistema autônomo de significação.*
- *A língua pode ser estudada em si e por si mesma.*

- *A língua é um sistema de signos arbitrários.*
- *A língua é uma realidade com história.*

Conforme as posições acima estabelecidas, podemos observar que Saussure, apesar de perceber a língua como um fenômeno social, analisava-a como um código, uma estrutura de signos. Logo, “a visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso”. (MARCUSCHI, 2008: 27-28)

Baseado nessa visão, Saussure instaura algumas dicotomias, sendo uma delas fundante, a distinção entre *langue* e *parole*:

A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não-social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo. (MARCUSCHI, 2008: 31-32)

Outro estudioso da língua do século XX, Chomsky, também procedeu de maneira igual, ao distinguir *competência* e *desempenho*, “em que o primeiro era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo o plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua”. Enquanto para Saussure o objeto para os estudos científicos da língua era a *langue*, para Chomsky era a *competência*. (MARCUSCHI, 2008: 32)

Pelo exposto acima, constatamos que, apesar de ambos observarem a língua enquanto código, havia uma diferença entre Saussure e Chomsky. Enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e transmitida geneticamente. Marcuschi (2008: 32), a esse respeito, esclarece que

Central, em ambos, são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas. Esse aspecto deve ser sempre enfatizado: nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles o objeto do estudo científico. Em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase.

Há, nessa percepção, certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão, pois os estudos nessa linha não passam da unidade máxima da frase e não se ocupam da língua em uso, trabalham-se as unidades isoladamente,

fora de contexto. Têm como interesse central tratar os fenômenos sistemáticos da língua. Nesse caso, a língua é percebida como um sistema homogêneo composto por níveis distribuídos hierarquicamente: o fonológico (tem como unidade o fonema), o morfológico (tem como unidade o morfema), o sintático (tem como unidade o sintagma ou oração) e o semântico (tem como unidade o sema ou o conceito ou a apropriação).

Quando vista como instrumento (b), a língua traz a idéia de transparência e de manuseio não problemático, é desvinculada do seu aspecto cognitivo e social. Essa foi outra vertente influente do século XX, representada pelos funcionalistas da Escola de Praga, principalmente Roman Jakobson, conhecido pela sua teoria das funções da linguagem. Este e outros linguistas dessa época levaram adiante projetos e estudos linguísticos que não se concentravam apenas no sistema, tinham como foco os aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicacionais no uso da língua. Nessa concepção o texto é, então, um “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. (KOCH, 2002:16)

Dessa forma, nessa perspectiva, a compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações um processo natural. Na opinião de Marcuschi (2008: 60), essa concepção é uma das mais ingênuas, porém muito adotada nos manuais didáticos ao tratarem de problemas de compreensão textual. É a posição comum das teorias da comunicação em geral.

Na visão de língua como atividade cognitiva ou como um sistema de representação, ato de criação e expressão do pensamento (c), pode-se incorrer no risco da redução, de perceber a língua unicamente como fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Nessa percepção, tem-se dificuldade de entender como a cultura, a experiência e a nossa realidade cotidiana passam para a língua. Embora compreendamos que envolva atividades cognitivas, a língua não é apenas um fenômeno cognitivo. Para Marcuschi (2008: 60), neste caso, surge o paradoxo: quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo não se consegue explicar seu caráter social, já que a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não-social.

A visão sociointeracionista (d) percebe a língua como atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Assim, ela é contemplada em seu aspecto sistemático, mas observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o seu sentido se produz situadamente e que ela é um fenômeno encorpado e não abstrato e

autônomo. Resumidamente, segundo Marcuschi (2008:61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Essa noção admite a língua como variada e variável, e essa heterogeneidade permite compreender que:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não-transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.
- A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas. (MARCUSCHI, 2008: 65)

Nessa perspectiva de língua, o texto é considerado tanto em seu aspecto organizacional interno como no seu funcionamento do ponto de vista enunciativo. Na definição de Beaugrande (1997), corroborada por Marcuschi (2008: 80), o texto é “um *evento comunicativo* no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Essa posição traz algumas implicações diretas: “o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*”; “(...) é construído numa orientação de *multissistemas* (...) e se torna em geral *multimodal*”; “(...) é um *evento interativo* (...) e compõe-se de *elementos que são multifuncionais*.” Esse conceito tem o texto como elemento central e os aspectos lingüísticos e não-lingüísticos interagem num processo de coprodução, por isso, *evento comunicativo*.

Ainda falando da concepção de texto, observemos o posicionamento de Koch (2002: 17) a esse respeito:

... na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Constatamos que a visão de texto apontada por Koch é fundamentada na proposta bakhtiniana de dialogismo, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos envolvidos no processo de interação. Nessa noção de texto, a ênfase está na relação dialógica entre os interlocutores da produção de sentido, por isso, *lugar de interação*. Espaço no qual os sujeitos constroem o sentido de forma interativa.

Uma vez realizada a discussão teórica acima, enfatizamos que a postura por nós adotada, neste trabalho, é a determinada pela concepção sociointeracionista da língua(gem),

que concebe a língua como uma atividade que ocorre através da ação sociointerativa, geradora de sentidos e constitutiva do mundo. Essa concepção concebe os sujeitos envolvidos no processo como construtores desses sentidos e acredita que, para que essa perspectiva se efetive, é necessário que o objeto de ensino da língua seja o desenvolvimento da competência comunicativa de seus usuários. Desenvolvimento que pressupõe o uso adequado e contextualizado da língua, nas diferentes situações do cotidiano, em que a leitura e a produção de textos são exigidas numa maior ou menor escala. Nessa visão o texto, por sua vez, é tido como evento comunicativo que possibilita a criação de sentidos através de ações linguísticas, sociais e cognitivas. Passamos a discutir, nos tópicos seguintes, as influências dessas concepções no ensino da leitura.

1.2. Enfoques básicos sobre a leitura e o seu ensino

Debatidas as concepções de língua e de texto, passamos, agora, a tratar dos enfoques decorridos dessas concepções sobre a leitura e o seu ensino. Começamos fazendo uma reflexão sobre a relação entre as concepções de língua e texto e o ensino de Língua Portuguesa adotado por algumas correntes teóricas no século XX. Em seguida, abordamos a leitura sob o ponto de vista dessas diversas concepções teóricas e, também, dos diferentes modelos metodológicos incorporados às propostas e às práticas do seu ensino. Para isso, investigamos a leitura como decodificação, a leitura como estratégia cognitiva, a leitura como prática social.

Num panorama da constituição da Língua Portuguesa em disciplina escolar, traçado por Soares (2002), temos que, até os anos 40 do século XX, manteve-se, de certa forma, a tradição da gramática, da retórica e da poética que existiam anteriormente; continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa e a analisar textos de autores consagrados. A disciplina gramática tinha como propósito a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, enquanto a retórica e a poética vinham com uma nova roupagem, assumindo o caráter de estudos estilísticos; afastando-se dos preceitos de falar bem para o de escrever bem, já que essa era, na época, uma exigência social.

Assim, embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. (SOARES, 2002: 165)

Nos anos 50 e 60, por conta da transformação das condições sociais e culturais, incluindo nelas a possibilidade de acesso à escola por um maior contingente de alunos de diferentes classes sociais, põe-se em exigência uma reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Todas essas transformações acabam por acarretar uma mudança nas disciplinas curriculares e também no conteúdo dessas disciplinas, entre elas, a Língua Portuguesa. Em decorrência dessa ampliação do acesso à escola, nota-se uma mudança profunda no alunado: não eram mais os filhos da burguesia que estavam em sala de aula, eram também os filhos dos trabalhadores que reivindicavam o direito à escolarização. E esses jovens, vindos de outras classes sociais, traziam para a escola um novo perfil de aluno – com características culturais, sociais, econômicas e linguísticas diferentes. Por conta desse acréscimo do alunado, foi necessária uma ampliação no quadro de professores, que acaba por acarretar um recrutamento menos seletivo desses profissionais. Dessa forma, decorrente de todas essas transformações, mudam-se as condições escolares e pedagógicas, trazendo necessidades e exigências diferentes das de antes. É nesse contexto que, na escola,

gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2002: 167)

Por outro lado, a partir da década de 70, ocorre um hiato nessa primazia da gramática no ensino do português, advindo com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5692/71). Era determinação dessa lei que a língua passasse a ser considerada como instrumento para o desenvolvimento, sendo assim, tornava-se necessidade da escola garantir aos alunos o aprimoramento da sua capacidade de comunicação. Dessa forma, na escola, põe-se de lado a gramática e incluem-se textos das mais diversas práticas sociais (textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, e outros, juntam-se aos textos literários). Nessa época, segundo Soares (2002: 169-170):

A gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e a interpretação do texto verbal, mas também do texto não-

verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos.

Posteriormente, no contexto político e ideológico da segunda metade da década de 80 (redemocratização do país), surgem protestos contra a denominação imposta à disciplina nos anos 70, o que determinava também uma rejeição à concepção de língua e de ensino da língua por ela preconizada. É nessa época que começam a chegar à escola resultados de estudos e pesquisas de ciências como a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, que aplicadas ao ensino da língua materna provocaram mudanças significativas, como por exemplo:

- ✓ Alertaram para as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos novos alunos e a variedade de prestígio que era ensinada (sociolinguística) – isso acontece em decorrência do acesso de alunos das camadas populares à escola, pois o ensino de português que antes era ministrado aos alunos das classes privilegiadas necessitava de uma nova postura frente aos alunos que traziam para a sala de aula uma imensa heterogeneidade linguística. Foi preciso, então, que novos conteúdos e novas metodologias fossem definidos para dar conta dessa questão.
- ✓ Trouxeram novas concepções de gramática (linguística) – ao invés da concepção da gramática descritiva que tinha vigorado até então, desenvolvem-se estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada. Essas novas concepções determinam uma nova forma de ensinar português. O objetivo agora é o conhecimento tanto da gramática da língua escrita quanto da gramática da língua falada.
- ✓ Evidenciaram uma nova maneira de tratar o texto e sua compreensão, a oralidade e a escrita (linguística textual) – essa nova vertente veio ampliar a concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos, pondo em evidência a necessidade de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto.
- ✓ Vislumbraram uma nova concepção de língua como enunciação, incluindo as relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização (pragmática, teoria da enunciação, análise do

discurso) – essa nova perspectiva acaba por alterar em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e o ensino da gramática.

Convém ressaltar que

Não são apenas as ciências linguísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. (SOARES, 2002:173)

Em decorrência de todas essas mudanças pelas quais passou o ensino da língua materna e dos novos rumos orientados pelas diferentes ciências, a leitura trilhou diversos caminhos no contexto escolar. É sobre alguns desses aspectos do ensino da leitura na escola, que refletiremos nos próximos tópicos.

1.2.1. *Leitura como decodificação: ênfase na transparência do texto*

Os primeiros relatos sobre as práticas da leitura no espaço escolar deixam transparecer uma perspectiva de língua como código, na qual o texto é dotado de sentido único e expressa de forma clara e objetiva tudo que o autor quer dizer. Desse modo, percebe-se a língua como transparente e a compreensão se realiza a partir do texto, de sentido fechado, anulando, portanto, a possibilidade de se cometer equívocos na compreensão. O leitor, por sua vez, deve captar essa única interpretação possível, decifrando o código. O foco da leitura está no texto, ele é objetivo e traz na sua materialidade um sentido único e transparente, capaz de ser apreendido, sem problemas, pelo leitor competente. Compreender, então, nesse caso, é decodificar. Marcuschi (2008:237-238) ao explicar esse modelo usa a metáfora do conduto – a língua como veículo ou instrumento de construção do sentido e o sujeito isolado do processo – cabe ao leitor/ouvinte a tarefa de apreender os sentidos que estão objetivamente instalados no texto.

Para Antunes (2003:41), essa tendência está “centrada na língua enquanto sistema potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e regras; desvinculada de suas condições de realização”. O trabalho com a leitura é, dessa maneira, voltado para as habilidades mecânicas

de decodificação da escrita, cuja interpretação se dá recuperando elementos literais e explícitos na superfície do texto. Uma atividade sem interesse para o aluno, pois desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura.

Soares (1998) também reflete sobre a questão dizendo que, na concepção de língua como sistema, ensinar português era ensinar a (re)conhecer o sistema linguístico, fazendo aprender a gramática normativa da língua ou usando textos para a busca de estruturas linguísticas para análise gramatical. Os alunos que chegavam à escola, nessa época (década de 50) pertenciam às camadas privilegiadas da sociedade, logo já estavam familiarizados com a norma padrão e vinham apenas reconhecer as regras de funcionamento da língua, por isso, era função da Língua Portuguesa naquele momento:

levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada. (SOARES, 1998: 54)

Percebemos que o ensino era focado nos aspectos gramaticais e na observação de textos literários como modelos para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda segundo a autora, uma análise nos manuais didáticos utilizados para o ensino da língua, nas primeiras décadas do século XX, demonstra que, até os anos 60, ela continuou a ser entendida como “estudo da gramática da língua e leitura, para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros”. Conclui então que, nesse período, predominava

a concepção de língua como *sistema*: ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical. Ainda que, nos anos 60, o ensino comece a voltar-se também para habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação do texto, já então presentes nos livros didáticos, estas sempre se mantiveram secundárias em relação ao estudo da gramática (SOARES, 1998: 55/56).

Para ela, visto nesse contexto, o ensino de língua como *sistema* não era incoerente nem inadequado, uma vez que, os alunos atendidos já eram familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social e buscavam na escola apenas o reconhecimento do sistema.

Constatamos, então, que a leitura (compreensão e interpretação) não tinha lugar de destaque no ensino da língua materna, o texto, na realidade, era utilizado como pretexto para ensinar gramática.

Posteriormente, na década de 70, com a percepção de língua como instrumento de comunicação, a educação passa a responder aos objetivos e à ideologia do regime militar, portanto, é colocada a serviço do desenvolvimento, a escola passa a querer desenvolver nos alunos habilidades de expressão e compreensão de mensagens. O objetivo do ensino não era mais saber a respeito da língua, mas saber usar a língua, embora esse uso estivesse pautado numa percepção pragmática e utilitária da língua. A própria disciplina deixa de ser chamada Português para se tornar Comunicação e Expressão (séries iniciais do 1º grau), Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais do 1º grau) e Língua Portuguesa e Literatura (2º grau). Com isso,

o quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a *teoria da comunicação*, e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação*. O ensino-aprendizagem da gramática e do texto, este considerado como modelo da língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os adjetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *receptor-decodificador* de mensagens pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema lingüístico – ao *saber a respeito da língua* – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao *uso da língua*. (SOARES, 1998: 57)

Essa é, portanto, a perspectiva de análise da funcionalidade da língua em situações concretas de uso. Ela é tida como mero instrumento de comunicação e o texto, dessa maneira, é entendido como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte (receptor) e “a **leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”. (KOCH e ELIAS, 2009:10)

Consideramos que essa visão de leitura não satisfaz, pois além de centrar todas as expectativas na transparência do texto, não leva em conta outros elementos e fatores de ordem externa ao texto que também influenciam na realização da sua compreensão. É, assim, uma concepção que forma um leitor decodificador, decifrador, que apenas percebe o que está na superficialidade do texto. Não explora aspectos sociais, cognitivos, históricos e interacionais para a construção dos possíveis sentidos do texto; a nosso ver, muito importantes para a formação do leitor proficiente.

A título de exemplificação, trazemos um exercício retirado da obra “Português – Ensino Médio, de José De Nicola, página 20”, do 1º ano do ensino médio. Apesar de ser de uma edição recente, a obra deixa transparecer, em algumas de suas atividades, a percepção de língua enquanto código; de texto como objeto claro, de sentido transparente; e de leitura como a observação de aspectos superficiais do texto. Vejamos o texto e a atividade elaborada a partir dele (os trechos que aparecem entre colchetes foram retirados do manual do professor).

Uma brasileira

Rodas em sol, trovas em dó
 Uma brasileira, ô
 Uma forma inteira, ô
You, you, you

Nada de mais
 Nada através
 Uma légua e meia, ô
 Uma brasa incendeia, ô
You, you, you

Deixa o sal no mar
 Deixe tocar aquela canção
One more time

Tatibitate
 Trate-me, trate
 Como um candeeiro, ô
 Somos do interior do milho

E esse ao de são
 Hei de cantar naquela canção
One more time

10. Destaque do texto um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e um polissílabo. [**monossílabos**: em, sol, dó, sal, mar; **dissílabos**: uma, rodas, trovas, légua; **trissílabos**: inteira, através; **polissílabos**: brasileira, incendeia, candeeiro.]

11. O vocábulo **candeeiro** é formado por quantas vogais, consoantes e semivogais? [Quatro vogais (/ã/, /e/, /e/, /o/), três consoantes (/k/, /d/, /r/) e uma semivogal (/j/, no ditongo ei).]

12. E o vocábulo **são**? [Uma consoante (/s/), uma vogal nasal (/ã/) e uma semivogal (/w/).]

13. Mário de Andrade, poeta modernista, afirmou: “A língua brasileira é das mais ricas e sonoras. E possui o admirabilíssimo ‘ão’.” Após ler a última estrofe do texto acima, você concorda com o poeta? Escreva uma frase explorando a sonoridade do ditongo nasal “ão”. [Resposta pessoal. Destacar que a última estrofe tem sua sonoridade centrada no ditongo “ão”.]

14. **Tatibitate** é uma palavra criada a partir da sonoridade (trata-se de uma onomatopéia). Sem consultar o dicionário, que significado você atribuiria a essa palavra? [[Resposta pessoal. **Tatibitate**: “que ou aquele que fala trocando certas consoantes”; por extensão, “gago”. Há também o vocábulo **tátaro**, que significa “que ou aquele que fala trocando o **c** pelo **t**”.

15. Defina fonema tendo como base esta oposição:

Deixa o sal no mar
Deixa o mal no lar

[Fonema é a menor unidade sonora de caráter distintivo, fato perceptível nas trocas sal/mal e mar/lar, que estabelecem diferenças de significado.]

16. Releia a segunda estrofe e explique como os autores da letra exploraram os fonemas representados pela letra e (é). [Os autores partem do e fechado (demais) para o e aberto de através e légua para, em seguida, explorar os ditongos de mei-a e incendei-a. Destacar também a sonoridade dos fonemas representados pela letra a.]

17. Releia o primeiro verso do texto e comente como os autores exploraram os fonemas vocálicos. [O primeiro verso apresenta uma estrutura paralela: “rodas em sol / trovas em dó”. A sonoridade fica por conta da sequência ó, e, e, ó.]

18. Como você interpreta o verso “Somos do interior do milho”? [Resposta pessoal. Uma possibilidade: o milho é, tradicionalmente, base da alimentação do Brasil Central; ser do “interior do milho” é ser do interior do Brasil. Uma discussão interessante: a música exalta “uma brasileira” e fala que somos do “interior do milho”, mas incorpora palavras estrangeiras e se refere a uma música estrangeira.]

Como podemos constatar, neste caso, o texto foi utilizado para o estudo gramatical dos fonemas (questões 10, 11, 12, 14 e 15). Todavia o aspecto gramatical nessas atividades é usado apenas para a identificação do fenômeno sem reflexões sobre a sua importância para a construção do sentido do texto, da sonoridade da canção. Observa-se uma preocupação com a assimilação do conteúdo curricular tradicional. Temos também aspectos como a sonoridade e sua relação com a escolha vocabular contemplados nas questões 13, 16 e 17, porém o modo como é conduzida a questão não dá margem a uma reflexão mais abrangente a partir da importância dessas escolhas. A única questão que parece estar direcionada a uma possibilidade de compreensão do sentido do texto é a 18, porém é abordada como se outros aspectos da compreensão já tivessem sido trabalhados – parte-se do princípio de que o aluno precisa dar uma interpretação sobre um verso que se encontra no final de um texto que ele só observou, até o momento, do ponto de vista dos aspectos gramaticais e não dos possíveis sentidos que são contemplados. Acreditamos que, dessa forma, o aluno terá dificuldade para chegar a uma compreensão do sentido do verso no texto.

Concluimos, então, que o texto é usado como pretexto para o ensino de fonemas; os aspectos poéticos, que acreditamos são importantes para a compreensão, foram excluídos da atividade, bem como questões relativas às especificidades do gênero, à contextualização dos autores, da situação e da finalidade da produção, ao uso de termos de outra língua e de outros aspectos que, de certa forma, devem ter influenciado nas escolhas lexicais e na construção do

texto. Percebemos que o texto é empobrecido nas suas possibilidades de sentido, não pelo fato de ser explorado para o estudo gramatical, mas pelo modo como essa exploração é conduzida. Fica evidente que a concepção de língua subjacente a essa atividade é a de conjunto de normas, de regras gramaticais baseada na repetição e memorização para apreensão de conceitos e o texto, por sua vez, é visto como produto de sentido claro e único. Dessa forma, constatamos que, nessa atividade, a perspectiva de língua como interação não é tomada como objeto de estudo.

1.2.2. *Leitura como estratégia cognitiva: ênfase na centralidade do leitor*

O estudo sobre a leitura, a partir da década de 70, teve um grande desenvolvimento sustentado pelas ciências psicológicas – a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Nessa época “era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita”; esse leitor era “inteligente, imprevisível, criativo”, capaz de “fazer hipóteses e de inferir de modos diversos”. (KLEIMAN, 2004: 14)

Nesses estudos, destacam-se os conceitos de estratégia cognitiva e metacognitiva de leitura, conceitos esses que dizem respeito ao desenvolvimento do processo cognitivo do leitor frente ao texto a ser compreendido. Ao falarmos em cognição e em metacognição estamos distinguindo duas fases de desenvolvimento dos conhecimentos: uma automática e inconsciente e outra em que há um controle ativo.

Para Kato (1985: 102), as estratégias cognitivas em leitura são “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” e estratégias metacognitivas são “os princípios que regulam a desautomatização consciente dessas estratégias”. Ou seja, aquelas estratégias que contribuem para a compreensão e não conseguimos controlar conscientemente são as *cognitivas*. Quando passamos a ter controle sobre a compreensão em leitura, através do domínio e da regulação, estamos fazendo uso de estratégias *metacognitivas*.

Ainda segundo a autora, as estratégias cognitivas explicam tanto comportamentos relativos à segmentação sintática e à interpretação de frases quanto ao nível intersentencial, que se apresentam na correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou na interpretação de vários sintagmas do texto com co-referentes. Para ela, dois

princípios governam as estratégias cognitivas da leitura: o *Princípio da Canonicidade* e o *Princípio da Coerência*, este último englobando o Princípio da Parcimônia. O *Princípio da Canonicidade* é o da ordem natural (na sintaxe teríamos SVO, oração principal antes da subordinada; na semântica teríamos o animado antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, etc.). Já o *Princípio da Coerência* seria realizado em três níveis: o global (o objetivo do produtor de efetuar com o texto alguma mudança no mundo), o local (o que o autor objetiva fazer em algum lugar do texto) e o temático (o uso recorrente de alguma informação no texto). Este último nível se confunde com o Princípio da Parcimônia, no qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto.

Como podemos perceber, a leitura realizada com base no desenvolvimento das estratégias cognitivas decorre apenas da capacidade do leitor em fazer segmentações sintáticas e interpretações intersentenciais baseadas na linearidade do texto, na ordem dos eventos, sendo necessária tão somente a capacidade de cognitivamente observar relações linguísticas nos textos. Sabemos, entretanto, que há textos onde essas estratégias podem não funcionar, em virtude de outros aspectos, que podem estar no texto (uma sequência não-linear, a diversidade dos textos, as características dos gêneros, por exemplo) ou ser externo a ele (aspectos contextuais, de ordem histórica, social, religiosa, política, entre outros). Por isso, acreditamos que essa proposta, embora na época tenha significado um avanço e tenha contribuído para a ampliação dos mecanismos implicados no processo da produção de sentido, não contempla todas as questões envolvidas na realização de uma leitura proficiente.

A autora, quando trata das estratégias metacognitivas (aquelas sobre as quais temos domínio), aponta duas que determina como básicas: i) estabelecimento de um objetivo para a leitura e ii) monitoração da compreensão de acordo com esse objetivo. Segundo Kato, é necessário que o leitor tenha um objetivo para a leitura, caso contrário dificilmente será possível uma monitoração da sua compreensão. Nessa perspectiva, ela sugere dois tipos de ação pedagógica: uma sobre a leitura em curso, outra sobre o produto da leitura que determine uma volta ao texto. No primeiro tipo, o aprendiz guia sua leitura para atingir um objetivo e, no segundo, o professor atua como previsor de falhas de compreensão.

Kleiman (2000: 49), também refletindo sobre o ensino de leitura na concepção psicolinguística, diz que este deve ser entendido como “o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são

características do bom leitor por outra” (grifo do autor). Por estratégias de leitura, a autora entende as operações regulares para abordar o texto, como as operações inconscientes (utilizamos conhecimentos sobre os quais não temos controle consciente, os chamados automatismos da leitura) e as metacognitivas, operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente e sobre as quais temos controle consciente. Dentro dessa visão, esclarece que “o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas” (KLEIMAN, 2000: 50).

Para Kleiman, o leitor proficiente seria aquele que tem flexibilidade na leitura e se utiliza de vários procedimentos possíveis para chegar aonde quer. Assim, caso um não dê certo, o leitor utiliza-se de outros. Sendo assim:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2000: 51)

Nesse cenário, sugere ações pedagógicas que consistem no modelamento de estratégias metacognitivas, dentre as quais a importância de ter um objetivo para a leitura (caso seja necessário, orientando o aluno a definir esses objetivos num primeiro momento) e a de fazer previsões sobre o texto, baseadas em conhecimentos prévios (do aluno ou do professor, como leitor mais experiente, fornecendo pistas ao aluno para a elaboração das previsões).

Em outras palavras, para ela:

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho, [...] é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. (KLEIMAN, 2000: 29/30)

Dessa maneira, ao definir um objetivo para a leitura, o leitor passa a ter subsídios para autoavaliação do seu entendimento e para o direcionamento de seus propósitos em relação ao texto. A partir desses objetivos torna-se coerente e necessária a elaboração de previsões sobre

o texto e, conseqüentemente, a testagem dessas predições, incorre, novamente, num mecanismo de autoavaliação da sua compreensão. Assim, para a autora, uma proposta de trabalho pautada no desenvolvimento dessas duas estratégias – a formulação de objetivos prévios à leitura e a elaboração de predições sobre o texto – irá contribuir para que haja uma leitura proficiente e estabelecida na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza.

Então, nesse contexto, um ensino que objetive o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ou seja, “o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos”, contribui para a formação do bom leitor. Essas “habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções”. Para que o ensino dessas habilidades se efetive deve-se, “por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfofossintático e semântico), e, por outro, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo”. (KLEIMAN, 1999: 65-66)

Segundo a autora, o desenvolvimento da capacidade de usar o conhecimento gramatical implícito do aluno pode ser alcançado com o trabalho a partir, por exemplo, de textos mal redigidos, que apresentem entrave para a compreensão. Enquanto que o objetivo de ampliação do vocabulário pode ser alcançado com a realização de atividades que propiciem ao leitor o aumento do seu dicionário mental para facilitar o reconhecimento instantâneo das palavras e, com isso, ampliar o seu potencial para a compreensão.

Além dessas sugestões, propõe que se desenvolvam também outras habilidades linguísticas que, para ela, têm altas correlações com a capacidade de ler:

a capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, recortando, respondendo perguntas sobre o texto. (KLEIMAN, 1999: 66)

Pois, ainda segundo a autora, essas habilidades decorrem das estratégias cognitivas e, um leitor que seja capaz de segmentar e fazer relações estruturais na linguagem escrita, de maneira rápida e eficiente, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos pessoais, fará as operações necessárias para garantir sua compreensão.

Embora acreditemos que as referidas habilidades e estratégias cognitivas sejam importantes para a compreensão leitora, não as percebemos como únicas ou suficientes. Para nós, a formação do leitor proficiente exige também o desenvolvimento de outras habilidades necessárias à leitura, que não dizem respeito somente aos aspectos cognitivos individuais do sujeito, existem também aspectos sociais, históricos e interacionais envolvidos no processo.

Nas palavras da autora, “o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto”. Uma percepção clara do processo cognitivo permite a feitura de atividades que imitem o comportamento do leitor proficiente, para ela, atitude necessária para o desenvolvimento de estratégias de nível consciente do leitor. A imitação seria, então, um suporte temporário, que depois deveria ser retirado, para recriar o comportamento do leitor experiente. (KLEIMAN, 1999: 61)

Logo, podemos concluir que, do ponto de vista da concepção cognitiva, o ensino da leitura desenvolve-se a partir da reprodução, por imitação, de um modelo até que ele seja incorporado. É um ensino focado nas capacidades psicolinguísticas do leitor e tem uma visão mais individual do processo de compreensão. A ênfase está no leitor; são as suas capacidades cognitivas e linguísticas que estão em jogo, cabe a ele mobilizar conhecimentos de ordem pessoal para efetivar a compreensão. O leitor pode até ter problemas de compreensão, mas é capaz de determinar por si só a existência e o tipo de problema, ou seja, é um leitor engajado em processos de avaliação do próprio conhecimento. Essa concepção, como já deixamos claro, não nos satisfaz, pois leva em consideração apenas um dos envolvidos no processo: o leitor.

Para ilustrar, observemos um exemplo dado por Kleiman (2004: 17), ao apresentar esse perfil de leitor subjacente aos conselhos práticos dados ao aluno, em um manual de 5ª série:

CONSELHOS PRÁTICOS

I. COMO SE DEVE PREPARAR UMA LEITURA EM CASA

1º - Leia o texto com toda atenção possível.

2º - Caso o título não o indique, procure descobrir, antes de mais nada, qual o assunto.

3º - Leia com atenção o “vocabulário” que segue as lições, tentando encontrar nêlo o sentido das palavras que ainda não conhece.

4º - Se o vocabulário não esclarecer alguma dúvida sua, recorra a um dicionário da língua. (Não se esqueça de que nos dicionários os verbos estão registrados na forma do infinitivo, os substantivos no singular, os adjetivos no singular masculino.)

/... .. /

A autora explica que, esse manual, prevê “um leitor capaz de realizar atividades metacognitivas próprias de leitores maduros, flexíveis, independentes, como a atividade de monitoração da própria compreensão (itens 2º e 3º no exemplo)” e mostra um modelo de leitura “interativo, sugerindo que tanto o texto como os conhecimentos do leitor interagem constantemente durante o processo da leitura (item 1º, 2º e 4º)”, delineando assim, o modelo de leitor pesquisado pelos teóricos da Psicologia Cognitiva. (KLEIMAN, 2004: 17)

Constatamos, pelo exemplo acima, que o encaminhamento dado à leitura deixa a desejar por considerá-la apenas como produto da reflexão individual do leitor sobre o texto. É ele quem comanda e que precisa ser suficientemente maduro, competente e independente para monitorar sua própria compreensão.

Essa percepção do leitor como centro do processo da compreensão, segundo Possenti (1990: 2), decorre da descoberta da impotência do texto para ser o árbitro da determinação do sentido, o que promove, em algumas correntes, duas alterações importantes:

a primeira foi deslocar o centro da questão para o leitor; a segunda foi abandonar a exigência do sentido correto (a tal ponto que falar em leitura correta ou errada já coloca o impertinente autor de tal ousadia na marginalidade).

Para o autor, como consequência desse pensamento, restava como única possibilidade “explicar porque o leitor leu o que leu, e não mais porque um texto pode significar isto ou aquilo, ou isto e aquilo”. Ele acredita que esse contínuo deslocamento se deve ao fato de um raciocínio rasteiro que pode ser traduzido da seguinte forma: “se um fator não resolve totalmente um problema, então ele não tem relevância alguma”, ou seja, se se percebe que o texto não é código, que não é transparente, logo não fornece completamente o seu sentido, ele não deve mais ser levado em conta. “Vai-se então ao leitor, dizendo-lhe que ele faz com o texto o que puder, que ele é o árbitro”. Dessa forma, se é ao leitor que cabe a decisão, ele deve se esforçar para alcançá-la ou, já que é ele mesmo quem decide, o que fizer está bem feito. (POSSENTI, 1990:2-3)

1.2.3. *Leitura como prática social: ênfase no processo interacional*

A compreensão da leitura como prática social ganhou visibilidade com os estudos do letramento e, como veremos mais adiante, dos gêneros textuais. O termo letramento, segundo Soares (2005:15), é recente nos estudos linguísticos e na área da educação, surge no discurso

de especialistas a partir da década de 80; primeiro no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986; depois, em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, que distingue alfabetização de letramento. Acredita a autora que seja esse o momento em que o termo letramento ganha estatuto de termo técnico no campo da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir daí, a palavra aparece cada vez com mais frequência; por exemplo, em 1995, no título do livro de Ângela Kleiman *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Explicando o termo, numa versão para a nossa língua, diz que, etimologicamente, *literacy* vem do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser; já no *Webster's Dictionary*, *literacy* é definido como educado especialmente, capaz de ler e escrever. Assim, conclui que

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2005:17)

Letramento é, portanto, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2005:18)

Nessa perspectiva, é condição necessária para o letramento do indivíduo não apenas o aprendizado da leitura e da escrita, mas também saber usar tanto a leitura quanto a escrita nas diversas situações sociais as quais seja exposto. É a ampliação dessas possibilidades de usos sociais da leitura e da escrita que determina o grau de letramento dos indivíduos, e quanto maior for o conhecimento dessas práticas sociais maior será sua capacidade de uso adequado e contextualizado dos textos.

Kleiman e Moraes (1999:90) dizem que ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano, implica também o conhecimento de práticas orais, como as que envolvem mais planejamento e cuidado (uma palestra, por exemplo); um ser plenamente letrado transita com familiaridade entre diversas práticas sociais de diversas instituições.

Quando se fala em leitura como prática social, cogita-se que a leitura de um texto vai além do conhecimento dos aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo. Percebe-se, então, a leitura como uma construção de sentido onde sujeitos ativos se engajam numa constante busca pelas relações que possam ser levadas em consideração para o êxito da compreensão. Dessa forma, a foco da leitura deixa de ser apenas uma das partes envolvidas no processo, como nas perspectivas de leitura vistas anteriormente, para recair na interação autor-texto-leitor, onde todos contribuem de forma significativa para a realização da leitura. São muitos os estudiosos da língua que comungam dessa concepção.

Kleiman (2004: 14), por exemplo, tratando da leitura na perspectiva do letramento, esclarece:

A concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler.

Também Marcuschi (2008: 230-231), ao falar da leitura como atividade social determina que

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (...) Sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. (...) A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Assim, o trabalho de compreensão é tido como construtivo, criativo e sociointerativo; e o sentido que se estabelece não está “nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”. (MARCUSCHI, 2008: 248)

Neste sentido, os sujeitos envolvidos no processo são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos nos textos”,

textos estes que são considerados o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (KOCH e ELIAS, 2009: 10-11)

Dessa forma, a leitura é tida como prática social na medida em que concebe os sujeitos envolvidos no processo e todo seu contexto sociocognitivo que vem como “pano de fundo” para a construção do sentido. É, portanto, a leitura enquanto

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2009: 11)

Percebe-se, desse modo, que há uma relação autor-texto-leitor que decorre da interação entre esses elementos. Vê-se o leitor como construtor de sentido, que utiliza para essa construção diferentes estratégias. Essa perspectiva é fundamentada

Em uma concepção **sociocognitivo-interacional** de língua que privilegia os **sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação**. O lugar mesmo de interação (...) é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. (KOCH e ELIAS, 2009: 12)

Pautados nessa concepção podemos concluir que, como uma prática social, a leitura se realiza na construção do sentido baseada na interação autor-texto-leitor. O autor fornece pistas a partir do texto e o leitor se engaja mobilizando conhecimentos diversos para assumir uma atitude ativa perante o texto. Atitude essa que produz respostas, críticas, sugestões, questionamentos etc.

Assim, dizer que são levados em consideração os diversos conhecimentos que os diferentes leitores mobilizam para a compreensão textual, implica em aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. Logicamente não se está, com isso, descartando a possibilidade de uma leitura errada, o leitor não pode ler qualquer coisa em um texto. Mesmo porque,

o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH e ELIAS, 2009: 21)

A esse respeito, Possenti (1991: 1) enfatiza: “não aceito uma concepção de texto como conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender. Isto é, o texto impõe limites ao leitor, às leituras possíveis”. Partindo desse ponto de vista, o autor pretende esclarecer que a leitura errada existe, portanto, nem toda leitura realizada pelo leitor, é possível. Pode acontecer a não compreensão do texto. Ou seja, o processo de interação autor-texto-leitor, nesse caso, por algum motivo, não ocorre.

O autor pontua, ainda que, dependendo do contexto social onde é ofertado, o texto pode ter leituras diversas, pois, “móvel e instável, dependente das configurações sociais que o produzem, que o reproduzem e a que se destinam, os textos, por fim, se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam”. (BATISTA, 2004: 18)

Constatamos, pelo exposto acima, que o desenvolvimento de uma proposta sociointeracionista de ensino da língua pode favorecer a ampliação do grau de letramento dos alunos porque se pauta na formação do leitor crítico e do escritor competente, a partir do conhecimento das diversas práticas sociais de leitura. Para contribuir com o desenvolvimento desse ensino, estudiosos levantam algumas questões referentes ao trabalho na escola.

Kleiman e Moraes (1999: 99) sugerem que seja feito uso de projetos interdisciplinares, pois

ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de eventos, ou várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas.

Contribuindo para o debate, Jurado e Rojo (2006: 43) alertam que o tipo de prática de leitura historicamente adotado pela escola é contrário ao desenvolvimento do letramento, “é uma prática *monológica* e *monovocal*, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos” e é também “uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o *reconhecimento* e a *assimilação* do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor”, tendo-se, assim, um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele, e que não tem autonomia para interpretar o que lê. Citando Privat, as autoras frisam que

na prática de leitura literária, por exemplo, *o discurso do professor ou do livro didático constituem a referência cultural primeira* [e única] *e espera-se dos alunos, antes de mais nada, que compartilhem as idéias das obras, com discernimento, sensibilidade e emoção ou, pelo menos, do discurso sobre as obras.* (JURADO e ROJO, 2006: 43)

O texto seria, dessa forma, explicado e não compreendido, anulando-se a possibilidade da construção de sentidos, da interação autor-texto-leitor e da ampliação do letramento.

Percebemos, assim, que ser letrado, ou seja, não só saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais é fator determinante para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Não se pode exercer totalmente a cidadania estando simplesmente na condição de conhecedor e decifrador da escrita, é necessário compreender e interpretar a escrita no contexto em que se encontra e assim fazer uso tanto da leitura quanto da escrita com competência. Pois, são esses usos adequados que fazemos da leitura e da escrita que vão determinar o nível de letramento no qual nos encontramos.

No contexto escolar, o termo “letramento” cada dia aparece mais, e é nessa perspectiva que convergem agora os esforços de vários profissionais da educação. Ensinar letrando é o desafio constante dos professores na sala de aula. Portanto, as práticas de leitura, embora de forma ainda incipiente, passam a se voltar para o mundo, para fora da escola. Se antes a escola parecia um mundo à parte, onde se entrava para aprender a ler e a escrever textos da escola, hoje, ela traz para o seu universo práticas sociais que circulam no mundo, e tenta fazer com que os jovens percebam a importância do domínio (conhecimento e uso) dessas práticas para o exercício da sua cidadania.

Com essa perspectiva em relação ao ensino da leitura e da escrita e compreendendo que, essas práticas sociais constituem e são constituídas pelos gêneros textuais; um ensino de leitura que objetive o desenvolvimento dessas práticas pode ser conquistado, acreditamos, através do trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Na opinião de Kleiman (1999:91) o ato de ler gêneros diversos exige posturas diferenciadas para a construção de “relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”, por isso, faz-se necessário um ensino que vise à apropriação da leitura e da escrita, para que os jovens saibam fazer uso delas numa sociedade cada vez mais exigente dessas práticas.

Decorre dessa postura o ensino da leitura ancorado no estudo dos gêneros textuais. Se a proposta é ampliar o letramento dos alunos, para que eles possam ler e escrever textos do cotidiano e para que essa leitura e escrita adquiram sentido, parece apropriado, então, o ensino dos diversos textos que circulam na sociedade. É sobre essa concepção de ensino da leitura

através dos gêneros textuais que refletimos a partir desse momento. Antes, porém, vejamos algumas considerações a respeito das perspectivas teóricas existentes sobre gênero textual.

Marcuschi (2008: 147) diz que o estudo dos gêneros textuais não é nenhuma novidade:

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Todavia, hoje, a noção de gênero é desvinculada da literatura e vem para a linguística. Sendo assim, muitas são, atualmente, as perspectivas utilizadas para o estudo dos gêneros, dependendo da linha teórica que as sustentam. Observemos, rapidamente, um panorama internacional delineado por Marcuschi (2008: 152-153):

- (a) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- (b) perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- (c) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday): análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro (Hassan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans);
- (d) perspectiva sócio-retórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia): basicamente, analisam e identificam estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero. Persiste um caráter prescritivo nessa posição teórica. Há também preocupação com o aspecto socioinstitucional dos gêneros. Vinculação particular com gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Maior preocupação com a escrita do que com a oralidade. Há uma visão nitidamente marcada pela perspectiva etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais;
- (e) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como com a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo;
- (f) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress), para a qual o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social;
- (g) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman): escola americana influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

A partir do exposto, observamos que as correntes teóricas oferecem diversos encaminhamentos para o estudo dos gêneros, cada uma prioriza os aspectos mais interessantes, sob a sua ótica. Como a nossa análise está estruturada na concepção sociointeracionista, é sobre ela que iremos tratar mais detalhadamente.

Compartilhamos a opinião de Marcuschi (2008: 154) quando diz que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero”, pois “a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero”. Por isso, estamos submetidos a uma grande variedade deles, e, se quisermos usá-los adequadamente, precisamos compreendê-los e produzi-los. Para ele, fundamentado em Bronckart, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, o estudo dos gêneros textuais é fator decisivo para o aprimoramento intelectual e a incursão na sociedade, além de ter relação direta e dependente da realidade social e das relações humanas. Em outras palavras, tem um caráter interdisciplinar, voltado para o funcionamento da língua e para atividades culturais e sociais, como entidades dinâmicas que são.

No contexto escolar, alguns pontos são relevantes para um melhor entendimento do trabalho com os gêneros textuais. Um deles é a distinção entre as noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Marcuschi (2008: 154-155) esclarece esses conceitos com as seguintes definições:

Gênero textual: são textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas. Podemos citar como exemplos: carta, notícia, telefonema, lista de compras, edital de concurso, aula expositiva, entre outros.

Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. São conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Domínio discursivo: caracteriza uma esfera da atividade humana, não constitui um gênero, mas dá origem a vários deles, indica instâncias discursivas, por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.

Outro ponto que merece destaque no ensino dos gêneros textuais, talvez até o mais discutido atualmente, é como realizar a abordagem dos gêneros ou, antes disso, quais deles seriam mais adequados ao ensino da escrita e da leitura. Concordamos com Marcuschi (2008:

207) quando afirma que não se pode acreditar que o aluno aprenda naturalmente a produzir gêneros textuais, principalmente os escritos e orais, de caráter mais formal, apenas a partir do uso constante desses gêneros. Consideramos que essa aprendizagem deva ser realizada também na escola e com metodologia adequada.

E, para que esse ensino-aprendizagem dos gêneros textuais se realize, de forma exitosa, acreditamos que é preciso levar em consideração algumas especificidades. Beth Marcuschi (2006), tecendo considerações a esse respeito, salienta que, no seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados e que dessas condições decorre a relativa estabilidade dos gêneros, apontada por Bakhtin (1997). A autora apresenta ainda como características dos gêneros textuais: i) a função sociocomunicativa relativa às condições de produção e circulação, levando em conta para quem, quando, sobre o que, com que objetivo se escreve; ii) as restrições que sofrem na sua estrutura linguística, o que acaba determinando também algumas expectativas do leitor em relação à leitura; iii) a capacidade de enunciar determinados conteúdos com mais propriedade do que outros gêneros.

Percebemos, então, que decidir como e quais os gêneros a ensinar são questões que precisam ser pensadas e planejadas na escola pelos professores de Língua Portuguesa, levando em consideração todas as características comentadas acima. No intuito de ajudar nesse planejamento, diversos estudiosos discutem sobre o assunto e apontam sugestões para o ensino dos gêneros textuais, como veremos a seguir.

Dolz e Schneuwly (2004: 53) dizem que “as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”; é preciso fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir; as atividades mais complexas devem ser, de certa forma, decompostas, para abordar um a um os problemas que se colocam. Eles sugerem, então, as sequências didáticas como instrumentos para guiar as intervenções dos professores. Na perspectiva desses autores, sequências didáticas são sequências de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, buscando confrontar os alunos com os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-los e deles se apropriarem. Defendem que, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um “mega-instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para aprendizes”.

Já Rojo (2002: 9) aponta que

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou tipos de textos, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula.

Bezerra (2005:41) contribui comentando:

O estudo dos gêneros pode ter conseqüência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Marcuschi (2005:35) esclarece:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar do gênero (...) e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um.

O autor também enfatiza que, no ensino, devemos observar não apenas a questão da produção adequada dos gêneros, mas também um uso adequado, que não é apenas uma questão de etiqueta social, mas de adequação tipológica. Dessa forma, precisamos estar atentos à relação que deveria existir entre a produção de cada gênero e os seguintes aspectos:

- Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2005:34)

Todos esses aspectos devem ser considerados no momento da realização do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, tanto para o ensino da compreensão como da produção de textos.

Para B. Marcuschi (2006), outro aspecto importante a observar é o “deslizamento de sentido” sofrido pelos textos em decorrência de serem trabalhados na escola para a produção e para a leitura. No caso, esse deslizamento ocorre porque haverá sempre uma variação desses

gêneros que servem de referência, tanto nos aspectos funcionais como também, em parte, quanto às características linguísticas formais e à seleção dos conteúdos e conhecimentos. Ao entrar no espaço escolar, o gênero textual vai servir a propósitos diferentes daquele da sua esfera de circulação na sociedade, tendo em vista que são selecionados alguns conteúdos para serem estudados a partir dele.

A esse respeito, Jurado e Rojo (2006:45) também tecem o seguinte comentário:

Pensando especificamente na leitura no contexto escolar, não podemos perder de vista que os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

Como podemos constatar, as sugestões partem do princípio de que o ensino dos gêneros textuais é uma prática importante para o desenvolvimento e a ampliação do letramento dos jovens. E deve ser pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos textos do cotidiano, respeitando a sua adequação de uso e de produção bem como os princípios da interação. Por outro lado, precisamos atentar também que, em decorrência da mudança da situação (ensino-aprendizagem), há variações tanto na recepção quanto na produção desses gêneros.

Dessa forma, o ensino da leitura a partir dos gêneros textuais incorre numa prática pedagógica mais aproximada dos “usos” que são feitos dos textos na sociedade. Embora sabendo que essa prática sofrerá sempre uma “adequação” ao meio escolar, parece, no momento, ser a proposta mais apropriada para desenvolver as capacidades de letramento dos educandos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo são discutidos os aspectos metodológicos do trabalho. Para tanto tratamos, no primeiro tópico, da caracterização da pesquisa, detalhando o tipo de investigação que realizamos. No segundo tópico, especificamos o nosso *corpus*, os critérios e razões de sua seleção; os conceitos elencados para a análise. No terceiro, contextualizamos os documentos oficiais escolhidos (PCNEM, OCEM, PNLEM), e depois, no quarto tópico, discriminamos como estão organizadas as três coleções de livros didáticos e delineamos a estrutura do manual do professor de cada coleção.

2.1. Caracterização da pesquisa

Como nosso objetivo é definir o perfil de leitor que os documentos oficiais e o livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio pretendem formar, fizemos uma pesquisa qualitativa. A pesquisa é realizada com base na análise de fonte documental e tem por metodologia o detalhamento dos dados de forma interpretativa, a partir de sua descrição e explicação. Partindo dessa descrição/explicação dos dados, realizamos a análise interpretativa das diretrizes elencadas tanto nos documentos oficiais quanto nos livros didáticos de Língua Portuguesa do nível médio para o trabalho com o ensino da leitura na escola.

2.2. Especificação do *corpus*

Com a finalidade de obter os dados sobre o tratamento dispensado à leitura e às diretrizes para o seu ensino, buscamos informações nos documentos oficiais e nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio.

Os documentos oficiais são publicações que trazem as diretrizes propostas para o ensino nos seus diversos níveis e são elaborados por equipes técnicas do Ministério da Educação com a colaboração de diversas outras instituições ligadas à educação. Esses documentos se propõem orientar escola e professores em relação à organização curricular do

nível de ensino ao qual se destinam (no caso do nosso estudo, o nível médio), constituindo-se, na atualidade, os norteadores da prática pedagógica na escola.

O livro didático também é alvo de nosso estudo porque temos convicção de que é um instrumento de apoio para a maioria dos professores tanto na elaboração das aulas como no trabalho em sala de aula, representando para muitos alunos da rede pública o único material disponível para leitura, na escola e nos seus lares. Então, a forma de organização desse material, as escolhas dos textos para a leitura e as propostas de atividades a partir desses textos precisam ter um embasamento teórico consistente e uma proposta metodológica adequada e condizente com essa teoria. Por isso, pautamos nossas observações nas propostas teórico-metodológicas encontradas no manual do professor de cada coleção selecionada.

Sendo assim, compõem nosso *corpus*:

Documentos oficiais do ensino médio:

- ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999);
- ✓ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006);
- ✓ Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2009);

Manuais do professor de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio:

- ✓ Manual A – Coleção Português: Linguagens (Cereja e Magalhães/2005);
- ✓ Manual B – Coleção Novas Palavras (Amaral e outros/2005);
- ✓ Manual C – Coleção Português: ensino médio (De Nicola/2005).

Optamos pelos PCNEM, lançados em 1999, porque são um marco das mudanças de diretrizes no ensino médio; pelas OCEM, por constituírem o documento mais recente, distribuído pelo Ministério da Educação, em 2006, o qual estabelece propostas para discussão em torno das diretrizes de ensino para o nível médio; e pelo Catálogo do PNLEM/2009, porque foi o instrumento que orientou a escolha dos livros didáticos atualmente em uso nas redes públicas de ensino.

Além desses documentos oficiais, analisamos o manual do professor de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, porque além de trazer as diretrizes

propostas pelos autores para o trabalho com o livro em sala de aula, serve de apoio pedagógico para os professores.

Dessa forma, acreditamos ter fechado um círculo em torno das orientações estabelecidas para o ensino no nível médio. Estão contemplados tanto os órgãos públicos autorizados para esse fim – Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através dos PCNEM, OCEM e PNLEM –, quanto as instâncias privadas que influenciam nessas orientações – autores e editoras de livro didático. Além disso, temos também, na elaboração dessas orientações, a participação de representantes da comunidade acadêmica, de professores e de alunos da rede pública (como especificam alguns desses documentos).

Em relação à seleção das coleções de livros didáticos, estabelecemos os seguintes critérios: i) terem sido indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2009); ii) terem sido as mais requisitadas pelas escolas da rede pública estadual de Pernambuco; iii) trazerem explicitadas, no manual do professor, as orientações para o ensino da leitura. Esclarecemos que todas as três coleções selecionadas – *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães; *Novas Palavras*, de Amaral e outros; *Português: ensino médio*, de De Nicola – preencheram os critérios elencados.

Para a realização da análise, investigamos a concepção de leitura presente nos documentos oficiais e no livro didático. Como acreditamos que a concepção de leitura está intimamente relacionada aos conceitos de língua, texto, leitura, letramento e gênero textual, e estes estão imbricados entre si, eles foram também escolhidos para serem observados. Assim, todos os conceitos elencados, no nosso entender, guardam relação direta com a atividade de leitura e trazem embutidas as concepções de cada documento sobre como deve se proceder ao seu ensino na escola.

Salientamos que os conceitos investigados, tendo sido referendados ou não nos documentos analisados, serviram de subsídio para a nossa investigação a respeito do tipo de leitor que esses documentos preconizam, pois, tanto a presença como a ausência deles nos dizem muito sobre a concepção de leitor pretendida em cada documento.

2.3. Documentos oficiais

Contextualizamos, nesse tópico, os documentos oficiais do ensino elencados para a análise. Iniciamos fazendo uma discussão sobre a construção do projeto educacional da modernidade para melhor compreensão dos processos de elaboração desses documentos.

O século XX, no contexto da elaboração do projeto educacional moderno¹, foi marcado por reflexões a respeito do papel da escola nos processos de formação. Essas reflexões buscavam construir um novo projeto para a humanidade e previa a separação dos sistemas político, científico e religioso, até então tidos como inseparáveis. Dessa forma, o Estado se proclama laico (não-vinculado a religião alguma), o que não significa o fim da religiosidade. Significa apenas que não se pode mais justificar a existência das desigualdades sociais no nosso país como determinadas pelo sagrado.

Assim, o passado tradicional deixa de ser para o homem moderno a inspiração primeira para se pensar a civilização. Diante desse conflito, surgem esforços de renovação dos saberes e da busca do conhecimento. No bojo dessa transformação, constitui-se com a modernidade, “um indivíduo mais consciente, crítico e questionador, capaz de emancipar-se do obscurantismo e de abraçar a utopia de construir uma sociedade mais justa”. (PERNAMBUCO, 2008: 18)

É nesse mundo de mudanças e tensões que a sociedade moderna foi “reinventando a realidade, construindo novos paradigmas de organização social e, conseqüentemente, também de educação”. (PERNAMBUCO, 2008: 19)

Em decorrência de tais fatos, a educação vem sendo constituída por diversos paradigmas ao longo do tempo. Nas últimas décadas, no mundo e também no Brasil, a tensão entre as relações individuais e a realidade supra-social (estatal), fez com que surgissem novos atores

empenhados na superação do papel de figurantes, na superação do antagonismo disseminado entre espaço social e indivíduo e, na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que se organiza a partir de redes sociais fortalecidas local, regional, nacional e globalmente. (PERNAMBUCO, 2008: 21)

Nessas circunstâncias, nos últimos anos, o Estado e a sociedade brasileira vêm realizando certo esforço no sentido de transformar o sistema educacional. O objetivo é

¹ As reflexões a respeito da construção do projeto educacional da modernidade são baseadas em Pernambuco (2008).

expandir e melhorar a qualidade da educação para fazer frente aos novos desafios postos pela sociedade contemporânea. Para tanto, o MEC – através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) – organizou o projeto de reforma do ensino médio pautado nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e as relações sociais.

Enquanto nas décadas de 60 e 70, a política educacional motivada pela industrialização priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização das máquinas e de dirigir processos de produção; na década de 90, os desafios são de outra ordem, surgem com o avanço do processo tecnológico. É uma época na qual não se trata mais de acumular informações, já que, em decorrência da avalanche dessas informações advindas das novas tecnologias, isso seria impossível. São necessários, então, novos parâmetros para a formação educacional dos cidadãos.

Propõe-se, assim, no nível médio,

a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 1999: 16)

Torna-se necessário, para alcançar tal objetivo, a reforma do currículo, que deve ser pensada levando em conta as mudanças que alteraram a produção e a própria organização da sociedade, não esquecendo a importância de conhecer e analisar as condições em que o sistema educacional do país se desenvolve.

Diante disso, o projeto de reforma curricular do ensino médio, foi pautado no diálogo entre os dirigentes da SEMTEC, a equipe técnica coordenadora do projeto e os diversos setores da sociedade civil ligados direta ou indiretamente à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) foi a principal referência para a formulação das mudanças propostas, visto que estabelece os princípios e finalidades da educação no nosso país, em todos os níveis de ensino. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, aprovado em 01/06/97, serviram de base para a reforma.

Tendo por objetivo servir de apoio e reflexão para a prática pedagógica do professor, os documentos oficiais podem ser utilizados tanto para a elaboração do currículo da escola quanto para o aperfeiçoamento dos docentes, na formação continuada, através das discussões sobre as alternativas didático-pedagógicas para o encaminhamento do trabalho na sala de aula. Não têm como finalidade servir de prescrição para o trabalho, mas a de fomentar as discussões em torno da organização das atividades didático-pedagógicas para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Nos próximos tópicos falamos dos PCNEM, da forma como está organizado e da proposta de reformulação do ensino médio por ele incorporada; depois tratamos das OCEM, seus objetivos, sua forma de organização e suas principais diretrizes para o ensino; e, por fim, do PNLEM, seus objetivos, a maneira como está organizado e os principais encaminhamentos para a avaliação que realiza nos livros didáticos.

2.3.1. PCNEM

Em 1999, o Ministério da Educação, através da SEMTEC, trouxe a público os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). O documento é constituído de volume único, dividido em quatro partes, conforme indicado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – DIVISÃO DOS PCNEM

Parte I – Bases Legais	Contém a proposta do novo ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Está subdividida nos seguintes tópicos: Apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e habilidades, Rumos e desafios, Bibliografia. O item que se destina às competências e habilidades está separado, conforme as disciplinas da área: Conhecimentos de Língua Portuguesa (alvo de nossa análise), Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, Conhecimentos de Educação Física, Conhecimentos

	de Arte e de Informática.
Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Subdividida em: Apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e habilidades, Rumos e desafios, Bibliografia. O item que trata das competências e habilidades traz os Conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática.
Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias	Vem também subdividida em: Apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e habilidades, Rumos e desafios, Bibliografia. No item destinado às competências e habilidades temos os Conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, Filosofia.

O documento vem com a proposta de servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de suas aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola. Pretende acabar com o ensino baseado no acúmulo de informações, “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. (p. 13)

O objetivo é expandir e melhorar a qualidade da educação, para fazer frente aos novos desafios postos pela sociedade contemporânea. Diante dessa necessidade de transformação, a nova LDBEN (Lei nº 9.394/96) – que traz as determinações para orientar a reformulação curricular do ensino médio – confere a esse nível de ensino uma nova identidade, determinando que passe a ser parte da Educação Básica. Em “Carta ao professor”, nos PCNEM, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza assevera:

O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Por isso, propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. (p. 11)

Às diretrizes gerais e orientadoras da nova proposta curricular incorporam-se as premissas apontadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura), no relatório produzido em 1999, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, sob a coordenação de Jacques Delors, na Comissão Internacional sobre educação para o século XXI que representa a síntese do pensamento pedagógico para esse século: i) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; ii) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Essas determinações ficam evidentes no perfil de saída do aluno do Ensino Médio, conforme descrito no Art. 35 da LDB nº 9.394/96:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No sentido de atender a essas determinações, a reforma curricular do ensino médio, divide o conhecimento escolar nas três grandes áreas, já acima citadas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias – tendo como base a reunião de conhecimentos que compartilham objetos de estudo, mais facilmente se comunicando, criando condições para a prática escolar da interdisciplinaridade.

É também preocupação do documento referendar práticas que estimulem a formação de uma escola média autônoma, competente, inclusiva e ética:

As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta. (p. 123)

Como já mencionado, nossa análise incidiu sobre a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, especificamente nos tópicos que discutem “O sentido do aprendizado na área” e “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, aspectos que serão debatidos no item relativo à análise dos dados.

2.3.2. OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são um documento oficial, elaborado por uma equipe técnica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e distribuído aos professores a partir de 2006, no intuito de servir para o debate sobre as questões referentes à elaboração do currículo do ensino médio. Faz parte das ações de fortalecimento do ensino médio a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula. Divide-se em três volumes, sendo cada um deles correspondente a uma área do conhecimento, de acordo com o estabelecido nos PCNEM: o volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; o volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; o volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O volume 1, que trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está dividido da seguinte forma: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte, Conhecimentos de Educação Física.

Salientamos que o foco da nossa análise foi o capítulo que trata de “Conhecimentos de Língua Portuguesa” e “Conhecimentos de Literatura”, visto que ambos integram a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio.

Segundo a “carta ao professor”, do referido documento, as orientações foram elaboradas a partir de discussões com técnicos dos Sistemas Educacionais, representantes da comunidade acadêmica, professores e alunos da rede pública; e têm por objetivo contribuir para o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente. As OCEM destacam ainda a importância desse diálogo para o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade, que prepare o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, o que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

O documento, assim como os PCNEM, também se pauta nos marcos legais determinados para o ensino médio pela LDBEN (nº 9394/96) e destaca dois aspectos que considera importantes:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art.35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art.26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo,superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (p. 7)

Segue afirmando que a proposta foi desenvolvida pela necessidade da retomada dos PCNEM, tanto para aprofundar a compreensão sobre pontos que precisavam de esclarecimentos, como também, para apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho e para atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores em relação ao currículo para o ensino médio.

Essa proposta, como relata o documento, foi elaborada por um grupo multidisciplinar, com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, e com o objetivo de suscitar o debate entre escola e professor sobre conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos para o ensino médio, contemplando as especificidades de cada disciplina e estabelecendo um diálogo necessário entre as áreas do conhecimento. A elaboração dessas reflexões começou em 2004. Posteriormente, foi publicado um material preliminar que ensejou a realização de alguns Seminários Regionais e um Nacional sobre o currículo do ensino médio. Só depois, foi realizada a consolidação das análises e das considerações sugeridas nos debates. Finalizando, o trabalho foi apresentado a professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado e, logo após, foi enviado às escolas.

As OCEM pontuam que “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” e salientam ainda que qualquer orientação “não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito”. As OCEM ressaltam a importância do debate sobre o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola, e a observação da situação funcional da equipe escolar para uma correta adequação ao currículo que se efetua no interior da escola. (p. 9)

Ainda que não sejam plenamente adotadas pela equipe pedagógica e pelos professores, as determinações estabelecidas pelas OCEM devem ser analisadas para a seleção de aspectos que se enquadrem na situação funcional da escola e na organização do trabalho pedagógico que, como sabemos, têm um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Observando as determinações da LDBEN/96 de que o ensino médio deve atuar para garantir ao estudante a preparação básica para prosseguir os estudos, para se inserir no mundo do trabalho e para exercer sua cidadania, o documento parametriza que o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.

A proposta considera que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”, e por isso acredita que “abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais”. (p. 27)

Nossas observações para a análise do documento incidem, como citado anteriormente, sobre os tópicos reservados à discussão em relação aos Conhecimentos de Língua Portuguesa e de Literatura. Como o nosso objetivo é investigar o tipo de leitor que esse documento pretende formar e, tanto o capítulo referente à Língua Portuguesa quanto o referente à Literatura tratam da formação do leitor no ensino médio, observamos em nossa análise de que forma os dois capítulos abordam a questão e, em que medida, são convergentes ou divergentes em suas propostas.

2.3.3. *PNLEM*

O catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2009) de Língua Portuguesa traz a síntese das obras didáticas que foram avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007 para adoção nas escolas da rede pública de ensino a partir do ano de 2009. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. É composto por um volume único que está subdividido em: Carta aos professores,

Apresentação, Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio, Orientações para a escolha, Resenhas e Anexo (Ficha de avaliação).

Na Carta aos professores, o documento convida todos os docentes a fazerem uma escolha coerente que represente o consenso entre os profissionais que atuarão no processo de construção do conhecimento no espaço escolar. E diz que

no mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. (p. 5)

Por isso, esse instrumento vai contribuir para a qualidade da educação básica e promover a inclusão social. Para tanto, o MEC, por meio da SEB, e em parceria com o FUNDEF, está dando continuidade ao PNLEM, que tem como preocupação fundamental, no processo da seleção das obras didáticas, a correção conceitual e a propagação de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e à convivência solidária.

O catálogo foi planejado com a intenção de apresentar aos professores: a estrutura das obras; a análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos; e algumas sugestões para a prática pedagógica. Atravessou duas fases para sua elaboração. Na primeira fase, foi realizada uma cuidadosa análise das obras inscritas pelas editoras no sentido de averiguar as especificações técnicas dos livros (formato, matéria-prima e acabamento); em seguida, as obras passaram por detalhada avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos.

Essa avaliação foi realizada, segundo o documento, por uma equipe de especialistas, por professores de universidades públicas de várias regiões do Brasil e por pesquisadores no ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, os quais elaboraram uma Ficha de Avaliação para a análise das obras. Nessa ficha estão as perguntas que nortearam a avaliação das coleções que, por sua vez, nos permitem identificar os critérios que foram usados para avaliar os aspectos conceituais, éticos e metodológicos das obras.

Segundo o catálogo, depois de realizada a avaliação, foi elaborada uma resenha de cada obra didática selecionada. As resenhas estão estruturadas da seguinte forma: i) Síntese avaliativa: traz uma visão geral das principais características da obra, com enfoque nos pontos fortes e nas principais deficiências; ii) Sumário da obra: retrata a forma como a obra está organizada (volumes, unidades, capítulos); iii) Análise da obra: apresenta uma discussão mais

detalhada das características da obra, com exemplos retirados de seus volumes, pontuando aspectos de correção conceitual e aspectos pedagógico-metodológicos. Trata também da construção do conhecimento científico na obra, da sua contribuição para construção da cidadania, da apresentação das características do manual do professor e dos aspectos gráfico-editoriais; iv) Recomendações aos professores: apresenta sugestões sobre como valorizar os aspectos vantajosos da obra e como superar deficiências que ela apresenta.

De acordo com o catálogo, entre os princípios e critérios comuns à avaliação de obras para o ensino médio, deve-se

considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e freqüentes de interação professor-aluno, (...) nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. (p. 11)

Fundamentados nos princípios da LDBEN (nº 9394/96), especificamente no Art. 35, aspecto já observado nesse trabalho no tópico referente aos PCNEM, o catálogo determina que

as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie; ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas; repetir estereótipos; conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas; ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (p. 12)

Já os critérios comuns são de natureza eliminatória e classificatória, devendo ser eliminadas as obras que não observarem: i) correção e adequação conceituais e correção das informações básicas; ii) coerência e pertinência metodológicas; iii) preceitos éticos.

Em relação à qualificação, o catálogo diz que

espera-se que a obra didática aborde criticamente as questões de sexo e gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais. Espera-se que a obra seja caracterizada pelo uso de uma linguagem gramaticalmente correta. (p. 16)

É importante observar que, como se trata de um catálogo de caráter informativo (presta-se a esclarecer os pontos positivos, através das resenhas das obras, e determinar as possíveis melhorias no uso das coleções), não contém os pressupostos teórico-metodológicos utilizados como referência para a avaliação. Porém, encontra-se anexada ao catálogo uma ficha avaliativa que foi utilizada como instrumento para determinar a aprovação ou reprovação das obras. Analisando as perguntas contidas nessa ficha, inferimos os pressupostos teórico-metodológicos utilizados e determinamos a concepção estabelecida pelo programa para o trabalho com a leitura no livro didático.

Ainda como parte dos critérios de qualificação do PNLEM, são apresentadas determinações em relação ao livro do professor, do qual se espera que

- Descreva a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas partes e/ou unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
- Oriente, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
- Sugira atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc.;
- Forneça subsídios para a correção das atividades e exercícios propostos aos alunos;
- Discuta o processo de avaliação da aprendizagem e sugira instrumentos, técnicas e atividades;
- Informe e oriente o professor a respeito de conhecimentos atualizados e/ou especializados indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo de toda a proposta pedagógica da obra. (p. 16)

O catálogo destaca, ainda, que a escolha do livro didático deve ser criteriosa, em razão dos múltiplos papéis destinados ao livro do ensino médio:

- (i) favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental; (ii) oferecer informações capazes de contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, o que implica a capacidade de buscar novos conhecimentos de forma autônoma e reflexiva; e (iii) oferecer informações atualizadas, de forma a apoiar a formação continuada dos professores, na maioria das vezes, impossibilitados, pela demanda de trabalho, de atualizarem-se em sua área específica. (p. 19)

Sugere também aos professores que a escolha dos livros seja realizada através de momentos de leitura e discussão das resenhas, levando em consideração os seguintes aspectos: a adequação dos conteúdos à proposta pedagógica da escola; a abordagem metodológica voltada para a autonomia dos educandos; a valorização do indivíduo como cidadão crítico e atuante; o uso de linguagem clara e objetiva. Dessa forma, a escolha poderá ter êxito e contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

Como destacado, a nossa análise foi realizada a partir das questões elaboradas para a Ficha de Avaliação que se encontra no anexo do catálogo do PNLEM/2009, já que, no corpo do catálogo, não há explicitação das concepções teórico-metodológicas utilizadas como referência e/ou critério de avaliação para as obras. Nesta ficha estão as questões de caráter teórico-metodológicas que devem ser levadas em consideração para a aprovação ou não da obra didática avaliada. Foi através da análise das questões de avaliação da referida ficha que inferimos os pressupostos teóricos estabelecidos para a aprovação das obras, e assim, chegamos às concepções dos conceitos pesquisados.

A ficha avaliativa é dividida em duas partes: a primeira observa os aspectos gerais da obra (aspectos formais, estruturais, linguagem verbal e não-verbal, preceitos éticos); a segunda trata dos aspectos teórico-metodológicos das obras quanto à Língua Portuguesa e à Literatura Brasileira, abordando leitura e produção de textos, conhecimentos linguísticos, conhecimentos literários, atividades e exercícios, manual do professor. Nossa análise incidirá sobre a segunda parte, que trata dos aspectos teórico-metodológicos.

2.4. Livros didáticos

Nessa seção, tratamos da forma como está organizado o livro do professor com seu respectivo manual. O livro do professor constitui um exemplar que contém todos os textos, conteúdos e propostas de atividades do livro didático utilizado pelo aluno, porém com alguns acréscimos que, geralmente, vêm no espaço denominado ‘manual do professor’. Esse manual, geralmente, traz explicitações a respeito da obra, da sua organização, dos objetivos pretendidos; faz sugestões de uso da obra; indica atividades complementares; fornece respostas das atividades propostas aos alunos. O manual do professor é, portanto, um guia que acompanha o livro do professor e oferece orientações, esclarecimentos e sugestões de uso eficiente do livro didático.

Na nossa pesquisa, foram três as coleções de LDLP do ensino médio selecionadas para análise. Todas elas preenchem os requisitos elencados para sua escolha: i) foram avaliadas e aprovadas no PNLEM/2009; ii) foram as mais solicitadas pelos professores da rede pública estadual de Pernambuco – sendo a Coleção Cereja e Magalhães escolhida por 51%, a Coleção Amaral e outros escolhida por 13% e a Coleção De Nicola, por 12% das escolas

pesquisadas² –; e iii) trazem, nos respectivos manuais do professor, especificações para o trabalho a ser realizado com a leitura na sala de aula.

Selecionamos, portanto, três coleções, todas organizadas em três volumes, um para cada ano do ensino médio, de editoras diferentes, com quantidades variadas de autores por coleção. As coleções serão aqui nomeadas como Coleção Cereja e Magalhães, Coleção Amaral e outros e Coleção De Nicola, assim temos Manual A, Manual B e Manual C correspondendo a cada coleção, respectivamente.

2.4.1. Organização geral das coleções

Traçamos agora o perfil geral de organização dessas coleções, para melhor entendermos o processo de construção de cada livro, a forma como ele está planejado e o espaço destinado a cada eixo de ensino (leitura, produção de texto e análise linguística).

Coleção Cereja e Magalhães – é composta por três volumes, cada um deles destinado a uma série do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a) e organizado de forma homogênea. Foi elaborada por dois autores – William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – professores atuantes das redes pública e particular de ensino. Possuem mestrado e doutorado na área. A coleção está na 5^a edição e é uma publicação da Atual Editora, em 2005. Cada volume está dividido em quatro unidades e tem um número diferente de capítulos por unidade. Os capítulos estão divididos nos seguintes tópicos de ensino: *Língua: uso e reflexão*, *Produção de texto*, *Literatura*. No tópico *Língua: uso e reflexão* são estudados os conteúdos gramaticais tradicionais; o tópico *Produção de texto* opta pelo estudo dos gêneros textuais, orais e escritos. O tópico *Literatura* aborda os estilos de época, contemplando as características e seus principais autores. Nesse tópico, os conteúdos são norteados pelo estudo de um determinado movimento literário e do seu contexto histórico e cultural. Há no final de cada unidade um tópico denominado *Intervalo*. Voltado para a realização de projetos relacionados com a literatura, tem por objetivo retomar os conteúdos trabalhados na unidade e explorá-los com atividades diferentes (pesquisas, entrevistas, declamações, exposições, etc.)

² A consulta foi realizada, no site do FNDE, no endereço http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#dados, em 14/05/2009. Foram pesquisadas 727 escolas da rede pública estadual de Pernambuco.

Coleção Amaral e outros – composta por três volumes, cada um deles destinado a uma série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª), está organizada de forma homogênea. Elaborada por quatro autores – Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio – professores atuantes de ensino fundamental e médio, de cursos pré-vestibulares e de ensino superior. Possuem especialização, mestrado e doutorado. A coleção está na 2ª edição e é uma publicação da Editora FTD do ano de 2005. Cada livro é dividido em três blocos formados por um número variável de capítulos. Os blocos são intitulados *Literatura*, *Gramática*, *Redação e leitura*. No bloco *Literatura*, encontramos um percurso da história literária e seus principais autores e obras. No bloco *Gramática*, estão os conteúdos tradicionais da gramática normativa e, no bloco *Redação e leitura* encontram-se destacados os passos para a escrita de textos.

Coleção De Nicola – composta também por três volumes, cada um deles destinado a uma série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª), é organizada de forma homogênea. Foi elaborada por apenas um autor – José De Nicola – professor de cursinho e de ensino médio de escolas particulares. É a 1ª edição da coleção publicada em 2005 pela Editora Scipione. Cada livro está subdividido em três partes, constituídas por um número variável de capítulos. As partes são denominadas da seguinte forma: Parte 1 – *Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos*; Parte 2 – *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano*; Parte 3 – *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos*. A Parte 1 trabalha os conteúdos gramaticais tradicionais; a Parte 2 traz conteúdos que focam no trabalho de produção textual; a Parte 3 explora os conteúdos literários, trabalhando os estilos de época, suas características e principais autores.

Esclarecemos que para a análise utilizamos o manual do professor de cada obra em questão, já que a nossa intenção era observar a concepção teórico-metodológica nas quais estavam fundamentadas as propostas de ensino da leitura dos livros didáticos selecionados. Sobre esses manuais, falamos no tópico seguinte.

2.4.2. Manual do professor: contextualização e descrição

Neste tópico fazemos inicialmente uma contextualização do manual do professor (MP), referente a cada coleção selecionada para análise, e depois descrevemos as características gerais desses manuais.

O MP é um espaço (geralmente no final do livro do professor) destinado a explicitar as concepções teóricas com as quais os autores trabalham, explicar a organização do livro didático (LD) e como utilizá-lo com mais eficiência e, alguns, trazem também as respostas dos exercícios propostos (quando estas não estão colocadas junto às atividades no livro do professor).

Deve servir de suporte para os professores que irão trabalhar com o LD em sala de aula. Acreditamos que a sua leitura faz parte tanto da análise para a escolha do LD a ser adotado quanto para os encaminhamentos didático-pedagógicos no dia a dia em sala de aula.

Por ser um importante material de consulta para o professor, o MP é, junto com o LD, avaliado pelo PNLEM. Para ser aprovado, precisa preencher os seguintes critérios, estipulados no catálogo do PNLEM/2009 (retirados do Anexo – Ficha 6, p. 135):

- a) Explicitar as propostas teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira;
- b) Manter coerência entre a proposta apresentada no manual e sua utilização na elaboração da obra;
- c) Explicitar os objetivos das atividades;
- d) Apresentar propostas de avaliação da aprendizagem;
- e) Prever flexibilidade nas orientações estipuladas como respostas dos exercícios;
- f) Orientar, com formulações claras e precisas, a utilização do material em sala de aula;
- g) Trazer orientações que visem à articulação das atividades de leitura, produção textual e os componentes lingüísticos e literários;
- h) Apresentar sugestões de leituras e/ou outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor;
- i) Apresentar sugestões de atividades (como, por exemplo, projetos, pesquisas, jogos) e de leituras complementares para os alunos;
- j) Indicar e comentar (mesmo que brevemente) as fontes bibliográficas que fundamentam as opções da obra.

Há também, determinação de exclusão da obra, caso o manual não cumpra os critérios de explicitação das escolhas teórico-metodológicas e de coerência entre essas escolhas e a sua utilização na obra didática. Por isso, acreditamos que os manuais por nós analisados, cumprem as determinações acima elencadas, já que suas respectivas coleções foram aprovadas na referida avaliação. Preenchem, portanto mais um dos nossos critérios de seleção: trazer explicitadas as concepções teórico-metodológicas de trabalho com a leitura.

Passamos, agora, a descrever alguns aspectos dos manuais analisados. Esclarecemos que, para uma melhor organização, nomeamos os manuais da seguinte forma: Manual A, Manual B e Manual C; correspondendo respectivamente às Coleções Cereja e Magalhães, Amaral e outros, De Nicola.

O **Manual A** encontra-se no final do livro do professor. Traz a metodologia, a estrutura da obra e algumas sugestões de estratégias para o trabalho do professor com o livro. O autor pontua no manual que a edição foi reformulada e atualizada para atender tanto às propostas da LDB, dos PCNEM e dos PCN+EM como também às discussões sobre o ensino da língua nos espaços acadêmicos. Explicita e justifica escolhas teóricas e metodológicas da obra, determinando as formas de abordagem mais apropriadas para cada conteúdo proposto.

O **Manual B** encontra-se no final do livro do professor e recebe o título de “Conversa com o professor”. É composto por duas partes: uma com concepções teóricas e outra com sugestões metodológicas. Na parte teórica encontram-se os pressupostos que, segundo os autores, nortearam a feitura da coleção; na parte metodológica, estão algumas sugestões de atividades, explicações extras sobre os conteúdos trabalhados e orientações de procedimentos nas aulas. Traz também orientações específicas com sugestões para o trabalho do professor a partir de cada tópico do livro didático, destaca pontos que devem ser enfocados para um melhor aproveitamento do tempo pedagógico e vem com sugestões de atividades não contidas no livro do aluno.

O **Manual C** é denominado pelos autores de “Assessoria pedagógica”. Vem na parte final do livro do professor e contém uma parte teórica, que explicita os pressupostos teóricos que subsidiaram as propostas do LD; e outra parte em que se expõe a organização da coleção, determinando os motivos que implicaram na subdivisão da obra. Esse manual, dos três analisados, é o único que traz, no seu bojo, as respostas das atividades do livro do aluno. Nos outros, essas respostas encontram-se em cada exercício, no decorrer do livro didático.

No próximo capítulo, analisamos de que forma a leitura é abordada tanto nos documentos oficiais do ensino como nos manuais dos LDLP do nível médio e, posteriormente, delineamos o leitor que cada proposta de ensino, estabelecida nesses instrumentos, pretende formar.

CAPÍTULO 3

AS ABORDAGENS DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo analisamos a abordagem da leitura nos documentos oficiais do ensino selecionados. Começamos discutindo, em linhas gerais, a visão de cada documento sobre o ensino da língua. Depois, observamos a concepção de leitura a ele subjacente, através da investigação dos conceitos de língua, texto, letramento e gênero, no sentido de constatar se esses conceitos convergem ou divergem em relação à concepção de leitura presente em cada documento. Feito isso, estabelecemos o perfil de leitor que cada documento pretende formar.

3.1. PCNEM – uma proposta híbrida de ensino da leitura

A apresentação dos PCNEM de Língua Portuguesa especifica que o documento está pautado nas diretrizes propostas para a área instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação Básica nº 15/98. Essas diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média de identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo, e trazem como principal eixo o respeito à diversidade. Estabelecem também a visão da área e suas disciplinas bem como reflexões sobre o ensino-aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no ensino médio.

O documento, tratando do sentido do aprendizado na área, determina que

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, co-operar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (p. 125)

De acordo com as orientações acima, percebemos uma significativa mudança no que se determina como objeto de estudo da área; o enfoque deixa de ser o conteúdo e passa a ser o desenvolvimento de capacidades globais a partir do tratamento das informações, do contexto e

da percepção do aluno. O atendimento a essa proposta que pretende ser interdisciplinar, requer, porém, uma forma diferenciada de ensino da língua.

Observaremos, agora, de que forma o documento propõe o trabalho com a leitura na escola. Para tanto, vejamos o que diz o PCNEM em relação à leitura e à compreensão:

compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética”. (p. 143)

Essa perspectiva nos remete à concepção de compreensão ativa e responsiva de Bakhtin, na qual o discurso é social, histórico e ideologicamente situado e a compreensão se dá na interação com o outro, na relação de alteridade.

Para Jurado e Rojo (2006: 39), a concepção de leitura nos PCNEM (1999) é de “um ato *interlocutivo, dialógico*; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”, o que acarretaria na leitura/compreensão como produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê; e que se dá no ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais. Dessa forma, percebemos que a concepção de leitura está fundamentada numa concepção dialógica da língua. Vamos, porém, observar se essa concepção se sustenta ao longo do documento no que diz respeito aos outros conceitos que mantêm relação com a leitura e são imprescindíveis para que o seu ensino se efetive.

Começaremos investigando a concepção de linguagem já que essa concepção foi a novidade apontada pelo documento na época do seu lançamento. Observemos, então, de que maneira o documento a explicita:

A linguagem é considerada (...) **a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los**, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. **A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.** (p. 125)

Produto e produção cultural, **nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.** (p. 125)

O **caráter dialógico das linguagens** impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. **Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.** (p. 126) (grifo nosso)

Percebemos nesses tópicos uma concepção de linguagem como produção de sentidos para interação nas práticas sociais, uma visão sociointeracionista na perspectiva dialógica de Bakhtin.

Ao mesmo tempo, porém, encontramos as seguintes definições:

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, **uma vez assimilada**, envolve os indivíduos e **faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo**. (p. 125)

A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para **representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento**. (p. 125-126) (grifo nosso)

Constatamos aqui uma concepção de linguagem do ponto de vista cognitivo, como representação do pensamento, que, quando assimilada, passa a regular estruturas mentais, emocionais e perceptivas.

Observamos, assim, que o documento concebe a linguagem a partir de dois aspectos: o cognitivo e o sociointeracionista. Ora a linguagem é vista da perspectiva do sujeito psicológico, que é dono da sua vontade, que é um sujeito social e interativo, mas que detém o domínio de suas ações; ora é vista da perspectiva do sujeito ativo, que (re)produz o social na medida em que interage com o outro, um sujeito que constrói sua identidade na relação com o outro (perspectivas discutidas nos itens 1.2.2. e 1.2.3.).

Sendo assim, o ensino da língua nos PCNEM está voltado quer para um sujeito psicológico que domina e determina suas ações, quer para um sujeito ativo que se forma na interação com o outro. Essa perspectiva não está consubstanciada na imbricação desses sujeitos, mas na sua separação, determinando uma visão dicotômica do ensino da língua.

Confrontaremos agora, então, a concepção de leitura com o conceito de língua adotado pelo documento. Vejamos abaixo as referências sobre a língua contempladas no texto:

(...) **a língua, produto humano e social** que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. (p. 125)

(...) **é um código** ao mesmo tempo **comunicativo e legislativo**. (p. 131)

A língua compreendida como linguagem que **constrói e “desconstrói” significados sociais**. (p. 138)

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela

dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (p. 138)

(...) **o estudo da língua** materna deve, pela **interação verbal**, permitir o **desenvolvimento das capacidades cognitivas** dos alunos. (p. 139) (grifo nosso)

Pelo exposto, podemos perceber que a concepção de língua segue o mesmo aspecto híbrido da concepção de linguagem, ao mesmo tempo em que é vista como um código, um produto que constrói significados é também vista como dialógica, situada nas relações humanas, e, sendo assim, seu estudo deve acontecer pela interação verbal, porém esta interação sendo usada apenas como fomentadora do desenvolvimento cognitivo do aluno. Também nessa perspectiva dedica-se especial atenção à linguagem verbal, principalmente a fala, que diz ser “um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos” (percebemos aqui uma concepção sociointeracionista), “um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (concepção cognitivista). (p. 125-126)

Assim, embora a concepção de leitura seja, na proposta, dirigida unicamente pela perspectiva dialógica, sociointeracionista, o conceito de língua no documento é divergente, à medida que oscila entre o código e o enunciado.

Percebemos também essa divergência em relação à concepção de texto estabelecida pelo documento:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como **a fala e o discurso que se produz**, e a **função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. (p. 139)

O texto só existe na sociedade e é **produto de uma história social e cultural**, único em cada contexto, porque **marca o diálogo entre os interlocutores** que o produzem e **entre os outros textos** que o compõem. (p. 139) (grifo nosso)

No primeiro ponto, coloca o texto como unidade básica da língua que tem a função de comunicar, ou seja, de transmitir a mensagem, ao que parece de maneira clara, sem equívocos. Depois, o texto é colocado como produto social, único em cada contexto e que tem relação com outros textos produzidos anteriormente. Nota-se então uma tentativa de dar ao texto um caráter intertextual e uma perspectiva dialógica.

Com isso, constatamos também que o foco dos PCNEM, em relação aos textos, é mais direcionado à produção (escrita) do que à leitura, o que é determinado como domínio da linguagem. Segundo o documento, esse domínio passa pela instrumentalização do homem nos

recursos necessários à sua produção, “o homem visto como um texto que constrói textos”. (p. 139) Dessa forma, com um trabalho voltado quase que exclusivamente para a produção textual, deixa-se em segundo plano as possibilidades de desenvolvimento das competências leitoras.

Passamos agora à investigação dos conceitos de letramento e gênero e sua relação com a leitura no documento. Observaremos esses conceitos, num primeiro momento, porque são perspectivas muito discutidas atualmente no contexto acadêmico. Também porque, apesar de serem conceitos muito discutidos, nesse momento, não são recentes, na realidade eles já vêm sendo trabalhados há algum tempo, embora com enfoques diferentes do atual.

Em relação à perspectiva do letramento, não encontramos uma referência direta nos PCNEM, mas podemos dizer que ela está subjacente à proposta, na medida em que esta se realiza através do trabalho com os textos que circulam na sociedade e a partir do estudo da língua materna pautado na reflexão sobre o “uso da língua na vida e na sociedade”. (p. 137) Essa maneira de conceber o estudo da língua possibilita que os textos em circulação na sociedade se tornem objeto de estudo na escola e, conseqüentemente, que se desenvolva o letramento dos alunos, fazendo com que eles ampliem os usos que fazem da leitura em todas as instâncias da vida.

Dessa forma, abre-se espaço também para o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais, como podemos constatar nas determinações abaixo:

Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los.

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem. (p. 129)

A aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado. O fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Deve-se conhecer o quê e como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas. (p. 131)

Essas são as recomendações encontradas no documento, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais. De forma rápida, sucinta e, a nosso ver abstrata, é tratado o tema que parece ser o mais importante para que a proposta do documento se efetive. Não há uma explicitação detalhada do conceito de gênero textual adotado ou da forma como ele poderia ser explorado no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à leitura. O documento explicita o uso dos gêneros em situações sociais, por uma metáfora do hipertexto:

A partir de uma idéia, podem-se abrir muitas “janelas”; o sentido das escolhas pode depender do acaso ou do interesse particular. No acaso, a possibilidade de atingir os objetivos desejados é externa a proposição individual. Quando há um interesse definido, o controle sobre para que e para onde se quer ir pertence àquele que sabe escolher.

Na vida, na produção do discurso, algo semelhante ocorre. São muitas “janelas” a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande. (p. 131)

Acreditamos que, colocada dessa forma, pouco esclarecedora, a perspectiva de trabalho com os gêneros na escola fica sem objetivos claros e sem possibilidades de entendimento, uma vez que a maioria dos professores não tem acesso a essas discussões teóricas de maneira mais aprofundada, seja pelo pouco tempo disponível para isso, seja pela falta de oportunidade de uma formação continuada eficaz. Perde-se um momento importante de exploração do trabalho com os gêneros textuais na escola e deixa-se no vácuo uma proposta que poderia ser proveitosa em termos de ensino/aprendizagem, fazendo com que os professores se sintam inseguros para a realização desse trabalho em sala de aula.

No que diz respeito ao uso de várias formas de expressão, o documento amplia as possibilidades de uso da linguagem verbal e da não-verbal e dos seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais; destacando que, dessa forma, pode-se falar em “linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas”. (p. 126)

O texto determina também que

Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc. (p. 126)

Porém, estabelece que “as expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho”. (p. 139)

O documento ainda pontua que o ensino de gramática só fará sentido como estratégia para a leitura, a compreensão, a interpretação de textos. Com a leitura integrando a área da literatura e tratando o texto como enunciado único, porém múltiplo em possibilidades de atribuição de significados e como objeto único de análise/síntese numa dimensão dialógica.

Dessa forma, o estudo do texto deve se pautar na abertura para a construção de significações e dependência entre os que o estudam; é a dimensão dialógica, o jogo do “eu” e do “outro” numa relação de alteridade, que é observada a partir da avaliação dos papéis dos interlocutores e expressa em contextos comunicativos diversos, adequando a linguagem a sua situação de uso.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade com as Ciências Humanas e suas Tecnologias pode relacionar contextos social, histórico e ideológico para levar à compreensão da diversidade de pensamento humano. Isso possibilita apreender que

O texto nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia. (p.140)

Enfoca-se, nesse trecho, o poder do discurso e a importância da sua compreensão pautada na construção dos sentidos. Essa compreensão de sentidos se efetiva na análise profunda dos textos, buscando significado nas entrelinhas, nas inferências (aspecto cognitivo); só possível de ser realizada por leitores atentos a esse processo dialógico de produção de sentidos (aspecto interacional).

Observemos, no Quadro 2 abaixo, algumas competências e habilidades propostas pelos PCNEM (p. 145) que podem ser tomadas para o desenvolvimento da leitura.

Quadro 2: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – PCNEM

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da

	<p>criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Apesar de considerarmos as competências e habilidades estabelecidas pelos PCNEM muito amplas, podendo abranger vários eixos do ensino, escolhemos cinco que acreditamos possibilitem um trabalho mais específico com a leitura.

No item referente à Representação e comunicação, destacamos a competência que aponta para as possibilidades dos usos da língua na sociedade e da constituição da identidade do sujeito. Sugere a leitura dos textos fundamentada na percepção de que

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero. Disso saem as formas textuais. (p. 144)

No tópico que trata da Investigação e compreensão, elencamos as três competências estabelecidas uma vez que todas elas, a nosso ver, são usadas para o desenvolvimento da leitura. Observamos que a análise de recursos da linguagem verbal, o estudo do texto literário e a percepção das diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita contribuem para a formação do leitor e que, segundo o documento, “quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa”. (p. 143)

O terceiro ponto abrange a Contextualização sociocultural e estabelece que “a Língua Portuguesa é um produto de linguagem e carrega dentro de si uma história de acumulação/redução de significados sociais e culturais” (p. 142), característica imprescindível para uma leitura atenta dos textos em circulação na sociedade.

Podemos, então, concluir que a língua, sob a perspectiva dos PCNEM, deve ser estudada vinculada ao seu uso, no emaranhado das relações humanas e não separada desse contexto. Os Parâmetros fundamentam o ensino na contextualização, numa perspectiva dialógica observando o princípio da transdisciplinaridade, apesar da proposta, em determinados conceitos, dar ênfase ao aspecto do desenvolvimento cognitivo do aluno. Percebe-se assim uma mescla das concepções cognitivista e sociointeracionista para o ensino-aprendizagem da língua.

O documento destaca também a importância a ser dada ao texto, visto que é a unidade básica da linguagem verbal, que por sua vez, é o cerne do ensino da Língua Portuguesa, e se caracteriza como “construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos”. (p. 139)

Dessa forma, podemos dizer que a proposta de leitor nos PCNEM é construída com base tanto na perspectiva individual do cognitivismo quanto na perspectiva sociointeracionista. Espera-se, na formação do ensino médio, que o leitor possa construir sentidos para os textos a partir das suas capacidades cognitivas de compreensão da linguagem e na relação com o outro, na interação propiciada pelas práticas sociais. Sendo assim, os PCNEM pretendem formar o leitor ativo, aquele que avalia, interpreta, julga, toma posição consciente e responsável.

No nosso ponto de vista, embora os PCNEM já apontem para uma perspectiva mais ampla do ensino da língua, deixa de lado alguns aspectos que poderiam contribuir para sua adoção de maneira mais efetiva na escola. Por exemplo, a oscilação entre a concepção de língua como código e como processo de interação e a não determinação do que seria o trabalho nessa visão, pode favorecer o distanciamento dos professores em relação à proposta, pois é complexo aderir a uma concepção que não esteja claramente explicitada. Acreditamos que essas questões acabaram por relegar, via de regra, os PCNEM ao segundo plano nas propostas pedagógicas da escola.

3.2. OCEM – uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino

Antes de iniciarmos a reflexão sobre a leitura nas OCEM, gostaríamos de registrar algumas especificidades da proposta em relação ao estudo da Língua Portuguesa no ensino médio. Há, no documento, uma separação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura. Os conhecimentos de Língua Portuguesa e os de Literatura são apresentados em capítulos distintos, sugerindo, assim, uma divisão na disciplina (aulas de língua e aulas de literatura). Em função dessa organização, abordaremos os dois conteúdos primeiramente separados, para depois tecermos considerações sobre os dois tópicos conjuntamente.

Começaremos pelo capítulo que trata dos **“Conhecimentos de Língua Portuguesa”**. As OCEM/2006 têm uma visão da leitura como processo de interação fundamentado na compreensão da multiplicidade de linguagens que circulam na sociedade para o desenvolvimento efetivo do letramento.

O documento esclarece que deve ser observado o tratamento com as múltiplas linguagens, uma vez que estas possibilitam letramentos múltiplos, concebendo a leitura, ao lado da escrita, como ferramentas de empoderamento social. Para tanto, é do professor o dever de resgatar as práticas de linguagem e os respectivos textos que representam a realidade da comunidade em que a escola está inserida. As práticas de ensino e de aprendizagem da língua devem levar em consideração a apreensão dessas práticas de linguagem, dos modos de uso da língua construídos e somente compreendidos nas interações. O trabalho com a língua(gem) na escola deve proceder sobre a reflexão de vários conjuntos de normas gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua.

O documento estabelece a inclusão de diferentes manifestações da linguagem (dança, música, teatro, escultura, pintura), valorizando a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão. Traz a sugestão de “práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos”. Dessa forma, os eventos de leitura se caracterizam como “situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos”. (p. 33)

O perfil traçado nas OCEM para o aluno do ensino médio prevê que, ao longo de sua formação, ele possa

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (p. 32)

Tudo isso sendo orientado para que essas práticas de leitura e de escrita “propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade”. (p. 33)

Percebemos, nessas recomendações, uma visão bakhtiniana da leitura como forma de interação pautada no dialogismo e na multiplicidade de vozes, amparada nas perspectivas teóricas da Análise da Conversação, da Linguística Textual e das Teorias da Enunciação.

O documento também sugere que os projetos de intervenção didática tomem como

objetos de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins). (p. 36)

Nele, o trabalho com a leitura vem determinado pela formação e/ou consolidação do gosto e pelo desenvolvimento da capacidade de compreender textos escritos, pela proposta de escuta de textos, pela compreensão do texto lido. Um trabalho sobre o texto (seja ele oral ou escrito) que deve ser observado e analisado nas suas ocorrências sociais. Portanto, o documento nos permite inferir uma concepção de texto enquanto evento social, fundamentado nas interações entre leitores e autor, fazendo emergir os discursos e as vozes numa perspectiva de múltiplas leituras e sentidos vários, sendo necessário, para que as possibilidades de compreensão se efetivem, o letramento do aluno. Letramento esse que abarque a multiplicidade de linguagens que influenciam e determinam a procura dos sentidos dos textos.

Isso significa dizer que

a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida. (p. 29)

Há, então, no documento, uma perspectiva mais abrangente do termo letramento, tanto que é usado no plural “letramentos” e se efetiva a partir do conhecimento, da compreensão e do uso das múltiplas linguagens que convivem na sociedade. Podemos constatar essa determinação observando o Quadro 3 abaixo proposto pelas OCEM (2006: 37-38), que aponta os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio.

Quadro 3 – EIXOS ORGANIZADORES – OCEM

EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas 	<p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) 	<p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta 	<p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.</p>

- **Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte**

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.

- **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não**

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de textos com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

Trata-se de uma proposta integrada do ensino da leitura com os outros eixos. Isso ocorre, por exemplo, no tópico que trata das atividades de leitura de textos nas diferentes esferas da sociedade (primeiro), percebemos que o seu ensino deve ter como objetivos tanto a formação do gosto pela atividade de ler quanto o desenvolvimento da capacidade de compreender os diversos gêneros textuais oriundos das práticas públicas e privadas de uso. Perspectiva que contribui, a nosso ver, para a construção de uma proposta sociointeracionista de ensino da leitura, como discutido no tópico 1.2.3. desta pesquisa.

Ocorre também essa integração no segundo e terceiro tópicos que tratam da produção e recepção de gêneros da oralidade e da escrita (palestras, debates, seminários). As observações se pautam na escuta e na discussão acerca das especificidades desses gêneros, ou seja, na compreensão dos diferentes aspectos envolvidos na sua construção e recepção (leitura).

Com relação às atividades de retextualização (quarto tópico), indicam o resultado dessas atividades como produto da compreensão desses textos em virtude da mudança de seu propósito comunicativo em relação aos textos usados como base. Já nas atividades de reflexão (quinto tópico), percebemos a leitura voltada para os aspectos do funcionamento do propósito comunicativo dos textos e para a observação de valores, ideologias e (pre)conceitos encontrados nesses textos.

Concluimos, após a observação do Quadro 3, que o ensino da Língua Portuguesa previsto nas OCEM está fundamentado nas “práticas de linguagem”, ou seja, nos gêneros textuais, e que se realiza através da produção, recepção e análise dos fatores de variabilidade nessa(s) e dessa(s) práticas, o que determina uma visão integrada da leitura, produção e análise lingüística, usando como base os gêneros textuais. Dessa forma, a ênfase dada aos estudos da língua tem o texto como ponto de partida e de chegada.

Para ilustrar essa perspectiva de leitura integrada aos demais eixos, trazemos um exemplo retirado das OCEM (p. 30-31): uma possibilidade de leitura de uma manchete divulgada em jornal de circulação nacional.

Rainha da Inglaterra condena mídia interessada em dinheiro
--

Os conhecimentos relativos ao papel social em foco são determinantes para o processo de compreensão. A manchete faz referência a uma pessoa particular, de domínio público, cuja identidade está associada à aristocracia, à riqueza, à valorização da tradição, à austeridade, dentre outros traços. Essa forma de referência provoca, certamente, efeitos em relação ao modo como se processa o enunciado.

Assim, embora a expressão “interessada em dinheiro” pudesse, no contexto interno do enunciado, considerando-se as regras de enunciação sintática do português, remeter tanto ao item lexical “rainha” quanto ao vocábulo “mídia”, o leitor, tendo ativado conhecimentos culturais relevantes para a compreensão, pode, sem que ocorra ambigüidade, relacionar o interesse por dinheiro especificamente à mídia.

Nessa medida, pode-se afirmar que a estruturação sintática do enunciado é construída, efetivamente, no processo de produção de sentidos, à luz dos demais conhecimentos colocados em jogo pelo leitor, os quais lhe permitem fazer uma opção em relação ao modo mais adequado de interpretar as relações entre os recursos lingüísticos utilizados e, além disso, criar expectativas sobre o que está por vir.

Também no nível dos itens lexicais, a construção de sentidos é resultante de um conjunto de relações entre conhecimentos que podem se efetivar. É o que ocorre com relação à carga semântica que se pode atribuir ao item lexical “condenar”, pois a ação que se atribui à “rainha” é resultado da condição de autoridade que lhe é conferida; assim, mais do que apontar para uma suposta opinião da “rainha”, a manchete acentua sua pretensa desautorização de ações dessa natureza na esfera das atividades sociais da mídia, e essas pistas podem ser recuperadas pelo leitor no processo de construção de sentidos.

Além desses aspectos, poderiam ser destacados na análise da manchete outros pontos, de natureza lingüística, textual e pragmática. Por exemplo, quanto ao funcionamento do gênero, seria relevante uma análise comparativa de diferentes manchetes, pela qual se pudesse observar o uso regular do tempo verbal presente na mídia jornalística, possibilitando reflexão sobre as estratégias habituais dos textos que aí circulam.

Em síntese, deve-se assinalar é que uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos pode permitir que os alunos construam uma consciência lingüística e metalingüística essencial para sua formação. Vale ressaltar que essa consciência só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero.

Podemos perceber pelo exemplo reproduzido que o estudo dos gêneros textuais na perspectiva das OCEM (2006: 21-22) deve ser fundamentado nas múltiplas dimensões de recepção e produção dos textos:

- (a) **lingüística**, vinculada, portanto, aos recursos lingüísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em seqüências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte:
 - aos interlocutores;
 - a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
 - às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
 - às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
 - ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações.

Observando a proposta de leitura sugerida pelas OCEM e retomando o quadro 3, constatamos que o ensino da leitura se apóia nas dimensões lingüística, textual, sociopragmática e discursiva da língua(gem). Há nele uma orientação para o trabalho com as diferentes dimensões do funcionamento do texto, há também uma preocupação com relação à compreensão dos vários textos que circulam na sociedade (tanto nas esferas públicas quanto em esferas privadas), passando por uma reflexão sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam esses textos. Constata-se que o trabalho é integrado, na medida em que os conteúdos de leitura, produção e análise estão imbricados, e que é possível realizá-lo de forma conjunta.

Podemos assim dizer que as OCEM, no capítulo que trata dos Conhecimentos de Língua Portuguesa, norteiam a formação de um leitor crítico que compreenda os textos lidos, consolide o gosto pela atividade de leitura e observe o texto percebendo valores, intenções e ideologias nele presentes. Nota-se também uma preocupação para que esse leitor seja formado pelos textos que circulam nas práticas sociais nas quais está inserido, tanto pelo uso quanto pela reflexão, propiciando o seu desenvolvimento como cidadão e garantindo a ampliação do seu grau de letramento para melhor desempenho de sua participação na sociedade.

Passamos agora a tratar do capítulo que traz orientações para o trabalho com os **“Conhecimentos de Literatura”**. Nesse tópico há inicialmente uma preocupação em dar autonomia e especificidade aos conteúdos de Literatura. Percebe-se uma clara intenção de fazer com que o discurso literário tenha um papel de destaque no currículo do ensino médio (destaque esse que, segundo o documento, teria sido negado nos PCNEM).

O documento afirma que, no ensino médio, a formação do leitor é desvirtuada da dimensão formativa e “se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade” (p. 64). Alerta que isso decorre, também, da fuga do contato direto do leitor com o texto por fatores como: i) a substituição da Literatura difícil por uma considerada fácil; ii) a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas aos textos; iii) a substituição de textos originais por simulacros. Tudo isso coopera para a descaracterização da Literatura no currículo da escola.

Nesse contexto, o documento evidencia que à escola compete a formação de leitores críticos. Sendo assim, “formar o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico”. (p. 69)

A proposta de formação de leitores críticos se baseia no letramento literário, através da leitura de gêneros desse domínio discursivo, que se realizaria dotando “o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” a partir do “contato efetivo com o texto” que vai possibilitar “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido”. (p. 55)

As OCEM são também contrárias à sobrecarga de informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como tem ocorrido na escola. Nesse sentido, esclarecem que

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros (...) ou simplesmente ignorando-o. (p. 70)

Apesar de considerar as atividades de *metaleitura* necessárias, o documento pondera que essas atividades na escola “não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, etc.” (p. 70)

Para as OCEM (p.81), as

Práticas de leitura e de *metaleitura* responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica *prática social*, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e de sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a *prática escolar*, esta sim já apresentando uma certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido. Essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo escolar, já que a escola não é um microcosmo fechado. Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública.

Considerando os dois capítulos das OCEM, o referente aos **conhecimentos de Língua Portuguesa** e o referente aos **conhecimentos de Literatura**, podemos dizer que ambos propõem um ensino de leitura fundamentado nas práticas sociais do letramento. O capítulo dos conhecimentos de Língua Portuguesa estabelece como objeto de estudo os gêneros textuais dos diversos domínios discursivos que circulam no contexto social e o referente aos conhecimentos de Literatura determina que os gêneros literários é que devem ser estudados, pois favorecem o desenvolvimento do senso crítico nos alunos.

No nosso ponto de vista, as OCEM contemplam, no capítulo referente aos Conhecimentos de Língua Portuguesa, uma perspectiva sociointeracionista de língua e trazem sugestões metodológicas compatíveis com a sua concepção. Já no capítulo referente aos

Conhecimentos de Literatura, constatamos que o enfoque é dado ao desenvolvimento das capacidades de análise e compreensão dos gêneros literários.

Dessa maneira, concluímos que as OCEM pretendem formar um leitor crítico que, além de compreender os múltiplos sentidos dos textos, perceba as marcas de valores, intenções e ideologias neles presentes.

3.3. PNLEM – uma percepção da leitura em sua multiplicidade de sentidos

A leitura, na avaliação do PNLEM, é fundamentada nas múltiplas possibilidades de sentidos que podem ser construídos a partir do texto. Dessa forma, observamos que prepondera a perspectiva bakhtiniana das múltiplas leituras, abandonando a concepção hegemônica do texto dotado de sentido único. Apresenta-se assim o caráter dialógico no qual as possibilidades de leitura serão determinadas pela relação interacional autor-texto-leitor. O texto é, portanto, considerado como processo construído em situação de interação, e a sua compreensão se realiza pelo cruzamento tanto das informações explícitas quanto pelas inferências possíveis de ser realizadas pelo leitor a partir de seus conhecimentos linguísticos, cognitivos, históricos, sociais e de suas concepções, valores e ideologia.

A ficha de avaliação observada anuncia que as atividades de leitura devem levar em consideração para a construção do sentido do texto: os fatores de textualidade, a exploração dos seus aspectos mais significativos e pertinentes quanto ao conteúdo e à forma, a proposição de questões de caráter interpretativo, inferencial e crítico, a exploração dos elementos linguísticos, a ampliação do vocabulário, a exploração dos implícitos, a exploração dos constituintes de cada gênero, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a articulação com as atividades de produção textual e com os conhecimentos linguísticos e literários. Podemos dizer que os conceitos de língua e texto estão em concordância com a concepção de leitura adotada pelo documento.

Constatamos essas observações no quadro seguinte que traz algumas das questões referentes à leitura contidas na Ficha de Avaliação do catálogo do PNLEM/2009 e que serviram de orientação para o parecer dos analisadores sobre as coleções de livros didáticos avaliadas.

Quadro 4: FICHA DE AVALIAÇÃO – PNLEM

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
2.1. Conceitos gerais
<p>a) O texto é concebido como um processo construído em situação de interação? (Ou é considerado apenas um produto, desvinculado da situação comunicativa?)</p> <p>b) A concepção de leitura contempla a possível multiplicidade de sentidos construídos a partir do texto? (Ou contempla o texto como dotado de um único sentido hegemônico?)</p>
2.2. Metodologia do ensino
2.2.1. Da leitura
<p>a) A seleção de textos propicia o contato do aluno com diversos gêneros textuais?</p> <p>b) A seleção de textos contempla: tanto textos literários quanto não-literários? tanto textos de modalidade oral quanto de modalidade escrita? gêneros de maior circulação social, ligados à experiência do aluno? opções que levam em conta o compromisso de ampliar o repertório cultural do aluno?</p> <p>c) Há predominância de textos apresentados na íntegra? Caso contrário, os fragmentos constituem unidade coerente? Os fragmentos estão contextualizados em relação à obra de que foram extraídos?</p>
AS ATIVIDADES DE LEITURA
<p>d) levam em consideração os fatores de textualidade para a construção do sentido do texto?</p> <p>e) exploram os textos em seus aspectos mais significativos e pertinentes – quanto ao conteúdo e à forma?</p> <p>f) propõem questões de caráter interpretativo, inferencial e crítico? (Ou se limita a propiciar digressões de caráter subjetivo e/ou a testar a compreensão do texto?)</p> <p>g) exploram os elementos lingüísticos como recursos para a construção do sentido textual? (Ou se limitam a utilizar o texto como pretexto para exploração de conteúdos gramaticais?)</p> <p>h) desenvolvem estratégias que promovam a ampliação do vocabulário?</p> <p>i) exploram os implícitos como elementos fundamentais à construção do sentido do texto?</p>

- j) exploram os constituintes de cada gênero aplicados à construção do texto?
(Ou se limitam a descrever os gêneros textuais desvinculados da construção do texto?)
- l) contemplam a intertextualidade, de modo a motivar a inter-relação de conteúdos e/ou formas?
- m) propiciam a abordagem da interdisciplinaridade e o conseqüente diálogo com áreas afins?
- n) desconsideram a articulação com as atividades de produção textual e com os conhecimentos lingüísticos e literários?

Percebe-se também, em relação ao ensino de leitura, uma referência aos diversos gêneros textuais e as suas características quanto à textualidade, à forma, à contextualização. A leitura se efetiva na multiplicidade de aspectos corroborando a concepção de texto como processo construído em situação de interação, pressupondo a língua nas suas dimensões estrutural e sociocomunicativa, de natureza dinâmica e variável, um sistema adaptável ao contexto sociocultural.

Constata-se no documento uma preocupação quanto à seleção dos textos nas obras didáticas em relação à diversidade dos gêneros textuais a serem utilizados para a leitura, às esferas de textos literários e não-literários, às modalidades oral e escrita, aos gêneros de maior circulação social, aos textos ligados à experiência do aluno e outros que ampliem seu repertório cultural. O PNLEM pontua também que os textos precisam ser apresentados na íntegra, e, quando isso não for possível, os fragmentos precisam constituir unidades coerentes e devem estar contextualizados em relação às obras das quais foram extraídos.

Dessa forma, observamos que o PNLEM/2009, ao avaliar os livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, dedica especial atenção à leitura, sua metodologia de ensino e às atividades utilizadas para o seu desenvolvimento. Tudo isso fundamentado na articulação com a produção de texto e a análise lingüística, valorizando, também, o recurso da interdisciplinaridade com áreas afins.

Percebemos que a avaliação dos aspectos relacionados à leitura nos livros didáticos aponta para a orientação de um trabalho pautado nas concepções acadêmicas mais atuais do ensino da leitura, ou seja, na perspectiva sociointeracionista – desde a percepção de leitura como múltiplas possibilidades de sentidos e o conceito de texto como processo construído em

situação de interação até as orientações sobre a metodologia e as determinações das atividades para o seu ensino. Além disso, os livros didáticos, para serem aprovados no programa e, conseqüentemente, utilizados na escola, precisam explorar os textos nas suas diversas características e possibilidades de produção de sentidos.

Quanto aos aspectos metodológicos, o PNLEM mostra preocupação com a condução adequada do trabalho com os diversos gêneros na sala de aula, pois interroga sobre a seleção desses gêneros pontuando como importantes: o uso dos diversos textos dos domínios discursivos (literário e não-literário), a contemplação das diferentes modalidades (oral e escrita), a introdução dos gêneros ligados à experiência do aluno e de maior circulação social, e a predominância, sempre que possível, de textos na íntegra ou de seus fragmentos devidamente contextualizados.

Já em relação às atividades de leitura propostas pelos livros didáticos, o documento estabelece como ideal a elaboração de questionamentos que levem em consideração: a textualidade, os aspectos pertinentes de forma e conteúdo, a interpretação inferencial e crítica, os componentes linguísticos e os implícitos como construtores do sentido, a ampliação do vocabulário, a intertextualidade e a interdisciplinaridade. Toma-se também como aspecto importante a forma como estão articuladas as atividades de leitura com as de produção textual, de conhecimentos linguísticos e de literatura. Essas determinações demonstram a coerência do documento em relação à concepção de leitura e de ensino de leitura nele contida.

Assim, após a análise percebemos que o PNLEM/2009 pleiteia a formação de um leitor multifacetado, capaz de fazer relações entre os aspectos linguísticos, textuais, históricos e socioculturais na construção dos múltiplos sentidos a partir dos textos lidos, o que acreditamos seja a forma mais adequada, no momento, de trabalhar a leitura no contexto escolar.

3.4. Algumas considerações sobre o leitor que os documentos oficiais do ensino médio pretendem formar

Pelos dados analisados nos documentos oficiais do ensino médio – PCNEM, OCEM, PNLEM – podemos apontar os tipos de leitor que essas propostas pretendem formar. Percebemos, através das diferentes abordagens teórico-metodológicas declaradas nesses

documentos, que a proposta do processo de formação do leitor no ensino médio vem paulatinamente aderindo às novas tendências apontadas pelas recentes pesquisas acadêmicas na área linguística.

Enquanto os PCNEM, como documento introdutório das mudanças, ainda trazem uma mistura das concepções cognitivista e sociointeracionista da linguagem, as OCEM e o PNLEM mostram considerável avanço nesse aspecto. Dessa forma, podemos dizer que tanto as OCEM quanto o PNLEM deixam transparecer, de forma mais enfática, uma gradual adesão à teoria sociointeracionista no processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Acreditamos que esses avanços nos documentos oficiais do ensino médio serão incorporados ao cotidiano da sala de aula, na medida em que os professores tenham o conhecimento adequado dessas concepções teórico-metodológicas e dos documentos oficiais do ensino.

Para uma melhor compreensão do que estamos pontuando, elaboramos o seguinte quadro com a classificação do tipo de leitor que os documentos analisados pretendem formar.

Quadro 5 – FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO – DO

FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO – DO		
DOCUMENTO OFICIAL	TIPO DE LEITOR	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
PCNEM	LEITOR ATIVO	Avalia, interpreta, julga, toma posição consciente e responsável.
OCEM	LEITOR CRÍTICO	Compreende os textos e os observa criticamente percebendo valores, intenções e ideologias presentes.
PNLEM	LEITOR MULTIFACETADO	Faz relações entre os aspectos linguísticos, textuais, históricos, sociais e culturais para a construção dos múltiplos sentidos dos textos.

CAPÍTULO 4

AS ABORDAGENS DA LEITURA EM TRÊS MANUAIS DO PROFESSOR

Neste capítulo analisamos a forma como a leitura é abordada nos manuais das três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio selecionadas. Para constatar o perfil de leitor pretendido no MP das três coleções, inicialmente observamos as concepções e o tratamento dado ao trabalho com a leitura e, logo após, determinamos o tipo de leitor que cada coleção pretende formar. Frisamos, no entanto, que não é nosso objetivo determinar que leitor a coleção efetivamente forma. O perfil estipulado será o de leitor que a obra “pretende” formar, de acordo com as concepções teórico-metodológicas contidas no MP; e não o leitor que é formado com o uso do livro, mesmo porque, não teríamos subsídios suficientes para essa análise apenas pela observação do MP.

4.1. Manual A – a leitura do texto literário e suas relações com outras linguagens

O Manual A – Cereja e Magalhães – declara adotar um trabalho com diferentes tipos de linguagens e, por isso, muda a metodologia em relação ao ensino da literatura procurando estabelecer relações entre os textos literários e outras linguagens, como o cinema, o teatro, a canção, as artes plásticas etc. Especifica também que a literatura ganha um reforço para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos, com base numa perspectiva dialógica visando à formação de leitores competentes de textos literários.

Assim, embora a história da literatura seja uma referência e um fio condutor para o desenvolvimento dos conteúdos, **a leitura e a interpretação do texto literário ganham o primeiro plano da abordagem.** (...) Além disso, em vez de **os estudos** se aterem ao grupo de autores e textos de uma determinada época, eles **se abrem para vários movimentos de leitura comparada**, seja entre textos de diferentes épocas, seja entre textos de autores brasileiros e autores estrangeiros, seja **entre textos de linguagens diferentes**, como a literatura, a música e o cinema. (p. 3) (grifo nosso)

Pelo exposto percebemos que há uma escolha dos autores da coleção por trabalhar a leitura e a interpretação a partir do texto literário, o que faz com que o desenvolvimento das capacidades leitoras seja direcionado ao conteúdo da literatura. Nota-se também que a

perspectiva de ensino interdisciplinar da obra está pautada na aproximação desses textos literários com as outras linguagens artísticas.

No tópico do manual destinado ao estudo literário, existe uma determinação para que o trabalho priorize o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo em que amplie seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais. O manual diz adotar como fundamentação teórica as concepções de Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss. Baseado nesses autores traz a seguinte proposta:

Tomando como fundamentação teórica as idéias de Antonio Candido quanto às relações entre literatura e sociedade, as de Mikhail Bakhtin quanto ao dialogismo e as de Hans Robert Jauss quanto às relações entre diacronia e sincronia, esta proposta de ensino da literatura opta por uma abordagem que, sem eliminar a história da literatura – fio condutor do trabalho, porém não camisa-de-força –, cria diferentes cruzamentos, aproximando, por exemplo, autores de diferentes épocas, mas ligados pela mesma tradição, ou aproximando linguagens diferentes, como a literatura e o cinema, ou a literatura e a música popular brasileira. Com esses movimentos de leitura, busca-se abordar a literatura de uma perspectiva a um só tempo diacrônica e sincrônica, que se volta não apenas para as relações da literatura com o seu tempo, mas também para os diálogos que a própria literatura trava dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, se transformando. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia meramente descritiva e classificatória. (p. 5)

Em relação à metodologia adotada para o trabalho em sala de aula, o MP declara que a coleção visa à “formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do momento em que vivemos”. Para que essa finalidade seja alcançada, “o aluno é levado a ler nas mais diferentes situações de trabalho, seja na abordagem de textos literários, seja na construção de conhecimentos lingüísticos, seja na produção de textos”. (p. 4)

Constata-se que a leitura é vista como meio para se alcançar os objetivos estipulados para o ensino da produção textual e dos conteúdos gramaticais. Nessa mesma perspectiva é tratada a leitura a partir do ensino dos gêneros textuais para a produção escrita, como podemos perceber nessa afirmação do MP:

Ensinar a produção textual a partir do enfoque dos gêneros (...) não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. (p.7)

O Manual A estabelece também o desenvolvimento de outras habilidades mais gerais como foco do trabalho, por exemplo, comparar ou relacionar, fazer transferências, levantar

hipóteses, buscar relações de causa e efeito, sintetizar, generalizar, interpretar etc. Percebemos aqui um reflexo dos PCNEM quando determinam um conjunto de disposições e atitudes para a área, como visto no item 3.1.

A partir dessas constatações, observamos que a concepção de leitura, presente no Manual A, é a de desenvolver as capacidades leitoras dos alunos, não só no que diz respeito à leitura de textos literários, mas também de textos em outras linguagens, a cinematográfica, por exemplo.

Percebe-se também que a importância dada ao contexto literário é maior que a estabelecida para a leitura dos textos. Lê-se para apreender determinado conteúdo literário e suas relações com a história da própria literatura. A leitura do texto literário para a percepção dos sentidos, para a fruição, para o desenvolvimento do gosto literário, não é objetivo pretendido, o que nos permite pensar numa proposta de ensino da história literária que está fundamentada nos autores canônicos e nos estilos de época e não na leitura/produção de sentidos dos textos. A esse respeito o MP apresenta as seguintes proposições:

(...) interessam ao estudante, leitor em formação, os momentos de afirmação e de superação da literatura, de consolidação e de ruptura. (...) o que está vivo, em diálogo com o nosso tempo. (...) interessa a poesia de Gregório de Matos, pois é ela que funda em nossa literatura a tradição da sátira e a concepção de um país carnavalizado; interessa a poesia de Álvares de Azevedo em sua face Caliban, pois é ela que atualiza nossa literatura em relação às tendências da época e oferece subsídios para os simbolistas brasileiros; interessam Gonçalves Dias e José de Alencar, pois é a obra deles que oferece elementos de superação e de recriação para os modernistas de 22; interessa a poesia parnasiana, pois ela é o contraponto da grande renovação modernista da Semana de Arte Moderna; interessa a literatura de informação, pois dela se serve o movimento antropofágico de Oswald de Andrade, do qual se serve o Tropicalismo na década de 1960; e assim por diante. (p. 5)

Observa-se que todas as vezes que o Manual A se refere à leitura, ela é utilizada como base para o desenvolvimento de outras competências, como a produção de textos ou a análise linguística, e não especificamente como finalidade em si mesma, não há um espaço destinado, exclusivamente, ao ensino da leitura, ao desenvolvimento das competências leitoras. Veremos mais adiante, que essa percepção da leitura como base para o aprendizado de outros objetos de ensino é recorrente nos três manuais analisados.

As determinações constantes no Manual A remetem à ideia de que o aluno já é um leitor competente e não necessita se aprimorar: “nesta coleção, **o aluno é levado a ler** nas mais diferentes situações de trabalho”. (p. 4)

Apesar de falar de desenvolvimento de capacidades leitoras, o manual não especifica quais são nem como seriam desenvolvidas essas capacidades. Como dito anteriormente, as referências feitas à leitura determinam o seu uso para a aquisição de outros conhecimentos, sendo um meio para se alcançar os objetivos pretendidos nos outros eixos de estudo, no caso dessa coleção, principalmente o eixo da literatura.

Não estamos negando a leitura como base do ensino. Pelo contrário, acreditamos que, constatada essa importância, seria necessário um espaço destinado exclusivamente ao desenvolvimento do leitor proficiente, já que ser um bom leitor é imprescindível para o aprimoramento de outras competências.

Não há especificação, pelo menos no MP, que exista no LD um espaço destinado ao desenvolvimento da compreensão leitora dos diversos textos que circulam na sociedade e ao desenvolvimento da capacidade de produção dos sentidos permitidos aos textos. Da maneira como está colocada no Manual A, a leitura tende a ser vista como um conhecimento que não necessita ser ensinado ou aprimorado. Uma vez que tenhamos aprendido a decifrar o código, estaremos aptos a realizar leituras dos diversos gêneros textuais e nos mais diferentes graus de complexidade. Esse aspecto é preocupante, pois, sendo a leitura base da ampliação ou da aquisição de outros conhecimentos, os alunos precisam ter desenvolvidas e aprimoradas suas capacidades leitoras.

No caso dessa obra, pelo que ressalta o MP, o aprimoramento da compreensão leitora é sempre consequência, tanto da abordagem da literatura – seja para compreender a sua história, seja para comparar textos ou autores de diversas épocas e lugares, seja para analisar relações entre linguagens diferentes (música, cinema, entre outras) – quanto da ampliação dos conhecimentos linguísticos e do desenvolvimento da produção de textos.

É importante também frisar que o conceito de letramento, embora não tenha sido mencionado na obra, pode ser inferido na medida em que o trabalho com a coleção visa à formação de alunos que, através da linguagem, interajam na sociedade de forma competente e eficaz.

A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do momento em que vivemos.

Numa realidade dinâmica como a nossa, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam informações nos meios eletrônicos, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, já que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. (p. 4)

A essa proposta de formação dos alunos subjaz a concepção de aprendizagem significativa através dos vários gêneros textuais usados nas diversas esferas sociais. Ou seja, uma proposta voltada para a ampliação do letramento, já que o ensino da produção de textos e da análise linguística – consequentemente, também da leitura – está centrado no estudo dos gêneros textuais, orais ou escritos, que produzimos. Nesse ponto, o Manual A se aproxima da percepção sociointeracionista do ensino, característica discutida no item 1.2.3.

De acordo com o MP, a coleção estabelece para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, a concepção de Schneuwly, o gênero como ferramenta, ou seja, um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Entende que assim o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, “além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem”. (p. 7)

Ainda que essa determinação do Manual A esteja no tópico referente ao trabalho com a produção textual, achamos importante pontuar, porque percebemos que há uma preocupação com a abordagem da diversidade de gêneros que fazem parte da realidade dos alunos, permitindo que a leitura ganhe sentido e a proposta de trabalhar a língua enquanto processo dinâmico e o texto como unidade de sentido seja percebida.

Por outro lado, embora essa proposta do MP diga estar pautada na língua enquanto processo de interação, no texto como portador de sentidos e numa perspectiva de ampliação do letramento através do ensino dos gêneros, o enfoque do ensino da leitura ainda precisa ser ampliado, no sentido de abranger os diversos gêneros textuais tendo a leitura como objeto de ensino e trabalhando no aprimoramento de competências específicas em leitura.

Concluimos, assim, que a obra, pelas propostas relatadas no MP, pretende desenvolver leitores de textos literários, ou seja, é sua principal intenção formar leitores com desenvoltura na recepção dos gêneros literários e que possam construir relações entre esses textos e outras linguagens artísticas. Aos outros gêneros textuais cabe o seu estudo para o desenvolvimento de conhecimentos de outros eixos, como produção textual ou análise linguística.

4.2. Manual B – a leitura como base para outros objetos de conhecimento

No Manual B – Amaral e outros –, encontramos indicações para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nos três eixos do ensino: literatura, gramática e redação. O documento explicita que o objetivo do ensino da leitura na obra é de “formar o leitor autônomo e crítico, desenvolver seu gosto pela literatura e ampliar seu horizonte cultural”. (p. 5)

Para que esse objetivo seja atendido sugere o seguinte tratamento para a leitura dos textos:

Recomendamos ao professor alguns procedimentos essenciais na abordagem dos textos, para que cada experiência seja parte da aquisição cumulativa e progressiva de habilidades de leitura.

1. Antes da leitura, explicitar os objetivos e criar ancoragens – temáticas, históricas, intertextuais – resgatando conhecimentos e experiências anteriores, coletivas e individuais, que predisponham o aluno à recepção ativa e sensível – fruição e compreensão crítica – do texto.

2. As atividades de leitura não podem se resumir às atividades escritas que acompanham os textos. Estas só devem ser desenvolvidas após um trabalho oral de compreensão dirigido pelo professor. A essas atividades chamamos RELEITURA, frisando, com essa denominação, seus principais objetivos: retomada do texto em outro nível de compreensão e fruição, após a leitura; observação e análise de aspectos estilísticos, discursivos, estruturais e temáticos dos textos já lidos e compreendidos; verbalização em linguagem escrita das observações efetuadas nas leituras anteriores do texto, sob a regência do professor.

3. Para cada texto, dependendo da complexidade e das dificuldades específicas, escolher a estratégia de leitura:

- A primeira leitura do texto deve ser silenciosa ou em voz alta? Deve ser feita pelo professor ou pelo aluno? Deve ser individual ou compartilhada? O primeiro contato com um poema, por exemplo, deve ser feito, sobretudo na fase inicial do curso, por meio da leitura do professor ou de um aluno previamente preparado, para que a classe frua a expressão lírica e a beleza do texto na inteireza de seu ritmo e musicalidade. Vale lembrar que a escuta é também uma forma importante de recepção que deve ser trabalhada em sala de aula.
- Se os alunos ainda não desenvolveram estratégias eficientes de leitura ou se o texto oferece maiores dificuldades para a compreensão, recomenda-se uma segunda leitura analítica e compartilhada, permeada de comentários, perguntas dos alunos e do professor, destaque de passagens especialmente expressivas, desvelamento de sentidos subentendidos, hipóteses sobre os significados de palavras e expressões, interpretação de imagens, retorno a passagens anteriores, recuperação de significados anafóricos, percepção da macroestrutura do texto etc.
- Após a leitura analítica, deve-se repetir a leitura contínua, oral ou silenciosamente, para a recuperação do texto com totalidade, agora em outro nível de fruição e de inteligência.
- As leituras extraclasse de obras literárias devem ser preparadas com cuidado. Aqui também as estratégias serão importantes: leitura comentada de trechos em aula, roteiros provocativos de leitura, discussão periódica de partes já lidas da obra, elaboração de previsões etc. Ao término da leitura, avaliação dinâmica e construtiva, por meio da discussão de temas, de exposições orais, de painéis, de estudo de trechos escolhidos pelos alunos, de recriação por outros meios (desenhos, quadrinhos, murais, representações teatrais de cenas) etc. (p. 5-6)

Percebemos pelas recomendações feitas ao professor, no MP, que a aquisição de habilidades em leitura parte da vivência de determinadas estratégias realizadas antes (explicitar objetivos e ativar conhecimentos prévios), durante (perguntas e esclarecimentos dirigidos pelo professor, várias leituras do mesmo texto com finalidades específicas, formulação de hipóteses) e depois da leitura (leitura para fruição, leitura complementar extraclasse, recriação dos textos). Assim, as habilidades são adquiridas de forma cumulativa e progressiva até a formação do leitor autônomo.

Nota-se também a participação do professor como leitor mais competente guiando os possíveis caminhos para a compreensão adequada dos textos. Esses caminhos seriam percorridos com base em diferentes leituras: uma primeira de fruição, a segunda de intelecção e a terceira leitura contínua para a recuperação do texto em sua totalidade. Subtende-se que o papel do professor, nesse contexto, é o de orientar e monitorar uma compreensão que se percebe como a adequada – a compreensão realizada pelo LD em questão.

Alguns trechos desse MP, assim como os outros analisados, apresentam a leitura como base para a aprendizagem de outros objetos de ensino – conteúdos da literatura, da gramática e da redação –, ou seja, a leitura funciona normalmente como prática para aquisição de outros conhecimentos. Vejamos algumas dessas determinações:

A leitura deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada dos estudos literários, que se utilizam de elementos históricos, políticos, sociais e estilísticos para a sua compreensão prática. (p. 5)

Desenvolver a habilidade de leitura funcional do aluno, buscando torná-lo mais capaz de associar o conteúdo lingüístico de um texto com o conhecimento de mundo (informações pragmáticas), de modo a “interpretar” eficientemente textos de caráter prático (informativos, publicitários, instrucionais etc) que circulam no meio social.(p. 6)

O objetivo fundamental deste trabalho com leitura e redação é desenvolver a recepção de textos e a escritura religando-as com a vida, de forma a motivar os alunos a desvendar e aprimorar sua capacidade de autodescoberta e auto-expressão. (p. 12)

As passagens acima constituem objetivos dos eixos – literatura, gramática, redação e leitura – respectivamente. Como dissemos anteriormente e constatamos com essas citações, a leitura é usada como base para a aprendizagem de outros conhecimentos (para análise de textos literários, para estudo de estruturas linguísticas, para desenvolver a escrita). Os trechos acima indicam também uma preocupação com a funcionalidade da leitura, ou seja, com a

preocupação do uso numa percepção pragmática e utilitária da língua, como discutido no item 1.2.1. deste trabalho.

Não encontramos, no Manual B, indícios de um trabalho de aprendizagem e/ou aprimoramento das competências leitoras em si propriamente ditas. A aquisição dessas competências são sempre reflexos de outros objetos do conhecimento que não a leitura.

Quando utilizada para o aprendizado dos conhecimentos literários, a leitura está subsidiada pelo desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, que tem foco no leitor e nas suas capacidades de raciocínio e reflexão, preconiza um leitor maduro, autônomo e crítico o suficiente para se auto-regular no que diz respeito à sua compreensão textual (como visto anteriormente no tópico 1.2.2.). O Manual B aponta também para dois estágios de leitura literária: o primeiro seria analítico (efetivando a compreensão do texto); o segundo seria de fruição (recuperando o texto em outro nível de fruição e intelecção).

O MP determina que o uso da leitura para a análise da gramática do texto seja dirigido ao aspecto funcional: interpretar eficientemente os textos de caráter prático, que circulam socialmente, através da associação do conteúdo linguístico ao conhecimento de mundo.

É necessário que o curso articule **gramática, leitura e escrita**, de modo que o estudante não só tenha oportunidade de refletir a respeito da língua e de analisar sua estrutura e funcionamento, mas também possa aperfeiçoar sua capacidade de leitura e de escrita funcionais. (p. 6)

Afirma-se também que o trabalho com a língua é baseado nos ensinamentos prescritivo, descritivo e produtivo. O prescritivo estaria ligado à gramática normativa, o descritivo mostra como a língua funciona e o produtivo está pautado no ensino de novas habilidades linguísticas, ajudando o aluno a entender sua língua materna de forma mais eficiente. As atividades que perpassam por esses tipos de ensino, ora estão ancoradas na perspectiva tradicional, ora em proposições dos estudos linguísticos (fundamentados pelos estudos da semântica, da pragmática, da análise do discurso e da gramática textual), tudo isso norteado pela opção didática que o autor determina como a mais coerente com o conteúdo a ser ministrado.

Compreendemos que, dessa maneira, o conceito de língua oscila entre produto e processo, e o texto também tende a ser visto de um extremo a outro, seja como um produto da

codificação a ser decodificado, seja como lugar de interação, o que pode tornar o ensino, a partir dessa coleção, confuso.

Por outro lado, percebemos uma tentativa de, aos poucos, introduzir mudanças no estudo da língua materna. Porém, é uma tentativa ainda temerosa, talvez pelo fato de serem práticas pouco conhecidas pelos professores, usuários desse material, o que causaria certo estranhamento e, por consequência, aversão ao livro, o que não seria o ideal nem para o autor nem para a editora.

No que diz respeito ao ensino da leitura, no tópico “redação e leitura”, o Manual B estabelece que os exercícios de leitura são utilizados para motivação do ato de escrever, para o reconhecimento da tipologia, da temática, da estrutura e da qualidade dos textos, principalmente os literários. Não encontramos no MP comentários sobre a abordagem dos gêneros textuais.

Os conceitos de língua e de texto, no manual, também não podem ser determinados claramente, porém, podemos inferir, com base na maneira como é descrito o seu ensino (oscilando entre o caráter prescritivo, descritivo e produtivo), que a língua ora é vista como código (perspectiva tradicional de ensino, uso adequado e eficiente), concepção discutida no item 1.2.1., ora como fato social (análise do contexto histórico-social, dos interlocutores, da imagem de si e do outro), aspecto comentado no tópico 1.2.3.

O Manual B afirma que há uma constante mudança de paradigma para cada conteúdo abordado e para cada objetivo pretendido. Dessa forma, o texto também vai ser tomado por diversas percepções, tanto como produto quanto como processo; indo da perspectiva tradicional de código – que deve ter uma compreensão clara e objetiva – a um enunciado linguístico – no qual concorrem para sua compreensão aspectos linguísticos, históricos, cognitivos e sociais.

Não há, como dito antes, menção de trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. O trabalho com os textos, na obra, segundo o MP, se realiza a partir da análise da tipologia textual e da sua estrutura. Os tipos de texto (principalmente narração, descrição e dissertação) e a forma como esses tipos se constroem, norteiam os estudos de redação e leitura, o que nos remete novamente aos princípios do ensino tradicional da língua.

Também não é realizada nenhuma referência à proposta de letramento, e, pelo exposto no manual, os textos trabalhados no LD são, na sua maioria, literários; não se percebe a

presença de textos de circulação social, com os quais o aluno conviva cotidianamente, nem de textos de diferentes modalidades (oral e escrita, por exemplo).

No geral, observamos que o ensino da leitura, como descrito no MP, está fragmentado nas diversas seções (literatura, gramática e redação), servindo mais à proposta de ensino de conteúdos correspondentes a esses tópicos do que ao desenvolvimento do leitor proficiente. Constatamos que, na literatura, a leitura se realiza para introduzir as características das escolas literárias e seus principais autores; na gramática, contribui para a percepção dos aspectos funcionais dos textos; na redação, é vista como uma forma de motivar a produção textual do aluno.

O Manual B, portanto, pretende formar um leitor funcional, que recebe e transmite mensagens claras e objetivas de maneira eficiente e usa a leitura para a aquisição de informações. Podemos dizer que, em relação ao ensino, a ênfase do processo de leitura está tanto no texto, mais especificamente na sua qualidade de produção, o que acarretaria uma leitura não problemática, quanto no leitor, mais precisamente, no desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura.

4.3. Manual C – uma perspectiva cognitivista da leitura

A leitura no Manual C – De Nicola – é vista como atividade cognitiva, aquela que se efetiva mediante tarefas de imitação do comportamento do leitor proficiente, imitação essa que depois pode ser abandonada, uma vez que o leitor aprendiz já terá se tornado leitor experiente. Podemos constatar essa característica pelas citações de alguns teóricos usadas no MP (p. 11) para determinar as concepções de leitura da coleção:

(...) ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem um grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Uma concepção clara do processo cognitivo, entretanto, permite reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitam o comportamento de leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente de leitor. Tal imitação, acreditamos, é um passo anterior, necessário ao desenvolvimento dessas estratégias no aluno. Tal imitação, ainda, constitui, se bem elaborada, um suporte temporário, a ser retirado mais tarde, para recriar o comportamento de leitor experiente. Ao recriá-lo, o professor mostra para o aluno que o texto não precisa ser necessariamente impenetrável, muito embora sua experiência inicial com o texto escrito tenha criado essa expectativa.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre uma encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano”.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos Psicológicos para uma nova psicologia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

(...) leitura é aqui entendida como o caminho seguido pelo leitor em seu projeto de descoberta e atribuição de significados a documentos impressos, dentro da sua cotidianidade ou facticidade.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos Psicológicos para uma nova psicologia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Percebemos que as citações de Kleiman e Silva, elencadas no Manual C, apontam para uma perspectiva da leitura enquanto processo mental baseado no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas para o seu ensino/aprendizagem (como observado no item 1.2.2).

A leitura é, então, uma forma específica de comunicação, um encontro entre o homem e a realidade sociocultural, o caminho percorrido pelo leitor em seu projeto de atribuição de sentidos aos textos lidos. Ou seja, o MP percebe “os atos de leitura e produção como processos mentais e cognitivos com fins interativos”. (p. 9)

A leitura e a produção são, assim, vistas como práticas interligadas: o texto é produzido para leitura e a leitura é a base fundamental para a produção de textos. Portanto, o Manual C fundamenta o estudo da língua portuguesa na leitura e produção de textos e diz realizá-lo através do trabalho com os gêneros e tipos textuais. Em relação à compreensão textual, o MP diz colocar as estruturas gramaticais como peças-chave, pois entender e saber lidar com essas estruturas seria o ponto de partida para a leitura e a produção de textos. Podemos constatar que essas determinações apontam para o trabalho com a leitura como base para a apreensão de outros conteúdos dos diferentes eixos do ensino da língua, característica também encontrada nos outros dois manuais analisados.

O Manual C diz, ainda, que o objetivo da obra é formar leitores atentos e competentes produtores de textos. Revela que entende por leitor atento “aquele aluno capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição etc.) e a natureza do texto (irônico, metafórico, satírico, filosófico etc.)”. (p.3)

Considera que a melhor maneira de alcançar o objetivo pretendido é possibilitar a “leitura de mundo” que, segundo o MP, seria realizada ajudando o aluno a pensar o mundo centrado em dois eixos: a ideia e a expressão. A ideia pelo posicionar-se diante do mundo e assumir sua capacidade de transformá-lo; a expressão pela percepção de que a gramática sustenta o texto, organiza-o, e se utiliza de diferentes recursos expressivos.

Percebe-se, então, que o foco do estudo dessa obra, mediante a perspectiva colocada no MP, é o texto tanto no aspecto da recepção quanto da produção, sustentado no desenvolvimento da capacidade de pensar (ideia) e de verbalizar (expressão). Infere-se uma perspectiva de trabalho que parece integrar leitura, produção e gramática. Porém, essa forma de integração indica uma concepção de língua como expressão do pensamento e de texto como produto desse pensamento, sendo, portanto, claro e de sentido único.

Consideramos que, embora o Manual C expresse pretender uma formação integral de leitores e produtores de textos atentos e competentes, se contradiz em alguns aspectos. Por exemplo, ainda traz arraigada uma concepção cognitiva do processo de leitura, fato que, isoladamente, a nosso ver, não concorre para uma formação integral do leitor.

Podemos então dizer que o foco da coleção, segundo o MP, recai no leitor e no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, ou seja, pretende formar um leitor experiente que tenha capacidade de refletir sobre o seu processo de compreensão, monitorando sua produção de sentido pelo seu próprio nível de leitor consciente. Isso ocorre quando o leitor analisa os aspectos gramaticais dos textos, quer quando se utiliza da leitura como subsídio para a produção textual, quer quando atribui sentido aos textos que lê.

4.4. Algumas considerações sobre o leitor que os LDLP do ensino médio pretendem formar

Investigamos a abordagem teórico-metodológica da leitura nos manuais de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, com a intenção de identificar que tipo de leitor essas obras pretendem formar. Dessa maneira, após a análise encontramos nos três manuais concepções diversas e, por sua vez, propostas diferenciadas para a formação dos leitores.

Sendo assim, para melhor compreensão dos diferentes tipos de leitor que as obras analisadas pretendem formar, elaboramos o quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO – LDLP

FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO – LDLP		
MANUAL DO PROFESSOR	TIPO DE LEITOR	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
MANUAL A	LEITOR LITERÁRIO	Desenvolve a recepção e a análise dos gêneros literários e a sua relação com outras linguagens artísticas.
MANUAL B	LEITOR FUNCIONAL	Recebe e transmite mensagens de maneira eficiente, usa a leitura para a apreensão de informações.
MANUAL C	LEITOR EXPERIENTE	Torna-se um bom leitor pela imitação de estratégias de outros leitores mais competentes.

Salientamos que, apesar dos manuais das três coleções analisadas usarem a leitura basicamente como ferramenta para a aprendizagem de novos conteúdos dos diversos eixos do ensino, podemos, a partir das características que mais se destacaram, apontar os tipos de leitores acima discriminados. Enfatizamos que essa classificação foi fundamentada nas propostas teórico-metodológicas contidas nos manuais para o ensino/aprendizagem da leitura. Isso não quer dizer que o uso das coleções correspondentes a cada manual efetivamente forme os leitores apontados pelos MP.

Realizamos essas classificações para melhor compreendermos o processo que constitui a formação dos leitores no nível médio de ensino a partir dos livros didáticos adotados. Pela classificação percebemos que, no que diz respeito ao ensino da leitura, a Coleção Cereja e Magalhães – Manual A – prioriza o trabalho com o texto literário; a Coleção Amaral e outros – Manual B – adota a concepção mais funcionalista da linguagem; e a Coleção De Nicola – Manual C – norteia-se pela perspectiva cognitivista da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito às concepções teóricas que embasam os documentos oficiais, registra-se a preocupação de trazer para a escola as propostas da concepção sociointeracionista dos estudos da língua. Embora ainda seja possível encontrar influências da visão funcionalista e da cognitivista, há uma forte tendência de percebê-las como ponto auxiliar e não principal do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Observamos que, quanto mais recentes são os documentos, mais fica clara a perspectiva sociointeracionista na sua concepção. Vimos que os PCNEM, que foram o primeiro documento a vislumbrar a proposta dialógica de ensino da língua, oscilavam mais veementemente entre o cognitivismo e o sociointeracionismo. Acreditamos que a tentativa de aliar uma perspectiva a outra se dê pelo fato de que a apropriação de uma nova concepção teórica não ocorre de maneira abrupta, há que se ter tempo para se desvencilhar de antigas concepções.

Já nas OCEM e no PNLEM constatamos que há um considerável avanço no sentido de adotar a nova percepção do ensino da Língua Portuguesa no nível médio. As OCEM trazem uma perspectiva mais ampla e objetiva sobre o tema, esclarecendo pontos que haviam ficado obscuros nos PCNEM, concretizam, através de explicações e exemplos, as maneiras mais apropriadas para o ensino de língua fundamentado no sociointeracionismo.

Também o PNLEM recorre à perspectiva sociointeracionista no processo de avaliação das obras didáticas, e acreditamos que estas serão paulatinamente forçadas a incorporar, de forma mais incisiva, essas concepções nas suas práticas de ensino da língua, uma vez que a aprovação das obras didáticas para uso nas escolas públicas depende do resultado dessa avaliação.

Por outro lado, os manuais das três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa analisados, embora já tentem incorporar as novas tendências no ensino da língua materna, ainda necessitam de aprimoramentos. Dos três manuais observados, o Manual A, apesar de dar prioridade ao texto literário para o trabalho com a leitura, é o que mais parece se aproximar, pelo menos nas concepções teóricas, das determinações oficiais; já os manuais B e C se encontram fundamentados, sobretudo, nas concepções funcionalista e cognitivista, respectivamente.

Portanto, podemos concluir que os documentos oficiais do ensino médio analisados, apoiados na LDBEN (9394/96) e nas DCNEM, corroboram a formação de um “leitor crítico”, embora cada um tenha optado por caminhos teóricos e metodológicos diferentes para a concretização desse objetivo. Nos PCNEM, a escolha foi mesclar, ainda que de forma superficial, as teorias do cognitivismo e do sociointeracionismo, criando uma proposta híbrida de ensino da língua e, conseqüentemente, de ensino da leitura. Nas OCEM, opta-se por uma subdivisão no ensino da língua – aulas de Português e aulas de Literatura, vistas de forma separada e com perspectivas diferentes. De acordo com o documento, as aulas de Português devem seguir uma proposta sociointeracionista, pautada no ensino da leitura através do estudo dos gêneros textuais que circulam na sociedade, e as de Literatura devem seguir a proposta do letramento literário, baseada na leitura dos gêneros específicos desse domínio discursivo. O PNLEM, por sua vez, preconiza como ideal a obra didática que segue as concepções recentes de estudo da língua, firmadas na perspectiva sociointeracionista, e percebe a leitura de maneira dialógica realizada, de forma efetiva, a partir de conhecimentos linguísticos, cognitivos, históricos, sociais e balizada pelas concepções, valores e ideologia do leitor.

Já os manuais dos livros didáticos trazem, com mais ênfase, a mistura de várias propostas teóricas, que vão sendo utilizadas de acordo com o que seus autores determinam como melhor para a aprendizagem de cada conteúdo especificamente. Observamos também que, enquanto os documentos oficiais trazem a proposta de desenvolvimento de competências e habilidades, os livros didáticos ainda estão mais apegados ao desenvolvimento de determinados conteúdos tradicionais do ensino da língua. Todos os manuais das obras didáticas analisadas, por exemplo, apesar de dizerem ter uma proposta integrada de ensino, fazem a mesma subdivisão para estudar os fenômenos da língua – literatura, gramática e produção de texto – algumas utilizando nomenclatura diferente, porém todas com o mesmo propósito.

Essa subdivisão, no nosso entender, favorece um ensino de leitura pulverizado, na medida em que esta é colocada como introdução aos estudos de literatura, gramática e redação. Ou seja, não há, nas obras, espaço estipulado para desenvolver especificamente as competências leitoras dos alunos. O seu desenvolvimento é sempre obtido de forma indireta, como consequência da aprendizagem de outros conteúdos.

Sendo assim, a formação do leitor no ensino médio, de acordo com os manuais das obras didáticas em questão, não se pauta, de maneira efetiva, no desenvolvimento da

produção de sentidos; existem sempre outros pontos a serem analisados: a estrutura do texto, o estilo literário, a gramática do texto (para citar alguns).

Consideramos, assim, que a leitura como processo de interação autor-texto-leitor, que tem como finalidade a produção de sentidos e na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor para efetivar a compreensão, através das pistas fornecidas pelo autor no texto, ainda não está totalmente efetivada nem nas determinações dos documentos oficiais do ensino, nem nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio. Então, o uso desses instrumentos de apoio ao professor deve ser feito com discernimento e coerência teórico-metodológica, sendo necessário para tanto, no nosso entender, o aprimoramento constante dos profissionais da educação.

Acreditamos que a adoção total da proposta sociointeracionista de ensino da leitura não se realizará apenas com a reformulação dos documentos oficiais ou dos livros didáticos, mas também com: i) o esforço de todas as instituições educacionais no sentido de formar professores preparados para esse trabalho; ii) a criação de condições para um acompanhamento sistemático dos professores na formação continuada; iii) a realização de parcerias entre as universidades e as escolas de ensino médio; iv) a estruturação das escolas para a elaboração de uma proposta pedagógica consciente e em sintonia com os anseios da sociedade.

Pelos resultados acima relacionados, acreditamos que a nossa pesquisa cumpre o seu papel de servir de apoio e de fomento para as discussões que devem acontecer no âmbito educacional tanto no que se refere à construção de um currículo que atenda às necessidades dos alunos quanto para a escolha de um livro didático que esteja em sintonia com as concepções teórico-metodológicas dos professores e que atenda às especificidades do Projeto Político Pedagógico da escola. Esperamos também que ela sirva para a reflexão dos professores acerca das suas concepções e da metodologia usada em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento da leitura. Pensamos que, uma vez resolvidas essas questões, teremos uma escola mais preparada para formar leitores proficientes, interessados nos rumos da sociedade, competentes no mundo do trabalho, conscientes e atuantes no seu papel de cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda (organizadora). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL. 2000.

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes e PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia e análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. COSTA VAL, M. da G. e MARCUSCHI, B. (orgs.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: **Leitura, história e história da leitura**. ABREU, Márcia. (org.). Campinas: Mercado das Letras. 2002.

_____. O texto escolar: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2004.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação de rede: o exercício de leitura aplicado em larga escala. In: **Tecendo textos, construindo experiências**. DIONISIO, A. P. e BESERRA, N. da S. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

_____. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC. 1999.

BRASIL/SEMTEC. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2002.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006.

BRASIL. **Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009**. SEB, FNDE. Brasília: MEC/SEB. 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado. 1999.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). Prática de leitura na sala de aula. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 1997.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que nos dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes. 1996.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes. 2000.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes. 2001.

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

_____ e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras. 1999.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____ e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª Ed. São Paulo: Contexto. 2009.

MARCUSCHI, Beth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F., CAVALCANTE, M. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Recife, Belo Horizonte, MEC-CEEL/Autêntica. 2006.

_____. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

_____ e CAVALCANTE Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. COSTA VAL, M. da G. e MARCUSCHI, B. (orgs.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Editora Universitária, UFPE. 2009.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2008.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: **Estudos Linguísticos; Anais de Seminários do GEL, XIX**. Bauru, Unesp. PP. 558-564. 1990.

_____. Ainda a leitura errada. In: **Estudos Linguísticos, Anais de Seminário do GEL, XX**. Franca, Unifran. PP. 717-724. 1991.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor que estudar". In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.) **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa. 2002.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer *et alii* (orgs.) **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 184-207. 2005.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 5-16. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez. 2005.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: N. B. BASTOS (org.) **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC. 1998.

_____. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: N. B. BASTOS (org.) **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC. 1998.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. 2ª ed. São Paulo: FTD. 2005.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5ª ed. São Paulo: Atual. 2005.

DE NICOLA, José. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione. 2005.

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](#)