

O DESAFIO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO ENSINO MÉDIO

NATH-BRAGA, Margarete Ap^a.¹
GONÇALVES, Nathalie Mariane.²
MORAES, Daniele Quadros.³

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de formação do aluno leitor no Ensino Médio. Para essa análise são consideradas os diferentes modelos de leitura que permearam as atividades diretamente relacionadas à leitura no decorrer da história, como o modelo *top down* – centrado no leitor; o modelo *bottom up* – centrado no texto, o modelo interativo, construído pela tríade autor X leitor X texto e, por fim, o modelo discursivo que apresenta o contexto de produção como fator relevante na construção do processo da leitura. Na sequência apresenta-se algumas discussões centradas no que propõem Bordini e Aguiar (1993) que permitem uma reflexão quanto ao papel da escola na formação do aluno leitor. Considera-se para efeitos dessa pesquisa os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum, assim como os Descritores da Prova Brasil – documentos esses que preconizam a importância da leitura, da formação do aluno leitor e que pontuam determinadas questões que devem permear o trabalho com a leitura no Ensino Médio. Por fim, analisa-se um livro didático de Ensino Médio produzido em 2018, observando-se como a leitura é proposta nesse livro, bem como suas concordâncias e discordâncias em relação ao que é proposto pelos documentos oficiais e com o modelo discursivo de leitura, em voga pela linguística como sendo o modelo que melhor atende à formação leitora do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: LEITURA. FORMAÇÃO DO LEITOR. LIVRO DIDÁTICO.

ABSTRAT: The present work demonstrates a reflection about the possibility of formation of the reader student in the High School. For this analysis are considered the different reading models, that permeated the activities directly related to reading throughout the history, as the top down model – centered on the reader, the bottom up model – centered on the text, the interactive model, built up by the author triad X reader X text and, finally, the discursive model that represents the context of production as a relevant factor in the reading process construction. Following some discussions are presented, they are centered on what Bordini-Aguiar (1993) offers, which allow a reflection about the role of the school on the reader student formation. It is considered for the purposes of this research the official documents such as the National Curricular Guidelines, the State Curricular Guidelines, the National Curriculum Parameters and the Common National Basis, as well as the Descriptors of the Brazil's Test – they are documents that recommend the importance of reading, the formation of the reader student and that punctuate certain questions that must permeate the work with reading in High School. Finally, it's analyzed a High School textbook produced in 2018, observing how the reading is proposed in this book, as well as its agreements and disagreements in relation to what is proposed by the official documents and with the reading discursive model, in vogue by the Linguistics as the model that best suits the student's reading formation.

KEYWORDS: READING. READER FORMATION. TEXTBOOK.

¹Professora Orientadora. Margarete Ap^a. Nath Braga do Curso de Letras do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz. E-mail: margabraga@yahoo.com.br

²Acadêmica Daniele Quadros de Moraes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz. E-mail: danielaquadrosdemoraes@hotmail.com

³Acadêmica Nathalie Mariane Gonçalves do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz. E-mail: nathaliie1989@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, com a formação do sujeito, influenciando-o a pensar sobre a sociedade, os fatos sociais e culturais, seu cotidiano e, de modo particular, ampliando os horizontes interpretativos sobre o mundo e seus fenômenos históricos.

Para que essa eflorescência de fato aconteça, é primordial que a leitura propriamente dita ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, mas, acima de tudo, seja propiciada de modo que respeite o nível sociocultural do leitor e que permita a ele evoluir em relação às diferentes leituras e seus propósitos. Para tanto, uma das ferramentas insubstituíveis que condicionam esse aprender é o domínio das várias linguagens, adquirido a partir da leitura de diferentes gêneros discursivos, diferentes esferas e, portanto, com diferentes perspectivas, em todas as áreas do conhecimento.

Não por acaso, a leitura exerce função essencial na formação do sujeito, pois por meio dela é possível ampliar o vocabulário, adquirir conhecimentos múltiplos, desenvolver a criticidade, ler o mundo e pensar a vida em seus diferentes espaços e momentos.

Assim, a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta as interpretações e viabiliza aos sujeitos ver além da materialidade do texto, ler os seus entornos, as margens esquecidas do texto que significam na construção dos sentidos. É por meio do texto, materializado em diferentes gêneros discursivos, que se questiona acerca dos fatos e opiniões ali delineados. Assim, depreende-se que é por meio da leitura que o aluno aprende a refletir e a se moldando a sua própria identidade e daqueles que estão a sua volta.

Por ter o conhecimento da importância do trabalho com a leitura na formação do aluno do Ensino Médio, é que propõe-se com essa pesquisa bibliográfica discutir como ela tem sido apresentada em termos de encaminhamentos teóricos, nos documentos oficiais e, por fim, no livro didático, material de aprendizagem viabilizado ao aluno e, na maioria das vezes, utilizado pelo professor em suas aulas de língua portuguesa e, não raras vezes, único material de leitura disponibilizado aos alunos.

Na primeira seção desse trabalho, sob o título Leitura: diferentes modelos, diferentes perspectivas, apresenta-se ao leitor algumas reflexões que julga-se pertinentes em relação à leitura e a sua historicidade, pois a leitura não foi vista do mesmo modo desde sempre. Diferentes modelos influenciaram a formação leitora historicamente, como os modelos ascendente, descendente, interativo e discursivo.

Sob o título A formação do leitor, um diálogo necessário apresentamos uma reflexão breve acerca do papel da escola e do professor na formação leitora do aluno. Com o título A

leitura na escola: o que orientam os documentos oficiais? Discutimos o que dizem os documentos que orientam o trabalho didático em sala de aula referente à leitura. Consideramos para essa discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum, assim como os Descritores da Prova Brasil.

Por fim apresentamos uma breve análise acerca de como a leitura é proposta para o terceiro ano do Ensino Médio, considerando um livro didático produzido em 2018, nessa análise observamos a relação que existe (ou não) entre os modelos e estratégias de leitura apresentados pela fundamentação teórica que respalda essa discussão nesse trabalho e o que estabelecem os documentos oficiais. A questão é, se a escola, conforme os livros didáticos aprovados pelo MEC, está contribuindo para a formação de um sujeito leitor no Ensino Médio.

2. DIFERENTES MODELOS, DIFERENTES PERSPECTIVAS

O ensino da leitura na escola ocorreu, historicamente, com diferentes propósitos. O mais comum dentre todos os modelos que orientaram o ensino da leitura, foi de se compreender o texto como determinante de todo o processo de compreensão. No entanto, em diferentes momentos, diferentes teorias explicam o modo como o texto faz sentido.

Pode-se observar que para se chegar à concepção de ensino de leitura que embasam os documentos oficiais foi preciso que houvesse por parte dos linguistas uma sensibilidade muito grande no sentido de perceber quais os mecanismos acionados na construção do sentido do texto.

Segundo Menegassi e Angelo (2010), o ensino da leitura nas escolas brasileiras passou por grandes transmutações e, em função disso, seus conceitos também. Todos os modelos de leitura, historicamente apresentados, contribuem para que se pense em como se constroem os sentidos do texto.

Várias vertentes da linguística explicam a existência de diferentes modelos: o Gerativismo ou Transformativismo, Psicolinguística, Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e entre outros.

A Psicolinguística conforme Solé (2003) propõe que o conhecimento prévio do leitor é fundamental para que se tenha o entendimento sobre as informações que o texto expõe, porém, é necessário que o mesmo tenha como base o domínio dos conteúdos escolares sobre leitura para que possa compreender e interpretar os textos.

Já o Gerativismo atém-se à capacidade inata do indivíduo para falar e produzir frases e sentenças a partir da própria linguagem. Significa que a interpretação se origina do interior, da mente do sujeito, como se sempre tivesse estado lá. Descarta, portanto, os aspectos sociais que significam na produção de sentido.

Segundo Menegassi e Angelo (2010) a Linguística Textual é uma linha contrária a anterior em razão de que o indivíduo pode elaborar não só palavras, mas, também, uma única sentença ou um texto que pode ser expressado por outros termos e que, conseqüentemente, pode ter duplo sentido podendo ser exemplificado da seguinte maneira:

Ao passar pelo pátio da escola, você observa dois alunos juntos, sem dizer uma palavra um ao outro; de repente, um deles vira para o colega e diz em alta voz: -Sai!; essa única palavra carrega em si todo um texto, da função da situação em que foi produzida, da intenção do aluno que a disse ao colega e do aceite que este teve a respeito do texto emitido. (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p.16).

Ou seja, ela se preocupa com as informações que o leitor já possui tendo como base suas experiências prévias e o contexto social em que ele está inserido uma vez, que isso influenciará suas ideias para se chegar a uma conclusão.

A outra tendência é a Pragmática que busca a interação do leitor com o autor por meio das informações que estão explícitas e implícitas as quais dependem de um diálogo entre o leitor e o autor que procuram atingir seus objetivos.

Na sequência tem-se a perspectiva da Análise do Discurso que segundo Menegassi e Angelo (2010, p.17) salienta que “o texto sozinho não faz sentido”, ou seja, nas correntes anteriores o autor produzia um determinado texto objetivando a compreensão do leitor. Já, nessa perspectiva, não se busca o que o autor quer expressar por meio de seu texto, mas, sim, aquilo que o leitor busca no texto podendo ou não ter as mesmas ideias que o escritor.

Por meio dessas diferentes perspectivas percebe-se quais os caminhos que o ensino da leitura percorreu para chegar à perspectiva do texto como discurso, o que requer a tríade: autor, leitor, texto somados aos contextos. Esses diferentes modelos de leitura apresentados podem ser sintetizados do seguinte modo:

A perspectiva do texto (modelo ascendente) – nesse modelo o leitor decodifica as letras que vão formando palavras e as palavras frases e as frases os parágrafos e os parágrafos formam o texto e, por fim, sua compreensão global.

Para se chegar a essa compreensão global, é preciso que o professor, primeiramente, faça uma leitura com os olhos. Nessa primeira etapa ele já fará uma rápida seleção das informações apresentadas.

Esse modelo influencia no ensino da linguagem que vai desde os primeiros anos de escolaridade até o Ensino Médio, já que, segundo Bezerra (2003), o modelo ascendente dá base para os métodos de alfabetização por meio de textos, e trazem consigo o processamento das letras, das sílabas, das sentenças e para só depois ser lido e compreendido juntamente com questionários que trazem consigo informações sobre o texto podendo ser exemplificado por meio de questões como: “Quais são os personagens da história lida?”. Esse tipo de questionamento centra-se tão somente no texto. Trata-se de uma busca de informações no texto:

[...] A leitura tem a função específica de servir como avaliação, como mensuração de uma decodificação, normalmente oral, para saber se o aluno “entendeu” o texto, isto é, se ele consegue “repetir as ideias do texto”, para mostrar sua leitura. Assim, observamos que não há leitura com o objetivo de produção de sentido, apenas de identificação do conteúdo do texto, em um processo mecânico. (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p.19)

Esse modelo de leitura permite que o educando somente faça a leitura do texto para responder aos questionamentos que o professor expõe, sem que haja um processo interativo. Nesse modelo de leitura, o educador não leva em conta que o texto não possui um sentido único e completo e que os educandos têm experiências de vida e realidades sociais diferenciadas e por esse motivo suas compreensões não serão iguais, ao mesmo tempo que suas interpretações também não.

De acordo com Kleiman (1996), esse mesmo conceito também atua no conjunto de estruturas gramaticais do texto, uma vez que o mesmo pode ser trabalhado pelo educador de diversas formas depois da leitura e interpretação do texto pode se trabalhar com a gramática textual aos quais pode-se citar como exemplo encontrar sujeito, predicado, substantivo ou até mesmo copiar palavras do texto.

Perspectiva do leitor (modelo descendente). De acordo com esse modelo, o texto deixa de possuir um sentido único, uma vez que o leitor vai utilizar de seus conhecimentos prévios e de sua realidade social para compreender as informações que o texto traz, não mais interpretando o texto de modo mecânico e, sim, dando sentido as informações. Ocorre que nesse modelo, o leitor acaba por colocar suas vontades no texto. Uma vez que o texto se reporta demais às perspectivas do leitor.

O conhecimento prévio do leitor é muito importante nessa perspectiva, pois ele pode prever algumas informações que o texto traz e levantar algumas hipóteses acerca dessas informações. Pode acontecer de muitos alunos fazerem um jogo de adivinhações, uma vez que se prendem às suas expectativas e conhecimento prévio e não propriamente na leitura do texto.

Esse modelo de leitura institui-se no Brasil, principalmente nos anos oitenta, junto ao cognitivismo de Emília Frerreiro. Daí ser comum encontrar-se questões como: “O que você achou do texto lido?” “Se você fosse o personagem X, o que teria feito?”, “Você concordou com o final da história?”

Menegassi (2010) lembra que esse conhecimento prévio se armazena na memória, então quando o sujeito se depara diante de dado tema, já apresenta uma leitura prévia, motivado pelo conhecimento que já tem acerca de tal tema.

Menegassi e Angelo afirmam que:

[...]o professor tem em sua memória um esquema de ‘aula’. Nesse esquema estão conhecimentos como plano de aula, conteúdo, texto a ser trabalhado, exercícios, tempo da aula, uso do quadro de giz, posição das carteiras dos alunos, participação dos alunos etc.. (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 24).

O fato do leitor usar esse conhecimento prévio para se fazer as leituras para se chegar a um entendimento com rapidez tem se gerado muitas críticas em razão de que o leitor pode atribuir uma compreensão inadequada e parcial do texto sem uma mediação adequada ao qual é desenvolvida na escolarização. Leffa explica que:

[...] Na medida em que privilegia o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção [imposição, exigência]social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever, produzindo-se, então, uma visão limitada da leitura. (LEFFA, 1999, p. 28).

O leitor, no entanto, precisa dar importâncias às informações secundárias do texto para que possa ter uma visão global dele. Conforme Menegassi e Angelo:

Na concepção de leitura como atribuição, o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos e o material. Diante da convicção de que é preciso valorizar a leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada como legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor. (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 25).

Na modelo de leitura Interação, leitor-texto ocorre a junção das teorias ascendente e descendente. Segundo esse modelo o ato de ler engloba tanto as informações impressas no texto quanto as informações prévias que o leitor já possui sobre o tema apresentado pelo texto, de modo que a compreensão do mesmo ocorre por meio da interação dessas duas vertentes.

Conforme Kleiman (1996), o ato de ler requer diferentes níveis de conhecimento (linguístico, enciclopédico e interativo) os quais contribuem na construção da compreensão do

texto. Assim, a deficiência que o leitor tiver em um desses níveis comprometerá a construção do sentido no texto lido. É preciso que haja um equilíbrio entre esses três aspectos. É certo que o sujeito que possuir um maior conhecimento linguístico, mais capacidade terá de compreender um texto escrito, por exemplo.

A interpretação depende das informações que o texto traz e das informações que o próprio sujeito possui do texto, pois no momento da leitura “não devem ser atribuídas ao leitor ou ao texto em separado, ‘mas na inadequação entre o texto e o leitor e, mais concretamente, no processo no qual se conjugam ambos os elementos, isto é, as “inferências” (VIDAL ABARCA; MARTINEZ RICO, 2003, p. 139)

Essas inferências, segundo Fulgêncio e Liberato (1996), nada mais são que uma construção de sentidos de compreensão a qual se usam informações visuais oferecidas pelo texto e pelo conhecimento do leitor.

Conforme Colomer e Camps (2002), qualquer leitura pode ser dificultada por alguns fatores, como o próprio ponto de vista do leitor. Segundo eles é preciso considerar o objetivo da leitura e os conhecimentos prévios.

Uma das dificuldades que ocorre é quando o leitor vai ler o texto com preconceitos formados sobre o tema, pois pode ser que nem consiga “ler” propriamente o texto, uma vez que já está com sua leitura pronta, nesse caso, há divergências de opinião, uma vez que o leitor não consegue ler o texto devidamente, devido às suas influências externas.

Todo texto, oral ou escrito tem uma função social. Nem sempre o leitor consegue dialogar com o texto porposto em função de várias questões, como a sua experiência leitora. É preciso que o leitor veja o texto como um indo além da superfície textual, é o que enfatiza Kleiman (1996). Segundo ela “processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação” (KLEIMAN, 1996, p. 92).

É preciso levar em consideração a importância das experiências e do conhecimento do leitor (enciclopédico, linguístico, interacional) ao ler o texto. Ele precisa identificar as ideias principais do texto e aquelas que lhe são secundárias. O seu conhecimento ajudará nesse processo.

Como a compreensão dos leitores nunca será igual pelos fatores já mencionados cabe ao professor utilizar-se desses diferentes mecanismos utilizados no ato da leitura, de modo que o processo interacional seja significativo na produção de sentidos do texto. Isso significa que a leitura é uma atividade social, construída no diálogo entre autor, leitor e texto, pois:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11)

Compreender o texto em sua função social, portanto interativa, significa oportunizar toda gama de implícitos oriundos das diferentes interpretações, levando-se em conta o contexto sociocognitivos no qual os sujeitos estão imersos. Trata-se de um modelo de leitura que possui aceitabilidade nas propostas atuais de ensino da língua portuguesa por entender-se que:

[...] um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, 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 uma um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Desse modo não se pode isolar o texto de suas condições de produção, de seu autor, que é um sujeito inserido em dado contexto e que exerce um papel social significativo para que entendamos o que ele diz e por que diz o que diz. Conhecer os elementos linguísticos que se articulam na produção daquele texto é importante, porém não são suficientes para que se leia o texto como discurso, para que se compreenda os implícitos que nele se articulam.

Não por acaso, a leitura é reconhecida como uma atividade social, uma vez que o significado não está no texto nem no leitor, mas, sim na interação social que é causada pela troca de ideias entre os leitores com outros leitores.

Na perspectiva de se ler o texto como discurso é preciso levar em conta a realidade social, política, econômica e cultural tanto do leitor quanto do autor, já que a realidade de ambos, historicamente, pode ser transformada pelas ideias do texto e em função disso.

Foi assim que emergiu um outro modelo de leitura: o discursivo, que traz a relação autor, leitor e texto associados ao contexto. O modelo discursivo de leitura envolve conceitos que vão além dos normativos. Nesse modelo, dispensa-se qualquer tipo de julgamento quanto ao que é ou não é uma leitura adequada.

De acordo com Orlandi (2001), o texto compõe a discursividade, por isso deve ser associado a outros textos, às pessoas, à situação em que o tema se encontra, aos interdiscursos que permitem a emergência de um novo discurso, pois:

[...] para a AD, (Análise Discursiva) os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos. As condições de produção compreendem, essencialmente, os sujeitos e a situação (o

contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico) de ocorrência dos enunciados. [...] (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 32)

Desta maneira ao se ler o texto, o leitor vai se deparar com uma compreensão que muitas vezes não vai corresponder a do autor, daí é inútil procurar os mesmos significados do autor, uma vez que a construção de significados diferentes se dá por meio do momento sócio-histórico-ideológico ao qual o leitor está vivenciando.

[...] a partir dessa posição social, histórica e ideológica pela qual está passando, suas leituras produzem sentidos direcionados por essa perspectiva. É justamente essa possibilidade de ressignificar as leituras e as coisas que a perspectiva discursiva propõe como leitura. [...] (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 34)

Conforme apresentado, não há como pensar a leitura apenas nos modelos ascendentes e descendentes. ‘É preciso considerar a dimensão interacional que se constrói no diálogo entre autor, leitor e texto, somados ao discurso que se acrescenta ao texto por meio do contexto histórico, político e ideológico. É considerando os pressupostos teóricos desse modelo de leitura que encaminha-se toda discussão sobre leitura que ora se apresenta neste trabalho.

2.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A formação do leitor decorre de vários fatores. De acordo com Bordini (1995), é por meio da linguagem que o indivíduo se reconhece como ser humano, pois, se comunica com os mesmos e com isso se tem o diálogo. As interações é que favorecem a construção da consciência, necessária para a compreensão dos múltiplos discursos que circulam socialmente. As interações se desenvolvem de acordo com a necessidade dos grupos sociais. A aquisição do conhecimento se dá, em sua maioria pela leitura e compreensão de “um texto ou uma obra literária”. Elege-se neste trabalho o conceito de sujeito coletivo, construído sócio e historicamente pelas relações sociais. Esses sujeitos acumulam e socializam o conhecimento mesmo distante no tempo e no espaço e, dessa forma, ao se ampliar esse conhecimento cria-se vínculos entre o leitor e o autor, mediados pelo contexto histórico, já que, ambos dialogam com o mundo por meio dos diversos gêneros construídos socialmente.

Segundo Bordini (1995), a interpretação decorre das leituras que construíram cognitivamente esse sujeito, do contexto e das experiências vividas. São essas influências que atuam diretamente ou indiretamente na formação integral do sujeito, portanto o ato de ler abrange diversos aspectos, como o cultural, o social e o histórico. Diferentes momentos da história, diferentes sujeitos, diferentes leituras possíveis. O professor é o mediador desse

processo. Ele é que deve criar o elo entre a leitura realizada e a realidade sócio histórica do gênero. Vale lembrar que “A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que se enquadra se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (BORDINI, 1995, p.16). Daí a relevância do papel mediador do professor, pois ele é o responsável em construir esse vínculo entre o texto e o contexto em que está sendo lido.

Em consonância com Bordini (1995), entende-se que o ato de ler e escrever não é só visual, pois é necessário que o sujeito compreenda as informações apresentadas pelo texto para que a leitura faça sentido, dentro e fora da escola. A escola tem a função de produzir leitores competentes, mas para isso é preciso que ocorra um trabalho sistematizado, planejado, definido pelo professor, no sentido de estabelecer critérios em relação à seleção de textos e os objetivos estabelecidos para cada leitura. Como afirma Bordini (1995):

[...] Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valoriza a leitura [...] (BORDINI, 1995, p.17).

Quando essas ferramentas são disponibilizadas e bem utilizadas dentro da escola, é possível que o professor consiga atingir seu propósito, por meio das atividades que induzam o aluno a pensar, a refletir e a olhar para o texto enquanto discurso. A variedade de gêneros propostos para o trabalho: literário e não literário oportunizam ao professor propor a seus alunos diferentes tipos de textos instigando assim o hábito pela leitura de modo que o aluno passe a se familiarizar com diferentes gêneros, entendendo que cada esfera social é produtora de diferentes gêneros. Assim, a leitura indicada e mediada pelo professor, com certeza é um estímulo para o aluno. O professor é que deve auxiliá-lo no exercício da interpretação e da construção dos sentidos do texto, provocando o aluno com questionamentos específicos que lhes permitam inferir alguns dos múltiplos sentidos que o texto possa suscitar.

Conforme Bordini (1995), no ato da leitura, o aluno mergulha em mundo fabuloso, livre. Ele passeia por um conjunto de informações que lhes possibilita dialogar com a história, a cultura, as diferentes ideologias e interesses que movem o mundo e (re) constroem o sujeito. Nesse ato dialógico de construção de sentidos, as possibilidades de interpretação são inúmeras. É preciso que o professor esteja atento à importância de permitir que essas diferentes compreensões do texto sejam ouvidas e compreendidas. A formação crítica do leitor depende dessas infinitas interpretações que o texto proporciona, mas isso só será construído pela

mediação do professor. Na sequência apresentam-se algumas reflexões sobre os documentos oficiais e o que eles preconizam em relação à leitura.

3. A LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Há vários documentos que tratam no Ensino da Língua Portuguesa na escola, dentre eles podemos citar as as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino da Língua Portuguesa, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a partir de 2018, também a Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa. A concepção de linguagem, de ensino e de língua presente nesses documentos é que, de certo modo, define o que deve e como deve ser trabalhada disciplina de língua materna e, no caso que interessa a essa pesquisa, a leitura.

As DCE do Estado do Paraná (2008) apontam para o caráter dialógico e interlocutivo da leitura, apontando para o papel ativo do leitor que ao ler, ativa a sua memória discursiva, construindo relações com todos os discursos já lidos que compõem a sua memória discursiva. Este documento prevê um trabalho sistematicamente organizado que permita ao aluno dialogar com a variedade de gêneros que circulam na sociedade. As DCE (2008) estabelecem que:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nestas Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 71).

Depreende-se com esse documento que a leitura deve ser trabalhada considerando-se as suas diversas funções sociais, como a leitura prazer, geralmente oriunda da esfera literária, onde apresenta-se um vasto quadro da chamada literatura clássica, paralela à literatura marginal que desenvolve-se às margens da sociedade e não tem o mesmo prestígio acadêmico, mas que figura-se com uma grandiosidade na formação do sujeito crítico. A leitura busca de informações que ocorre, principalmente com os textos da esfera científica e didática científica, a leitura com a função persuasiva presente em basicamente todos os gêneros, mas, especialmente naqueles oriundos da esfera publicitária, também da esfera jornalística, como é o caso do artigo de opinião, da charge, do cartum, entre tantos outros.

Por leitura entende-se nas DCE (2008) tudo o que cerca o texto e o nosso cotidiano, desde as placas até o mais formal dos gêneros da esfera jurídica, por exemplo. Um leitor competente se forma a partir do trabalho com gêneros discursivos variados. As DCE(2008) destacam a importância de “propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno

a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 71). Como se pode perceber as DCE (2008) apontam para o caráter discursivo da leitura que compreende sujeito, lugar social da enunciação, contexto histórico, cultural e ideológico. Trata-se de uma proposição da leitura para além do material linguístico.

Propõem-se que a leitura seja aprofundada para que o aluno consiga compreender o material ideológico constituinte do texto. Aquilo que se encontra para além do que está dito. Isso, porém, só será possível se o professor exercer o seu papel mediador interferindo nas leituras realizadas, questionando, interrogando os alunos para que eles sejam capazes de ver o que o texto não diz e o que ele silencia.

É a escola que deve inserir esse aluno em práticas de letramentos diversas. Essas práticas devem ser cuidadosamente preparadas e mediadas pelo professor, pois o aluno sozinho não conseguirá ativar todas as relações necessárias para que haja uma compreensão mais abrangente do texto. Conforme pontuam as DCE “Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Nessas diretrizes, entende-se a leitura como um ato de diálogo do enunciador com o seu interlocutor, que envolve mudanças sociais, históricas, políticas, econômicas, ideológicas de um certo momento. Ao ler, o sujeito procura se encontrar em suas experiências já vividas, seja em sua constituição familiar, religiosa ou cultural, nas várias linguagens que o formam. A leitura se efetiva na hora em que o interlocutor a acolhe como um ato individual, ou seja, interpretando o conteúdo expresso a partir do seu conhecimento cognitivo, porém historicamente formado. Conforme Perfeito (2005), o ato de ler “depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado”. Perfeito: Conforme

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

O ato de ler e reler provoca um retorno do leitor ao que lê, um diálogo que acontece em um período e num espaço. Na prática da leitura, um texto leva a outro e informa para uma direção de diferenças de leitores que, intimado pelo texto, que colabora na elaboração da interpretação, contrapondo com seu respectivo saber, com seu conhecimento prévio.

Desenvolver um ato de ler em diversos contextos, requer compreensão em várias áreas discursivas nas quais se encontra o texto que circula para o leitor, para que se reconheçam as

intenções do escritor do discurso. É nessa grandeza dialógica, discursiva que o ato de ler precisa ser praticado, no início da alfabetização, que ao longo do tempo e de sua aprendizagem vão dando sentido na construção de um texto e em sua compreensão, para quem escreve e para quem lê.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1995) o ensino do língua portuguesa deve voltar-se para a função social da própria língua, essa é uma exigência para que o indivíduo adentre ao mundo letrado para que ele possa não só edificar seu processo de cidadania, mas, também integrar a sociedade ativamente com mais autonomia.

Neste sentido para ser considerado competente na Língua Portuguesa o educando necessita dominar habilidades que o preparem para viver em sociedade, agindo de maneira apropriada, nas mais, diversas situações sociais de comunicações. Porém, o educando precisa saber relacionar –se verbalmente, ou seja, compreender, participar de uma conversa e produzir textos escritos de diferentes gêneros que circulam socialmente.

Um exemplo a ser citado são os testes de língua portuguesa da Prova Brasil que estão estruturados com foco na leitura a qual requisita a competência de aprender um texto como construção de entendimentos em diferentes níveis de compreensão, pesquisa e interpretação. O fato de se avaliar somente a leitura nas avaliações não minimiza sua importância visto que a leitura é importantíssima para outras áreas do conhecimento e que abarca questões linguísticas que são muito relevantes na construção dos sentidos. O que não é contemplado por essas avaliações são aspectos da leitura para além do texto, para o discurso. Questão que serão focadas mais adiante.

Os descritores contemplados pela Prova Brasil são apresentados pela Matriz de Referência que apresenta as competências discursivas essenciais para leitura estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM). Totalizando, a Matriz de Referencial de Língua Portuguesa da Prova Brasil a qual se divide em duas dimensões a primeira é denominada de Objeto de Conhecimento em que estão listados os seis tópicos: Procedimento de Leitura, Implicações do Suporte, do Gênero e ou do Enunciador na Compreensão do Texto, Relação entre Texto, Coerência, e Coesão na Produção do Texto, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística, a segunda dimensão denomina se a Competência com os Descritores que mostram as práticas a serem avaliadas em cada tópico citado anteriormente.

Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores dentre eles destacam se: Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto essa competência pode ser avaliada quando o aluno localiza uma informação solicitada que está expressa no texto ou por meio de

uma paráfrase ou, seja falar em outras palavras o que ele entendeu. Logo em seguida tem-se o Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto esse descritor avalia a habilidade que o aluno tem de reconhecer uma ideia que está nas entrelinhas do texto, ou seja, identificar sentimentos que vão do real ao imaginário. Em seguida Descritor 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros) avalia se a competência do aluno em reconhecer e utilizar gráficos como apoio em construir sentidos e interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal. Descritor 7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos da narrativa. Essa competência avalia se o aluno compreende o esquema de construção e organização que uma narrativa é composta tendo uma Introdução, Desenvolvimento ou Complicação, Clímax e por último Desfecho. Logo após tem-se o Descritor 09 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros reconhecer diferentes tipos de gêneros textuais, ao qual gênero texto base se refere se identificando qual o objetivo do texto se é informar, convencer, advertir, instruir, explicar, solicitar e etc. Em consequente tem-se o Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato avalia se a competência do aluno ao identificar um fato de uma opinião no texto podendo ser do autor, personagem ou do narrador. Descritor 13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados A forma com as sentenças são usadas tem a intenção de produzir no interlocutor certos efeitos de sentido como a ironia, alegria, tristeza e etc. para se provocar algum tipo de humor ou algum impacto.

E para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores, aos quais se destacam: Descritor 10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto avalia a habilidade do aluno identificar quem é o narrador e o seu destinatário por meio das variações linguísticas presentes na sociedade. O Descritor 12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Esse descritor avalia se o aluno tem a habilidade de reconhecer e utilizar as conjunções, preposições, advérbios e locuções em um texto tanto na hora da escrita quando na hora da leitura. Descritor 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. A habilidade é avaliada por meio do reconhecimento, do aluno ao empregar recursos de pontuação ou de outras formas de notação no texto.

Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este documento, ao contrário das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná(2008) que sustentam a leitura numa perspectiva sociointeracionista e discursiva, a BNCC (2017) propõe uma concepção piagetiana focada, especialmente nos aspectos motivacionais, nas hipóteses, nas antecipações e nas previsões sobre o texto. Não que esses aspectos não sejam relevantes, o que consideramos de grande relevância conforme Vygotsky e Bakhtin (1995, 2003) são os aspectos

interacionais e sociais, os quais apontam para as questões sócio históricas que interferem em todo ato de leitura.

De acordo com a BNCC (2017) a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Os recursos multissemióticos construídos pelo tamanho e forma da letra, pelo som, cores, movimentos é imprescindível à prática leitora atualmente, pois a maior parte das interações se funda em gêneros que dispõem desses recursos para interação.

Conforme os pressupostos da BNCC (2017) a leitura centra-se mais nos aspectos linguísticos do texto e menos nos discursivos. Este documento não prevê, por exemplo, o trabalho com as questões ideológicas sociais e culturais relevantes para a produção de texto. A BNCC centra-se mais na etapa da compreensão do texto. De acordo com essa etapa o texto apresenta informações ao leitor e o leitor possui informações sobre o tema do texto em sua memória. Desse modo, ele deve compreender o conteúdo exposto pelo texto. Apenas isso. Embora a BNCC (2017) apresente a relevância de trabalhar com as condições de produção do gênero, no entanto, em nenhum momento refere-se aos aspectos ideológicos que interferem em todo dizer.

A BNCC (2017) aponta para a importância de apreciar e valorizar esteticamente os elementos que constituem o texto, possibilitando aos alunos os múltiplos letramentos oferecidos pela sociedade contemporânea. Aliás, em relação a esses multiletramentos a BNCC (2017) dá um destaque especial aos gêneros multissemióticos originados pelas novas tecnologias e que mesclam com propriedade a linguagem verbal e a não verbal. Conforme esse documento, é importante considerar no ato da leitura

[...] as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, *sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthroug*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (BNCC, 2017, p. 45).

Ganha destaque na BNCC (2017) aspectos da teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2003) referentes ao dialogismo entre os textos que consiste na identificação das diferentes vozes sociais que compõem

o texto, as relações de intertextualidade e interdiscursividade, assim como os efeitos de sentido decorrentes dessas relações.

A BNCC (2017) destaca a importância dos elementos linguísticos e multissemióticos presentes em gêneros diversos: a coesão e a coerência textual, os implícitos, a cor, o brilho, o contraste e a importância destes na construção dos sentidos.

Propõe, ainda, que o trabalho com a leitura permita ao aluno uma reflexão crítica quanto à veracidade das informações, das temáticas e dos atos observando as informações não verdadeiras ou falaciosas.

Ao apresentar tais competências observamos que ler e escrever torna-se complexo pois o estudante ou até mesmo o leitor precisa dominar tanto a escrita quanto a leitura para não só se ter a aprendizagem, mas, também se comunicar de maneira que quem está ao seu redor compreenda e interprete corretamente independentemente do recurso que se use. É o que define a BNCC (2017) ao destacar os conceitos dos conteúdos, habilidades e objetivos considerados a partir dos diversos gêneros discursivos que circula entre a sociedade.

De acordo com a BNCC (2017) o conhecimento sobre gêneros textuais deve ter seu desenvolvimento pautado na competência da leitura, produção e na linguagem, isto é, estão a serviço de possibilitar a participação dos estudantes em diversas práticas, pois:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BNCC, 2017, p.73).

De acordo com a BNCC (2017) a leitura é amplificada em todos os sentidos abrangendo fotos, pinturas, desenho, esquemas gráficos, diagramas, filmes, vídeos, música e entre outras elas estão sendo colocadas em prática a todo momento. Dentre essas destaca-se o eixo leitura, constituído pelas práticas de linguagem entre o leitor, o ouvinte e o interlocutor.

Considerando as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, como: Compreender a língua, apropriar-se da linguagem escrita, ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, compreender o fenômeno da variação linguística, empregar, nas interações, analisar informações, reconhecer o texto como lugar de manifestação, selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento

do senso estético, mobilizar práticas da cultura digital entre outros. Na sequência esclarecemos o percurso metodológico utilizado para a realização dessa pesquisa.

4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de um material já elaborado e constituído, sendo sua fonte principal os livros e artigos científicos, os quais apresentam informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática.

A pesquisa bibliográfica reside no fato de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, a qual pode se utilizar da pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com Gil (1999), esta forma de pesquisa propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas seleções, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

O referido trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfica acerca do tema proposto: a leitura, em documentos oficiais e na análise de um livro didático utilizado no Ensino Médio, daí se caracterizar como uma pesquisa quantitativa. Esse tipo de pesquisa, vale lembrar, consiste na análise do material escolhido, com o objetivo de apresentar uma reflexão acerca do conteúdo proposto: nesse caso, da leitura no Ensino Médio.

No que tange à pesquisa quantitativa, Mattar (2001) explica que esse tipo de pesquisa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande número de casos representativos, recomendando um curso final da ação. Esta quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados representativos, recomendando um curso final da ação. No prosseguimento desse trabalho, apresenta-se a análise de um livro didático direcionado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio

5. REFLEXÕES SOBRE A LEITURA EM SALA DE AULA

A fim de analisar-se o modo como a leitura tem sido proposta em sala de aula e em qual perspectiva ou modelo de leitura, esse eixo da língua portuguesa é proposto, toma-se como referência o livro didático Veredas da palavra, de autoria de Roberta Hernandez e Vima Lia

Martin, publicado em São Paulo, pela Editora Ática em 2018. Destina-se ao terceiro ano do Ensino Médio.

Esse livro organiza-se em cinco unidades. Cada unidade apresenta quatro capítulos. Cada capítulo apresenta um conteúdo referente ao ensino literário. De modo que os conteúdos estão assim distribuídos:

O livro organiza-se em termos de conteúdo do seguinte modo:

UNIDADE	CAPÍTULO	CONTEÚDO
1	1	Parnasianismo
	2	Simbolismo
	3	Vanguardas europeias e modernismo português
	4	Produção de texto: gênero seminário
2	5	Literatura brasileira do início do século XX
	6	A semana de 22 e a primeira geração modernista
	7	Concordância nominal e verbal
	8	Produção e texto: conto
3	9	Segunda geração modernista: a poesia de 1930
	10	Segunda geração modernista: o romance social de 1930
	11	Regência verbal, regência nominal e crase
	12	Produção de texto: gênero Currículo
4	13	A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa.
	14	Prosa e poesia do pós guerra
	15	Período composto por coordenação
	16	Produção de texto: ensaio
	17	Caminhos da poesia contemporânea em língua portuguesa

5	18	Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa
	19	Período composto por subordinação.
	20	Produção de texto: dissertação escolar

Este livro foi produzido por Roberta Hernandez e Vima Lia Martin. Ambas licenciadas, bachareladas, mestres e doutoras em língua portuguesa, ambas professoras em exercício. A primeira há dez anos, a segunda há vinte anos. Considera-se importante destacar a função social desempenhada pelas autoras, assim como a formação, pois são questões fundamentais para se analisar o modo como a leitura é proposta.

Destaca-se que não serão abordadas questões relacionadas aos demais eixos da língua portuguesa, como a produção de texto, a oralidade e a análise linguística. Embora que, o modo como o livro se organiza, as unidades, capítulos e conteúdos apresentados tenham relevância para se pensar o modo como a leitura é proposta.

Considerando-se os postulados da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, o mestre russo nos adverte da necessidade de trabalhar-se com os diversos gêneros do discurso que possuem circulação social, compreendendo a função social de cada gênero, o conteúdo temático veiculado, a ideologia que marca cada palavra, assim como o contexto e as condições de produção. No referido livro didático – doravante LD – observa-se que os gêneros apresentados ao aluno do terceiro ano do Ensino Médio são: fragmentos de romance, poemas, produção de dissertação, sinopse e seminário. Observa-se que a quantidade de gêneros é bastante limitada, considerando-se que se trata de alunos na fase final da Educação Básica.

Passa-se à análise de uma das atividades de leitura proposta: Unidade 4 – Capítulo 13 intitulado “A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas da língua portuguesa” (HERNANDES; MARTIN, 2018, p. 235). O capítulo é apresentado ao aluno com um pequeno excerto de Florentina Souza que aborda as trocas simbólicas entre as culturas brasileira e africana. Na sequência são apresentadas várias fotografias retratando imagens culturais do Brasil e da África.

Na página 236 apresenta-se o texto “A importância do Brasil e da cultura brasileira nos países africanos colonizados por Portugal”. Na página 237, sob o título “Leitura” apresentam-se aos alunos dois textos – o texto 1 de Costa Andrade, produzido em 1963 e o texto 2 de José Craveirinha, produzido em 2005. Após esses dois textos apresentam-se dois questionamentos aos alunos:

1. Os depoimentos referem-se às realidades de Angola e Moçambique antes ou depois da independência daqueles países?
2. Por que a literatura produzida pelos escritores brasileiros foi importante para os escritores angolanos e moçambicanos? (HERNANDES; MARTIN, 2018, p. 237).

Como se pode perceber as questões solicitadas dos alunos, após a leitura dos textos, detêm-se nas informações explicitadas na superfície do texto, como propõe um dos descritores da prova Brasil. A questão dois, porém, vai além da superfície, percebe-se os fatores ideológicos culturais presentes nela, uma vez que reporta-se à importância da literatura produzida pelos escritores brasileiros aos angolanos e moçambicanos, por que não o contrário? Deduz-se dessa análise que o registro que ficará na memória do aluno é que os brasileiros são importantes e contribuíram com a cultura africana... e eles não teriam contribuído com a cultura brasileira?

Vale observar que é na análise proposta ou na ausência dela, que se materializam as ideologias oriundas, muitas vezes, dos grupos ou elites dominantes, as quais acreditam que a sua cultura é superiora às demais.

Considerando-se os modelos de leitura apresentados pode-se perceber que o modelo ascendente centra-se da leitura do texto, isto é, tudo está no texto, independente do autor ou leitor os elementos discursivos ou extraverbais não exercem nenhuma relevância para se pensar o texto. Como visto na atividade de leitura acima apresentada, não se apresenta nenhuma questão que discuta as margens do texto, aquilo que não é diretamente dito, mas que significa. Conforme Bakhtin (1995)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123, grifos do autor)

Como visto Bakhtin (1995) referencia em sua fala a concepção sociointeracionista, a qual evoca a função social da linguagem, dialógica, construída e forjada nas múltiplas situações de interação. Assim, não é possível ler o texto sem ler o discurso que está contido nele. Para ler esse discurso, considerando o que está posto no modelo discursivo de leitura, depreende-se a necessidade de conhecer o contexto histórico social no qual o texto foi produzido.

Como visto, este modelo de leitura não se faz presente na análise dos textos ora expostos no LD. Nas páginas 238 e 239, sob o título “Repercussão das propostas poéticas do Modernismo

brasileiro em Angola, Cabo Verde e Moçambique” apresenta-se um texto que destaca a independência literária do Brasil, a Semana da Arte Moderna de 1922, movimento histórico no Brasil que prima pela diversidade cultural que forma a cultura brasileira. Um exemplo disso é o poema “brasil”, de Oswald de Andrade, publicado em 1927 e reproduzido no LD. Veja:

O Zé Pereira chegou de caravela
E perguntou pro guarani da mata-virgem:
— Sois cristão?
— Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da morte Teterêtetê Quizá Quizá Quecê! Lá
longe onça resmungava Uu! Ua! Uu!
O negro zonzo
Saído da fomalha
Tomou a palavra e respondeu:
— sim, pela graça de Deus
Canhem Babá Canhém Babá Babá Cum Cum!
E fizeram o carnaval!
ANDRADE, Oswald de. Poesias reunidas. São Paulo. Gaveta, 1945, p. 136. In.:
(HERNANDES; MARTIN, 2018, p. 237).

Observe-se que esse poema apresenta uma grande riqueza cultural e poderia ser analisado numa perspectiva discursiva considerando-se as condições do contexto de produção, o qual envolveu toda história política, econômica e cultural do país, aspecto que não pode ser relegado. Após esse texto apresenta-se o seguinte comentário:

Esse poema é um dos porta-vozes do ideário antropofágico, que propunha a deglutição cultural das realizações artísticas estrangeiras. Seu título – expressivamente grafado com letra minúscula – problematiza o tema da constituição de nossa identidade nacional. Ao longo do texto, o indígena e o negro ganham voz para se expressar, dialogando, de maneira irônica, com o colonizador português (HERNANDES; MARTIN, 2018, p. 237).

A riqueza cultural expressa nesse poema de Oswald de Andrade é indiscutível, pois é nele que o negro e o índio historicamente marginalizados ganham voz e conseguem ironizar o colonizador português, responsável, sobretudo, pela dominação cultural àqueles que já estavam aqui. Na sequência, o texto apresentado continua com essa discussão e equivoca-se ao remeter-se ao poema e atribuí-lo a Mário de Andrade, quando o poema é de Oswald de Andrade. As autoras lembram que é a partir da década de 1950 que ocorre uma busca pela africanidade, de modo que a liberdade política de alguns desses países da África dominados pelos portugueses: Angola, Moçambique e Cabo Verde ocorresse paralelamente à independência política.

É louvável o fato de as autoras trazerem esse texto explicativo, resgatando os laços de Portugal e Brasil construindo a cultura africana. As autoras lembram que

A revista angolana Mensagem (1951), cujo lema era “Vamos descobrir Angola!”, a pioneira revista Claridade(1936), em Cabo Verde, e a revista Msaho (1952), em Moçambique, constituíram-se como espaços de expressão de intelectuais e escritores que, como já havia ocorrido no Brasil, reivindicavam uma cultura “autêntica”, enfatizando a complexidade das realidades locais e os anseios da liberdade popular (HERNANDES; MARTIN, 2018, p. 237).

Como visto, há um diálogo entre a cultura produzida no Brasil e a cultura emergente nos países africanos também sob o domínio de Portugal, cujo intento é expressar seus valores culturais por meio da arte. É surpreendente que as autoras tenham lembrado de revistas de longa data com o intento de mostrar os valores culturais dos países africanos considerando a influência desses países na nossa própria cultura. Era objetivo dos escritores africanos, a partir de meados do século XX recriar em seus textos a história dos negros. Para exemplificar isso, as autoras apresentam o poema Adeus à hora da largada, de Agostinho Neto. Segundo as autoras esse poema visa resgatar a identidade e a dignidade dos africanos. Reproduz-se na sequência um excerto desse poema:

Minha mãe
(todas as mães negras
Cujos filhos partiram)
Tu me ensinaste a esperar
Como esperaste nas horas difíceis

[...]

Hoje somos crianças nuas das senzalas do mato
os garotos sem escola a jogar bola de trapos
nos areais ao meio dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafezais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o homem branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos
além aonde não chega a luz elétrica
os homens bêbados a cair
abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome
com sede
com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo d eatravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos

Amanhã
Entoaremos hinos à liberdade
Quando comemorarmos
A data da abolição desta escravatura.

[...]

NETO, Agostinho. Sagrada esperança. São Paulo: Ática, 1985. p. 9

Como se pode constatar o poema apresenta uma discussão bastante instigante acerca da escravatura, do valor da liberdade, da dor e do sofrimento do negro ao deixar sua terra natal. No entanto o que observou-se no andamento da discussão do livro didático, é que não se apresenta ao educando os questionamentos necessários para que ele pense, reflita e compreenda o conteúdo apresentado à luz dos valores ideológicos, históricos e culturais daquela época ressignificados na sociedade contemporânea. As autoras apresentam um breve texto explicativo acerca do poema, porém nenhuma questão é posta ao aluno no sentido de instigá-lo à leitura de poemas que tratam dessa temática.

Considerando os pressupostos teóricos apresentados nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), a Base Nacional Comum (2017), os modelos e níveis de leitura propostos por Menegassi (2010) e os princípios de formação do leitor propostos por Bortoni-Ricardo (2005), deduz-se que há uma ausência desses pressupostos no modo como a leitura é pensada nesse livro didático.

Como visto, as autoras trazem a discussão, apresentam os textos, comentam esses textos, porém não encaminham nenhuma atividade ao aluno que lhes permita pensar o conteúdo expresso. Bakhtin (2003), uma das principais referências na construção das DCE (2008) do Paraná propõe que se pense o texto como discurso, o que exige uma reflexão acerca do autor, do contexto histórico cultural, do lugar de circulação. O texto, porém não traz referências ao autor do poema, Agostinho Neto. Quem foi ele? O que escreveu? Que função social exercia? Também não há informação a cerca da data de produção do poema e o contexto vivido pelos escravos nessa época. Apresenta-se somente a data de publicação do livro. Como estava a situação dos negros a essa época? Que problemas eram enfrentados? O texto apresentado pelas autoras informa ao leitor que Agostinho Neto faz parte do grupo de poetas Angolano, cujo objetivo era de focalizar os problemas da Angola.

Conforme postulados do modelo discursivo de leitura, é importante que seja apresentado ao aluno o contexto sócio histórico e ideológico do texto em leitura, como visto o contexto é só mencionado e não há análise do conteúdo proposto neste poema e, é desse modo que procedem

os encaminhamentos também na análise dos demais textos. O modelo de leitura mais encontrado é o ascendente ou *bottom up*: tudo está no texto.

É louvável, no entanto, a apresentação dos textos explicativos, porém o aluno não fica sabendo nada acerca do autor e do contexto no qual se dá a produção desse poema. Como visto para se formar um aluno leitor é preciso ir bem além do que está explícito em sua superfície linguística. O aluno precisa ser posto na condição de leitor, de analista do texto a fim de encontrar nele a construção de sentidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desta pesquisa concluímos que de acordo com os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum, a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, com a formação do sujeito, influenciando-o a pensar sobre a sociedade, os fatos sociais e culturais, seu cotidiano e, de modo particular, ampliando os horizontes interpretativos sobre o mundo e seus fenômenos históricos.

Assim ela se torna parte fundamental do saber, e é por meio dela que se fundamentam as interpretações acerca de como a leitura é proposta. Constata-se, no entanto, que a leitura só contribuirá de modo significativo se o sujeito já tiver desenvolvido o hábito pela leitura que pode ser incentivado pelo professor em diferentes fases da sua vida, pois o professor é o mediador nesse processo. Ele é que instigará para que o aluno se construa como um leitor autônomo do texto.

Existem vários meios de se apreciar uma boa leitura como por exemplo as obras literárias, mas para que o ensino seja efetivo, é preciso que a escola ofereça um acervo amplo no campo da literatura. Porém, só isso não basta, é preciso que os professores sejam leitores e que façam a mediação necessária perpassando por diversos gêneros e autores, sempre instigando o aluno a ler, a encontrar o que não está diretamente exposto, a ler os silêncios do texto, a inferir o sentido escondido nas margens do texto, a conhecer o autor e suas temáticas e ideologias.

É preciso que a leitura seja trabalhada para além da obrigação e que contribua para a formação de alunos leitores. Não basta oferecer o texto ao aluno, é preciso discutir esse texto, situá-lo historicamente, relacioná-lo com o momento em que está sendo consumido pelo

interlocutor: compreender seus valores, seus silêncios: o que diz e o que não diz, o que afirma e o que nega.

Ao propor os gêneros do discurso, Bakhtin (2003) nos adverte dos elementos extra verbais e enunciativos que adentram o discurso no ato da leitura, da decodificação, da compreensão, da interpretação e da retenção das informações apresentadas pelo texto. São etapas necessárias para que a leitura signifique para o aluno. Do contrário, o aluno ficará apenas na primeira etapa ou como proposto nos descritores da Prova Brasil, nas duas primeiras etapas. Como visto, os descritores contemplam apenas as duas primeiras etapas.

No entanto, como nos asseguram os documentos oficiais e os pressupostos teóricos aqui apresentados, a leitura precisa ir muito além da superfície do texto: Ao propor o diálogo entre autor X leitor X texto acrescentando-se a esse modelo o discurso, tem-se, obrigatoriamente que chegar nas etapas da interpretação e da retenção do que está proposto no texto.

Compreender um texto é entender o que antecede a ele, o que propiciou que ele fosse produzido, perceber a materialidade da história na superfície do texto, em seus ditos e não ditos. Aí reside o papel mediador do professor, que precisa propor um trabalho sistematizado que direcione o aluno às múltiplas leituras a partir de diversos gêneros e de distintas épocas. Um trabalho que, por ser direcionado e mediado, conduzirá o aluno em sua formação leitora. O livro didático analisado, como ora se apresenta, pode-se avaliar que não atende às necessidades de formar criticamente um leitor.

7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vanda. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. 190 p. ; 21 cm. (Formação de Professores - EAD; v. 19).

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, M. A. **Concepções de leitura e sua influência nos livros didáticos de português**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 2., 1997, Pelotas. Anais...: Pelotas: Educat, 2003. 1 CD-ROM.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 (p. 09 a 44).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017 (p. 47 a 51).

BRASIL. **Descritores da prova Brasil**. (p.19 a 105).BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da palavra**. São Paulo: Ática, 2018.

KLEIMAN, **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENEGASSI Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá : Eduem, 2010. 190 p. ; 21 cm. (Formação de Professores - EAD; v. 19). (p. 15 a 34)

NETO, Agostinho. **Sagrada esperança**. São Paulo: Ática, 1985. P. 9

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2008. Pesquisado em <http://www.pr.gov.br/deja/>.

PERFEITO, A. M. **Concepções de Linguagem**, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua. Língua Portuguesa 87 Portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18). v.1. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

SILVA, E. T. **Conferências sobre Leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Possíveis contribuições dos bibliotecários à dinamização da leitura no Brasil**. Florianópolis: Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico do SESC/DN, 1988.

SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão**: “sempre falamos a mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão na leitura: a língua como procedimento*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 17-34.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIDAL ABARCA, E.; MARTINEZ RICO, G. **Por que os textos são tão difíceis de compreender?** As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-153.