



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCA TARCICLÊ PONTES RODRIGUES

**CONCEPÇÃO DE LEITURA
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA
2011

FRANCISCA TARCICLÊ PONTES RODRIGUES

CONCEPÇÃO DE LEITURA
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia C. Moura

FORTALEZA
2011

R613c Rodrigues, Francisca Tarciclê Pontes
Concepção de leitura das Orientações Curriculares para o Ensino
Médio / Francisca Tarciclê Pontes Rodrigues. – 2011.
98 f.: il., enc.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Área de concentração: Linguística Aplicada
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades. Depto. de Letras Vernáculas , Fortaleza, 2011.

1. Leitura 2. Ensino médio 3. Leitura – Crítica 4. Currículo I. Moura,
Ana Célia Clementino (Orient.) II. Universidade Federal do Ceará –
Programa de Pós-Graduação em Linguística III. Título

CDD 372.474

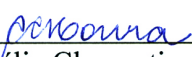
FRANCISCA TARCILÊ PONTES RODRIGUES

CONCEPÇÃO DE LEITURA
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

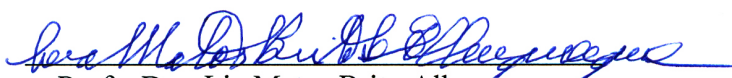
Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 26/05 /2011

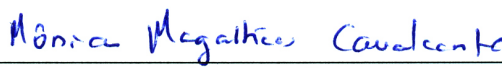
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profª. Dra. Lia Matos Brito Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profª. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho à minha mãe,
Cidiclê, minha grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de poder parar, de analisar as possíveis escolhas, de saber esperar e, depois, de aprender que tudo vem no devido tempo e vem para nos tornar melhores.

À minha mãe, Cidiclê, pelas provas de amor de toda a vida.

À minha avó, Maria, pelos austeros ensinamentos que hoje me são fundamentais.

À minha família, pela demonstração de apoio incessante.

Ao Ítalo, meu esposo, pela nossa história, pelos desafios e pelas vitórias compartilhados.

À minha orientadora Ana Célia, pelas palavras de incentivo, pela compreensão, pela sabedoria repartida, pelo exemplo de educadora, por representar a “dama da leitura” na UFC.

À professora Dra. Mônica Magalhães, pelas valiosas contribuições dadas no processo de escrita dessa dissertação.

À professora Dra. Vlândia Borges, por sua singular capacidade de nos inspirar à pesquisa em suas aulas.

À professora Lia Albuquerque, pela importante colaboração na análise desse trabalho.

À minha amiga Sâmia, companheira, incentivadora, anjo; à Kélvia, à Gislene, à Sara, à Geânia, à Jane, à Avanúzia e aos demais colegas do PPGL.

À SEDUC, por começar a investir na formação continuada do professor.

A todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC: professores e funcionários.

Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.

Bakhtin

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar que concepção de leitura é legitimada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de Língua Portuguesa, as quais representam a atualização dos documentos curriculares oficiais anteriores, os PCNEM e os PCN+. A partir de um referencial teórico de base bakhtiniana acerca da concepção enunciativa de linguagem e de abordagens linguísticas acerca das concepções de leitura, põe sob análise o (s) sentido (s) de leitura apreendidos de recortes feitos na materialidade linguística desse documento, quando considerado em diálogo com os sentidos de recortes feitos em outros textos que tratam do mesmo tema. De acordo com a interpretação dos dados, é possível concluir que, ao invés de romperem completamente com as principais propostas teórico-metodológicas dos documentos anteriores, as OCEM as ampliam porque passam a focalizar a leitura como um dos objetos de ensino/estudo, a qual é legitimada sob a perspectiva da concepção de leitura crítica, o que parece estar mais coerente com a finalidade de preparar o educando para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: concepção de leitura, OCEM, leitura crítica.

ABSTRACT

This thesis aims to identify which conception of reading is legitimized in the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) [Curriculum guidelines for secondary school], Portuguese Language, which represents the updating of previous official curriculum documents, the PCNEM and PCN+. From a theoretical bakhtiniane basis about expository conception of language and linguistic approaches conceptions of reading, the places under review (s) direction (s) seized reading of linguistic materiality cuts made in this document, when considered in dialogue with the senses of other clippings that address the same subject. According to data interpretation, we conclude that, while not completely breaking with the major theoretical and methodological proposals of earlier documents, the OCEM to extend towards bringing the focus on reading as one of the objects of education / study which is legitimate from the perspective of the design of critical reading, which seems more consistent with the purpose of preparing the student for citizenship.

Keywords: conception of reading, OCEM, critical reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Abordagem psicossocial da leitura e representação do leitor na pesquisa	56
FIGURA 2	Abordagem sócio-histórica da leitura e objeto dos estudos do letramento	57
FIGURA 3	Sumário das OCEM	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	- Análise Crítica do Discurso
ADF	- Análise do Discurso Francesa
ISD	- Interacionismo sócio-discursivo
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCEM	- Orientações Curriculares do Ensino Médio
PA	- Parâmetros em Ação
PC	- Pedagogia Crítica
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	- Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDU	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – UNIVERSO TEÓRICO	17
1.1. Contexto de produção das OCEM	17
1.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação	19
1.1.2. Os documentos curriculares face à <i>contrapalavra</i>	22
1.1.3. Constituição das OCEM	29
1.2. Concepções de linguagem	37
1.2.1. A linguagem como representação do pensamento	37
1.2.2. A linguagem como instrumento de comunicação	39
1.2.3. Concepção enunciativa de linguagem	42
1.3. Concepções de leitura	48
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	62
2.1. Método de abordagem	62
2.2. Métodos de procedimento	62
2.3. Técnica de pesquisa	63
2.4. Procedimentos de análise	64
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1. OCEM: Organização temática	68
3.2. O(s) sentido(s) do termo <i>leitura</i> e de termos afins nas OCEM	71
3.3. Formas de alusão ao tema <i>leitura</i>	81
3.4. Resultados	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Considerando que é o ponto de vista que faz o objeto (SAUSSURE, 2006), o objetivo definido para os fins dessa pesquisa é identificar que concepção de leitura é legitimada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM).

É certo que o objeto *leitura* já vem sendo tomado ao longo da tradição linguística sob diferentes abordagens, o que talvez justifique o entendimento corrente de que a leitura é um processo complexo e multifacetado. Mas, mesmo reconhecendo essa natureza complexa, importa tratar ainda do tema, porque temos o interesse de compreender a partir de que concepção esse objeto é abordado em um documento curricular cujo discurso tem caráter oficial (PRADO, 1999), o qual pode e pretende influenciar as práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, inclusive as práticas de ensino de leitura.

Em relação a esse documento, interessa destacar algumas particularidades identificadas no seu processo de elaboração e publicação as quais nos motivaram à pesquisa. Isso porque o consideramos uma espécie de atualização dos documentos curriculares que o precederam, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) e as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (doravante PCN+).

A principal dessas particularidades reside no fato de os PCNEM e os PCN+ terem sido alvo de consideráveis críticas concentradas sobre os problemas de natureza teórico-metodológica (MOITA-LOPES; ROJO, 2004). Essas críticas também foram feitas por outros pesquisadores da Linguística, quando se dedicaram à análise dos documentos curriculares voltados ao Ensino Fundamental (MARINHO, 2001; FIGUEIREDO, 2004; VIRMOND, 2004), o que, a nosso ver, caracteriza um verdadeiro processo dialógico (BAKHTIN, 2009) em torno dos temas fundamentais desses documentos, levado a efeito através de discursos acadêmicos que, assim como os próprios documentos, têm um grande poder de influenciar o ensino.

Outra particularidade não menos importante diz respeito ao marco histórico em que as OCEM se constituíram, ou seja, o contexto sócio-histórico e político (e por que não ideológico) do qual as orientações são representativas. É um contexto onde predomina uma tendência globalizante com a qual concorrem o neoliberalismo e a sociedade da informação, que juntos podem trazer efeitos ambivalentes, dependendo do modo de se ver as

características que os revestem: questionamento da cidadania, desvalorização da participação na democracia, aumento das desigualdades, da segregação e da exclusão, ampliação da informação virtualmente disponível, volubilidade dos empregos e das profissões, oportunidades de trabalho segundo competência intelectual, demanda de sujeitos polivalentes, competitividade, individuação, autonomia e liberdade relativas (GARCIA; MOREIRA, 2008).

A ambivalência de que se fala pode ser superada, ao menos em termos discursivos, se conseguirmos situar os objetivos, os pressupostos teóricos, as necessidades educativas, as propostas metodológicas, as concepções, os objetos de ensino que são privilegiados nas OCEM e, além disso, se formos capazes de identificar a concepção de leitura desse documento que, supostamente, pode ser uma resposta a toda uma problemática que caracteriza o ensino vigente da língua e de leitura da qual são exemplos as limitações de diferentes ordens – linguísticas cognitivas, sociais, ideológicas - observadas no educando brasileiro.

Uma terceira particularidade confere às OCEM o papel de reunir os fundamentos teóricos de diferentes campos – linguístico, psicológico, discursivo, sociológico, filosófico – academicamente valorizados (GOMES-SANTOS, 2004) que guardam entre si pontos comuns no que diz respeito à maneira de ver a relação homem- linguagem-mundo. Acreditamos que esses pontos comuns podem representar, do ponto de vista teórico-ideológico, a força centrípeta *ou* centrífuga de que fala Bakhtin no sentido *ou* de fortalecer a problemática presente na realidade educacional brasileira, em especial quanto ao ensino e à aprendizagem/abordagem da leitura, *ou* de superá-la.

Colocados esses aspectos que justificam essa dissertação, ressaltamos que pretendemos também, ao responder à questão de pesquisa sobre a concepção de leitura das OCEM, apresentar respostas para as questões a seguir que compõem os objetivos secundários:

- i) Sob que fundamentos teórico-metodológicos a concepção de leitura legitimada nas OCEM é abordada?
- ii) Que abordagem pedagógica pode possibilitar a operacionalização da concepção de leitura legitimada nas OCEM?

A fim de respondermos a essas questões, recorreremos aos referenciais teóricos que tratam das concepções de linguagem (KOCH, 2006; SAUSSURE; 2006; LUCKESI, 2004; BAKHTIN, 1997; 2009), aos que nos permitem entender alguns conceitos-chave da concepção enunciativa de linguagem (FLORES; TEIXERA, 2008; FARACO, 2009; SOBRAL, 2009; BRAIT; MELO, 2010;) e às abordagens linguísticas que tratam das concepções de leitura (SMITH, 1989; BRAGGIO, 1992; LEFFA, 1996; 1999; ORLANDI,

1998; FIGUEIREDO, 2000; CASTRO, 2007; KLEIMAN, 2004; FREIRE, 2001; CORADIM, 2007; BUSNARDO; BRAGA, 2007). Esses referenciais teóricos influenciaram no modo de organização desse estudo tal como apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Universo teórico”, realizamos uma revisão do que chamamos o processo dialógico em torno das OCEM. Isso porque procuramos tratar desde as pesquisas feitas sobre os documentos curriculares que lhes são anteriores, principalmente os destinados ao Ensino Fundamental, até o documento de autoria dos linguistas Moita-Lopes e Rojo (2004), que traz as críticas aos PCNEM e PCN+. Ainda nesse capítulo, abordamos as principais concepções de linguagem de que temos conhecimento, dando mais ênfase à concepção enunciativa de linguagem e discorremos sobre as principais concepções de leitura desenvolvidas ao longo dos estudos linguísticos, uma vez que partimos do princípio de que uma concepção de leitura é fortemente influenciada por uma concepção de linguagem e de que ambas, portanto, influenciam as práticas de ensino de uma língua.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico definido para a análise dos dados, deixando claro que, a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo-interpretativista, privilegiamos os recortes feitos na materialidade linguística das OCEM em que aparece o termo *leitura* e em que o tema leitura é abordado direta ou indiretamente. Nesse caso, apontamos trechos e passagens das OCEM em que se observam, por exemplo, expressões como “produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua”, “a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto” porque assim consideramos possível compreender a explicação construída sobre leitura ao longo do documento. Além disso, explicamos as razões pelas quais também fizemos recortes no documento produzido por Moita-Lopes e Rojo (2004) acerca dos PCNEM e PCN+.

No terceiro capítulo, procedemos à análise dos recortes feitos na materialidade linguística das OCEM e na de outros textos em que também observamos a abordagem do tema leitura, como é o caso do texto de Moita-Lopes e Rojo (2004) e de textos em que se abordam a concepção de leitura interacional (KOCH, 2006), a concepção de leitura crítica, os estudos sobre letramento.

Como os temas abordados nesses textos são centrais no discurso das OCEM quando trata do objeto *leitura*, a análise consistiu em relacionar os sentidos apreendidos dos recortes feitos com o propósito de, assim, concluirmos sobre a concepção de leitura privilegiada nesse documento.

Na análise desses recortes, algumas formas de referência à leitura nos levaram a considerar também determinadas pesquisas linguísticas desenvolvidas acerca do ensino de

língua estrangeira (BRAGA; BUSNARDO; 2000; CORADIM, 2007; BRAHIM, 2009), especialmente de língua inglesa, o que nos possibilitou acentuar a compreensão de teorias cujos representantes mais expressivos não são citados nas referências bibliográficas das OCEM, como é o caso da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough e da Pedagogia Crítica, de Paulo Freire.

Além dessa constatação, como conclusão, destacamos nas considerações finais que as OCEM se fundamentam em uma concepção de leitura crítica ao mesmo tempo em que propõem uma abordagem metodológica considerada, segundo Busnardo e Braga (2000), coerente para o ensino de leitura – o tratamento da leitura por um viés não só discursivo-ideológico, mas também linguístico, sem o qual não é possível perceber as ideologias subjacentes às palavras (BAKHTIN, 2009).

CAPÍTULO 1: UNIVERSO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. UNIVERSO TEÓRICO

Este capítulo tem como propósito apresentar como se desenvolveram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de Língua Portuguesa, bem como fazer uma revisão das pesquisas realizadas no âmbito da Linguística (MARINHO, 2001; GOMES-SANTOS, 2004; VIRMOND, 2004) e da Linguística Aplicada (FIGUEIREDO, 2005) acerca dos demais documentos curriculares elaborados para orientar o ensino da língua em todo o Brasil.

Como o objetivo principal dessa pesquisa é identificar a concepção de leitura legitimada nas OCEM, trazemos também para o escopo da discussão algumas abordagens referentes às concepções de linguagem (KOCH, 2006; SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2009) e às concepções de leitura (SMITH, 1999; BRAGGIO, 1992; ORLANDI, 1998; KLEIMAN, 2004; CASTRO, 2007) a fim de situarmos como o objeto *leitura* foi sendo abordado pelas diferentes disciplinas linguísticas.

1.1. Contexto de produção das OCEM

Com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª séries – (BRASIL, 1997; doravante PCN) - muitos estudos linguísticos se concentraram na abordagem tanto dos aspectos teóricos que os fundamentam quanto na dos gêneros discursivos, definidos como objeto de ensino da língua. Ou seja, a publicação de documentos curriculares, a partir da década de 90 do século passado, suscitou o interesse de pesquisadores que visavam lançar luz sobre questões principalmente de natureza teórico-metodológica, ou porque tais questões não estavam coerentes com os seus pressupostos, ou porque precisavam ser adequadas para a realidade das salas de aula brasileiras.

O fato é que essas pesquisas provocaram um processo de revisão das propostas curriculares oficiais¹ que levaram à elaboração de novos documentos com vistas tanto a preencher lacunas apontadas nos anteriores quanto a torná-los mais acessíveis e, portanto, operacionalizáveis.

¹ PRADO (1999, p. 16) usa a expressão “Documentos Oficiais/Documento Curricular” para designar todos os textos indexados como uma orientação de ensino proposta por Municípios, Estados e Federação.

Esse processo de revisão e atualização de documentos curriculares é relevante, em especial se considerarmos a realidade da educação brasileira, como atestam Garcia e Moreira (2008, p. 7) - “Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas”.

Como, geralmente, a renovação dos documentos curriculares de que tratamos é iluminada por discussões de ordens diversas – teóricas, práticas, sociais -, consideramos necessário dedicar atenção a essas discussões gestadas, sobretudo, na análise dos PCN.

Para isso, inicialmente, discorreremos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDBEN), a fim de situar as motivações de bases legais que levaram à reforma curricular no País.

Em seguida, abordamos alguns aspectos referentes ao processo de elaboração e de recepção dos PCN de ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos) e de 5ª a 8ª séries (3º e 4º ciclos), dos Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999; doravante, PA), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999; doravante, PCNEM), das Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; doravante, PCN+) e da constituição das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006; doravante, OCEM).

Consideramos pertinente fazer a síntese da trajetória desses documentos curriculares por dois motivos.

Primeiro, porque eles, principalmente os produzidos para o ensino fundamental, suscitaram relevantes pesquisas na área da linguística, a partir das quais acreditamos poder entender e refletir sobre a concepção de leitura privilegiada nas OCEM (BRASIL, 2006). Embora essas pesquisas não tenham definido a leitura como objeto de estudo, pensamos que o processo dialógico² existente sobre os documentos curriculares pode nos revelar pistas para entendermos as razões que justificam a escolha de uma dada concepção de leitura para fundamentar as OCEM.

Segundo, porque, por entendermos que as OCEM representam uma espécie de revisão e de atualização dos primeiros documentos curriculares publicados pelo MEC, nos quais se apontaram problemas de natureza teórica, como é o caso dos PCNEM e PCN+, consideramos que a abordagem feita nas OCEM sobre que aspectos da leitura - se o leitor, se

² Conforme Flores (2009, p. 80), dialogismo, um dos conceitos-chave de Bakhtin sobre o qual se sustenta a concepção dialógica/enunciativa de linguagem, é um princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentidos. É, pois, fundamentas nesse princípio que consideremos a existência de um processo dialógico entre os estudos linguísticos voltados para a análise dos documentos curriculares.

o texto, se ambos, se as questões ideológicas, se o linguístico - devem ser mais explorados nos permite identificar com que abordagens linguísticas acerca da leitura as OCEM estão mais afinadas.

Ainda nesse capítulo tratamos das concepções de linguagem e das concepções de leitura, com o objetivo de apresentar os aspectos que as singularizam e dedicamos atenção ao fenômeno da interdiscursividade, a partir da qual pretendemos apreender a concepção de leitura das OCEM.

1.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Existem basicamente dois posicionamentos acerca das razões que influenciaram a proposição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, Lei 9.394/96, LDBEN e das reformas curriculares a partir delas desenvolvidas.

De um lado, há o posicionamento favorável à política de reformas educacionais representativo dos discursos oficiais, aqueles materializados em leis e em documentos curriculares elaborados e publicados sob a determinação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que representa o Governo Federal, portanto, o Estado. Do outro, há o posicionamento contrário à forma pouco transparente pela qual se justifica a necessidade das reformas educacionais no Brasil, mais especialmente a partir da década de 90. Esse posicionamento aparece, sobretudo, nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas como respostas aos documentos curriculares.

De acordo com os discursos oficiais, a criação da LDBEN encontra fundamento na necessidade de levar a educação brasileira a acompanhar as transformações sociais e econômicas ocorridas no Brasil e no mundo, especialmente em relação aos avanços tecnológicos, que começaram a ser observados no País a partir da década de 80.

Alguns estudiosos da educação, no entanto, apesar de não negarem a existência dessas mudanças e de sua influência sobre a educação, segundo ressalta Figueiredo (2005), criticam o fato de as reformas educacionais brasileiras estarem fundamentadas na ideologia neoliberal⁴. A crítica reside na nova função social que é atribuída à escola – preparar os

³ Para uma revisão acerca do processo de discussão e aprovação da LDBEN, sugerimos a leitura de Arouca (2003).

⁴ Para uma leitura mais crítica acerca da influência da ideologia neoliberal sobre a política de reforma da educação brasileira, sugerimos a leitura das dissertações de Virmond (2004) e de Figueiredo (2005), nas quais podemos constatar que a educação orientada por princípios neoliberais deve atender aos interesses de mercado.

alunos para serem competentes e competitivos de modo a atender às necessidades do mercado de trabalho.

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na pós-modernidade. (NEVES, 1999, p. 134 *apud* VIRMOND, 2004, p. 26)

Pelo discurso oficial, no contexto histórico em que se deram as reformas no Estado, das quais é exemplo a própria criação da LDBEN, era preciso que a educação brasileira estivesse preparada para a nova sociedade, caracterizada pela revolução tecnológica e por sua influência sobre as áreas de produção e informação.

Estar preparada, nesses termos, significa atribuir à educação o papel de preparar o aluno para o mundo do trabalho, como está previsto no artigo primeiro, parágrafo segundo da LDBEN: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

A preparação para o exercício da cidadania é outra finalidade da educação, segundo a LDBEN, que certamente influencia o discurso oficial dos documentos curriculares e que, assim como a anterior, é alvo da crítica de pesquisadores como Gentili (2001), quando levanta a seguinte questão: “que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania?” (FIGUEIREDO, 2005, p. 70). Com esse questionamento, pretende-se saber se a educação deve promover a cidadania para a participação política ou para o trabalho.

Temos, assim, as seguintes palavras de ordem presentes na LDBEN: preparação para o trabalho e cidadania, cujos significados devem orientar a definição dos conteúdos considerados importantes para a formação dos alunos do mundo contemporâneo.

Pontuar essas finalidades da educação importa para os objetivos dessa pesquisa, porque entendemos que a concepção de leitura legitimada nas OCEM deve estar em sintonia com elas, ou seja, deve ser uma concepção de leitura que possa contribuir para a formação do aluno com capacidade para, ao mesmo tempo, atuar no mercado de trabalho segundo as suas demandas e exercer a cidadania.

Para Campos (2009, p.114), a cidadania é entendida na LDBEN não como a garantia de direitos pela Constituição, mas sim como a obediência a um conjunto de normas que permitam a boa convivência entre todos.

Quanto a essa noção, Figueiredo (2005, p. 114) destaca o pensamento de Gentili (2001) para quem o exercício da cidadania deve compreender, além do reconhecimento de direitos, uma série de valores e ações que se reflitam em práticas cidadãs.

Pensando no papel que a linguagem pode ter no desenvolvimento de práticas cidadãs, julgamos oportuno lembrar como a LDBEN, a partir da definição das duas finalidades da educação, estabelece a organização curricular para a educação brasileira.

Primeiro, é preciso mencionar que essa Lei prevê a constituição de uma base nacional comum para os currículos, a partir da qual se possa garantir “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Art. 22).

Segundo, é indispensável destacar que a língua portuguesa é inserida nesse currículo nacional comum, sendo concebida, no caso do ensino médio, como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art. 36).

Sobre o fato de a língua portuguesa ser considerada “um instrumento de exercício da cidadania”, Campos (2009) chama a atenção para a necessidade de que a língua portuguesa seja compreendida em toda a variedade linguística em que é usada, pois, pelo contrário, pode ser um meio de exercício da cidadania apenas para alguns indivíduos.

Considerando ainda a questão sobre o “exercício da cidadania”, Figueiredo (2005, p. 73) acrescenta que o estudo da língua portuguesa deve contemplar o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos fatos, das interações e dos textos, do que pode se originar a formação de um leitor crítico, capaz de pôr em prática a cidadania.

Com essas duas considerações, julgamos necessário refletir sobre algumas questões teóricas. Por exemplo, já vimos que a reforma curricular prevista na LDBEN, através das orientações teórico-metodológicas apresentadas nos documentos curriculares, é considerada inovadora sob o ponto de vista teórico principalmente. Já ressaltamos, inclusive, que um dos objetivos dessa reforma é promover o exercício da cidadania pelo processo de ensino e aprendizagem, logo, julgamos oportuno entender que abordagens teórico-metodológicas podem ter sido escolhidas para fundamentar os documentos curriculares.

Nosso intuito é, com esse tipo de reflexão, entender se essas abordagens estão coerentes com a proposta de formar leitores críticos, o que, para Figueiredo (2005), é necessário quando se pensa em cidadania. Além disso, suscitar essa questão nos leva a

entender ainda alguns aspectos do ensino de língua portuguesa abordados nas pesquisas acadêmicas como espécie de *contrapalavra*⁵ aos documentos curriculares.

Por exemplo, esses aspectos nos permitem entender com que noção de língua portuguesa e, conseqüentemente, de leitura/leitor operam os documentos curriculares, em especial as OCEM?

Essas são questões sobre as quais discorreremos na seção seguinte, com o propósito de encontrarmos indícios que nos permitam responder a nossa questão de pesquisa: *que concepção de leitura é legitimada nas OCEM?*

1.1.2. Os documentos curriculares face à *contrapalavra*

Vimos na seção anterior que a LDBEN estabelece uma base nacional comum para compor os currículos da educação brasileira. Os PCN são os primeiros e, talvez, os principais documentos elaborados como referência para a definição desses currículos.

Segundo o discurso dos PCN, eles foram desenvolvidos para contribuir com a concretização de uma série de ações em prol do desenvolvimento da educação. Essas ações se iniciaram, sobretudo, em 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNDU e Banco Mundial, os quais definiram medidas para tornar a educação fundamental universal e para promover a oportunidade de aprendizagem para todos.

Depois, o MEC coordenou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo compromisso maior consistia em alcançar níveis de equidade e qualidade no ensino fundamental.

Para alcançar esses propósitos, o MEC, através da publicação da LDBEN, começa a definir o quadro de mudanças pretendidas para a educação, em especial, quanto ao currículo. É daí que se promove a elaboração dos PCN destinados ao ensino fundamental que, entre outras características, fundamentam-se em referenciais teóricos que representam a ruptura com o ensino da língua considerado tradicional (VIRMOND, 2004; MARINHO, 2001; FIGUEIREDO, 2005).

Essa ruptura é observada especialmente nos seguintes aspectos:

⁵ Bakhtin concebe a compreensão como um processo ativo, como uma réplica do interlocutor à palavra do locutor. A esse processo ativo que se constitui a compreensão pode dar-se também o nome de *contrapalavra* (concordância, participação, objeção), conforme Flores (2009, p. 62).

a) Considerando que a elaboração dos PCN tomaria como referência os currículos oficiais das Secretarias Estaduais, Marinho (2001, p. 83) realiza um estudo acerca dos pressupostos desses documentos e apresenta algumas considerações para orientar a constituição dos novos parâmetros. Para essa pesquisadora, a maioria dos currículos analisados “encontra-se sintonizada com algumas tendências ditas contemporâneas dos estudos na área da linguagem cujos conceitos precisarão estar mais claros”.

b) Constituindo-se os PCN como uma alternativa às propostas e às práticas de ensino de língua portuguesa vigentes na educação brasileira até então, Figueiredo (2005, p. 5, 6) chama a atenção para o caráter inovador desse documento, principalmente em relação à noção de gêneros discursivos, pois “tomá-la como objeto de ensino-aprendizagem significa adotar uma noção enunciativa de língua”, o que implica “uma significativa ruptura com a tradição”.

c) Tendo assim os PCN se ancorado em teorias linguísticas consideradas novas para o contexto educacional brasileiro, Virmond (2004, p. 60) afirma que esses documentos, em relação às teorias da linguagem e de ensino da língua que assumem, “constituem-se em um texto de especialistas para especialistas”.

Situar esses aspectos importa para o objetivo desse trabalho à medida que nos permite constatar a possibilidade de o leitor preferencial dos PCN, o professor, enfrentar dificuldades para compreender as suas bases teóricas, o que justifica o nosso interesse de identificar a concepção de leitura das OCEM, especialmente, porque esses últimos documentos representam uma espécie de atualização de outros parâmetros curriculares que as antecederam.

No caso dos PCN, a principal noção neles evocada, eleita para orientar teórico-metodologicamente o ensino de língua portuguesa, é a de gênero discursivo, cuja base epistemológica é a concepção dialógica / enunciativa de linguagem de orientação bakhtiniana (FIGUEIREDO, 2005).

A noção de gênero discursivo assumida nos PCN representa, ao mesmo tempo, o caráter inovador das teorias linguísticas que fundamentam esses documentos e o objeto de estudo de várias pesquisas acadêmicas desenvolvidas em Linguística. Vale destacar que esse caráter inovador atribuído às teorias linguísticas que fundamentam os documentos curriculares (PCN, PCNEM, OCEM) se justifica porque as novas orientações para o ensino de língua portuguesa saem “de um paradigma centrado em uma concepção formalista e estruturalista de língua para um outro centrado no discurso, na contribuição dos estudos sócio-históricos” (MARINHO, 2001, p. 18-19).

Ressaltamos ainda que os PCN, primeiros documentos curriculares a adotar o gênero do discurso como objeto de ensino, são um exemplo do que constata Rojo (2005) acerca da incorporação recente de teorias de extração francófona, como teorias de gêneros, teorias da enunciação, o que vem confirmar a mudança de paradigma nas bases teóricas e na consequente orientação curricular para o ensino de línguas no Brasil.

Mesmo assim, Virmond (2004), por exemplo, suscita algumas reflexões acerca dos problemas de natureza teórica observados nos PCN. Sua crítica mais contundente reside na constatação de que a proposta teórico-metodológica de trabalho com o gênero do discurso contradiz, em alguns aspectos, os pressupostos epistemológicos bakhtinianos.

Nesse sentido, toda a nossa reflexão nos leva a sugerir que o texto oficial dos PCNs é, por um lado, um conjunto de propostas metodológicas, supostamente baseadas em Bakhtin, em que a percepção de gênero de discurso se confunde com tipologia textual, sobretudo quando tenta proceder a uma aplicação da teoria; e, por outro lado, carece de uma boa e necessária fundamentação sobre concepção de linguagem – e quando tenta apontar suas bases teóricas - trata a realidade da linguagem numa perspectiva meramente funcional, instrumental, apartando linguagem e realidade e enfatizando sempre a função da competência discursiva (...). (VIRMOND, 2004, p. 105)

Essa pesquisadora se refere a uma importante diferença entre a perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso e a da didática de línguas de Genebra⁶ sobre os gêneros textuais, ambas incorporadas no discurso dos PCN. Tal diferença consiste na abordagem feita pela primeira dessas perspectivas que “centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” e na proposta da segunda que se centrava “na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p.185).

Priorizar o estudo da língua pelo viés sócio-histórico ou simplesmente pelo linguístico deverá influenciar tanto nas orientações teórico-metodológicas apresentadas nos documentos curriculares aos professores, especialmente, quanto na apreensão que esses interlocutores poderão ter sobre como desenvolver a leitura em suas aulas.

É nesse ponto que a reflexão de Virmond (2004) nos interessa, porque, ao levantar as questões em relação à escolha dos gêneros discursivos como objeto de ensino nos PCN, sinaliza para os aspectos a que mais devemos dedicar atenção na análise da concepção de leitura das OCEM. Isso significa que, para a análise, podemos considerar se as OCEM tendem a priorizar uma abordagem mais sócio-histórica ou linguística em relação ao gênero

⁶ Essa discussão é retomada por Rojo (2008, p. 73-108) em um artigo intitulado “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?”

discursivo, pois assim é possível apreender que abordagem é priorizada também em relação à concepção de leitura.

Os aspectos a serem observados devem ser concentrados no método e na concepção sobre como abordar os gêneros do discurso em sala de aula, uma vez que, conforme salienta Rojo (2005, p. 189), ao tratar da noção de gênero do discurso de perspectiva bakhtiniana, o método prioriza “a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”, enquanto que, com a noção de gênero de texto, para o método “parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente *textual*, quando se trata a materialidade linguística do texto; ou mais *funcional/contextual*, quando se trata de abordar o gênero” (destaques da autora).

Com isso entendemos que, se as OCEM orientarem para uma abordagem mais textual dos gêneros discursivos, estarão, assim, influenciando o ensino de leitura também para uma abordagem em que se privilegiem os aspectos linguísticos e não os sociais e ideológicos.

Ainda que o objeto *gêneros discursivos* não seja a categoria de análise dessa pesquisa, consideramos relevante dedicar um momento de reflexão aos estudos linguísticos desenvolvidos sobre os documentos curriculares que trataram do tema, porque assim acreditamos ser possível conhecer melhor as duas abordagens principais que têm sido evocadas para fundamentar o ensino de línguas.

Por exemplo, quando Rojo (2005) destaca a diferença entre essas abordagens, acaba nos dando uma ideia do que seja mais relevante para uma abordagem dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, que é o sentido, a significação, o tema. Nesse caso, importa, sobretudo, considerar a enunciação em toda sua completude concreta, como um fenômeno histórico único, isso envolve a situação social mais imediata e mais ampla, implica que o locutor e seu interlocutor, as relações sociais, o contexto em que se dá a enunciação. Já na perspectiva de gênero textual, o que importa são os critérios linguísticos como descrição de textos, gêneros, contextos.

Apresentadas as duas possibilidades de aplicação didática do estudo com os gêneros do texto/discurso, evocamos a pesquisa de Figueiredo (2005) em que há uma análise sobre qual vertente teórica sobre gênero, se do discurso ou do texto, é predominante nos PCN e nos documentos desenvolvidos para contribuir com a compreensão desses, os Parâmetros em Ação (PA).

Os PA são um conjunto de sete volumes compostos por módulos elaborados “para tratar das questões de conteúdo dos PCN, incentivar o trabalho coletivo e propiciar

implementações adaptadas à realidade local de cada Secretaria e/ou escola” (FIGUEIREDO, 2005, p. 163). Para o tratamento do ensino de língua portuguesa, foram elaborados seis módulos, cada um priorizando um tema específico, como, por exemplo, o módulo 9, que trata da articulação entre as práticas de leitura e escuta, produção de textos e análise linguística.

Ao fazer o estudo acerca dos módulos dos PA e dos PCN, Figueiredo (2005) conclui que:

A análise dos PCN, (...), mostrou-nos que, *pela noção de gêneros*, apesar da tentativa de apagamento das vozes e das noções mais marcadas, as vozes que se fazem mais presentes – embora não exclusivamente – são as do Grupo de Didática de Língua Materna da Universidade de Genebra (notadamente, os textos de Dolz & Schneuwly), o que nos permite inscrever as abordagens da noção de gênero nos PCN dentro de uma tendência textual. Em concordância com tal tratamento da noção de gêneros, em relação ao trabalho didático com textos, percebe-se também a reverberação de abordagens bastante influenciadas pelas teorias cognitivistas e textuais da linguagem, desde a década de 1980 já bastante presentes nas propostas curriculares de vários estados do país, as quais, em parte, foram tomadas como base para a elaboração dos PCN.

Ressaltamos que, apesar dessa conclusão, Figueiredo (2005) deixa claro que há influência dos pressupostos epistemológicos de Bakhtin nas orientações dos PCN, visível em dois aspectos: a historicidade da língua e a questão do plurilinguismo⁷. Para essa constatação, a pesquisadora analisou principalmente os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa apresentados nos PCN, pelo que identificou a ênfase na necessidade de o indivíduo ser capaz de usar a língua em diversas esferas, bem como de conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português.

Quanto à análise dos PA, essa pesquisadora conclui ressaltando a pouca atenção dada aos gêneros textuais / discursivos nesses documentos, o que reflete um recuo em relação às propostas dos PCN.

Essas conclusões representam para o nosso trabalho a possibilidade de refletir acerca da aplicação didática que uma proposta teórico-metodológica permite a partir de uma dada concepção de gênero do texto / discurso e, conseqüentemente, de apreender, pelas diferenças entre uma e outra forma de aplicação, como a leitura é também concebida.

Ao analisar como alguns conceitos são retextualizados⁸ nos PCN, Silva (2003) destaca alguns problemas de textualização nesses documentos que podem torná-los ilegíveis

⁷ O plurilinguismo configura-se como um arranjo de diversas linguagens (línguas sociais), constitutivamente dialógicas, as quais, independentemente do princípio de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas semânticas e axiológicas (FLORES, 2009, p. 187).

⁸ A pesquisadora se refere ao processo de transformação de um texto em outro em função da alteração de algum elemento que o compõe.

ao professor. Para essa pesquisadora, a retextualização da definição de gênero do discurso, por exemplo, é feita com base em um texto de Bakhtin e, quanto a esse texto-fonte, revela uma simplificação significativa, uma vez que omite as explicações apresentadas sobre os usos da linguagem, sobre as esferas de utilização dos gêneros e sobre os elementos que os caracterizam (conteúdo temático, estilo, construção composicional) e, assim, compromete a compreensão acerca de conceitos-chave dos PCN.

Com a análise, Silva (2003, p. 113) conclui que “o resultado desse processo de retextualização se dá principalmente através da coerência por intertextualidade, ou seja, é preciso recuperar suas relações intertextuais para que o texto se torne coerente”. Isso significa que o seu leitor preferencial – o professor – precisa conhecer as fontes de onde foram retirados os conceitos principais dos PCN para que possa compreendê-los efetivamente, por exemplo, nas orientações apresentadas nos PCN há a presença recorrente de palavras como *letramento*, *gênero do discurso* cujo sentido não era compreendido pelas professoras entrevistadas, isso levou a pesquisadora a concluir sobre a necessidade de se investir na leitura e no conhecimento dos pressupostos teóricos dos conceitos usados.

Mesmo assim, pela caracterização do modo de enunciação dos PCN realizada na pesquisa de Marinho (2001, p. 215), podemos afirmar que a identificação das fontes de onde emergem os conceitos é difícil de ser realizada, porque “nesse texto curricular só é possível projetar as suas vozes pelo reconhecimento das obras e dos autores listados na bibliografia.” Isso significa que os PCN, embora sejam constituídos a partir de relações intertextuais, não apresentam as formas convencionais de marcar a presença do outro na superfície textual, como é comum nos textos acadêmicos, pelo uso de aspas, de citação e de nomes de autores, o que há são: alusões a algumas áreas do conhecimento, como psicologia da aprendizagem, psicolinguística, pragmática, análise do discurso etc. e também alguns conceitos apresentados nas notas de rodapé.

Marinho (2001, p. 128) salienta, por exemplo, que há referências explícitas a alguns autores no “miolo” do texto, mas que essa não é uma característica predominante, pois, “embora possam ser percebidas relações intertextuais, vozes de outros autores, elas não aparecem marcadas por dispositivos convencionais, tais como aspas, citações e nomes de autores”. Há casos em que se apresentam os nomes de autores e as obras das quais se parafrasearam alguns conceitos, mas, predominantemente, cabe ao leitor o esforço de tentar relacionar um conceito ou uma referência feita no texto ao seu autor e/ou à obra, quando citados nas referências bibliográficas.

Marinho (2001) deixa claro que essa forma bastante peculiar do discurso dos PCN parece desempenhar duas funções contraditórias: de um lado, facilitar a apreensão de conceitos construídos no campo da ciência e, de outro, apresentar-se como um discurso com características típicas do discurso acadêmico. Cada uma dessas funções tem efeitos no processo de interação que se instaura entre os PCN e os interlocutores a que se destinam, os professores ou os acadêmicos.

Pelos estudos aqui apresentados, somos levadas a concluir que os PCN, ao elegerem os gêneros do discurso como objeto de ensino, pretendem provocar uma ruptura com o ensino tradicional de língua portuguesa, considerado inviável para atender às demandas impostas pelos avanços tecnológicos, pelas crescentes e rápidas mudanças na forma de produção e acesso de informações e pelas consequências da globalização.

Quanto às propostas de ensino a partir do estudo com gêneros, os PCN acabam oscilando entre duas vertentes teóricas acerca da forma de conceber e operacionalizar esse objeto – a didática das línguas, de um lado, e a enunciativa, de outro -, além de evocarem diferentes e várias áreas teóricas, linguística textual, sociolinguística, pragmática etc, para, assim, conseguirem alcançar o seu maior propósito: servirem de referência para a implementação da reforma educacional almejada.

(...) podemos dizer que, no caso dos PCN, o conceito de gênero constitui-se segundo o entrecruzamento de disciplinas acadêmicas que, embora diferentes do ponto de vista epistemológico, mantêm afinidades teóricas. Constitui-se, assim, como ponto de encontro e princípios de coerência de diferentes tendências dos estudos da linguagem, em conjunção com outras associadas à didática e à psicologia. Investido de um caráter conciliatório, o conceito de gênero garante o suporte teórico-acadêmico necessário para que o objetivo da normatização oficial do documento legitime-se acadêmica e cientificamente. (GOMES-SANTOS, 2004, p. 199, 200)

Gomes-Santos (2004) se dedicou à análise sobre como o conceito de gênero do discurso emergiu em dois domínios chamados institucionais – o acadêmico e o normativo oficial. Quanto ao primeiro, refere-se aos estudos teóricos desenvolvidos acerca dos gêneros e, em relação ao último, diz respeito aos PCN.

Sua conclusão nos permite afirmar que, apesar de a noção de gênero do texto/discurso ter sido enfocada sob uma pluralidade⁹ teórica significativa, a sua inserção nos

⁹ Gomes-Santos (2004) se refere ao que ele intitula *pertencimentos teórico-disciplinares da reflexão sobre o conceito de gênero*, definidos segundo: i) os aportes teóricos utilizados; ii) disciplinas/ campos de estudo da linguagem e iii) acadêmicos – programas e projetos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação. Esses pertencimentos teórico-disciplinares foram assim organizados: estudos em linguística textual ou análise da conversação; estudos anglófonos; estudos genebrinos; estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e outros, todos abrangendo também os estudos brasileiros de tendência similar.

PCN como objeto de ensino se legitima, à medida que se dá a partir da conciliação entre os diferentes tratamentos teóricos alcançada graças a uma referência teórica comum: a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin.

1.1.3. Constituição das OCEM

Nessa seção, apresentamos algumas motivações que levaram à necessidade de se desenvolverem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os aspectos que foram apontados como relevantes para a sua constituição.

Já vimos as razões que influenciaram a criação dos PCN, sobre os quais se concentraram algumas pesquisas acadêmicas, especialmente, acerca da definição dos gêneros discursivos como objeto de ensino, e constatamos que esses documentos se fundamentam em teorias consideradas inovadoras (DREY; GUIMARÃES, 2008; MARINHO, 2001; FIGUEIREDO, 2005; VIRMOND, 2004).

Essas teorias, apesar de assumirem um caráter conciliatório (GOMES-SANTOS, 2004) nos PCN, ainda influenciam nas críticas a esses documentos em virtude do modo como são evocados os pressupostos teóricos que os fundamentam.

Essas críticas residem, sobretudo, no modo como é abordada a concepção de linguagem que fundamenta os PCN, mas não são exclusivamente destinadas a eles, pois, como veremos, as OCEM são resultado de uma atualização dos PCNEM e PCN+, também devida a problemas teóricos observados.

Os PCNEM e PCN+ resultam da determinação da LDBEM a respeito da definição de uma base comum de ensino para a educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e devem, portanto, servir de referência para o trabalho do professor no ensino da língua.

Os PCNEM foram os primeiros documentos a serem publicados, contemplam as áreas de conhecimento específicas definidas pelo MEC, como é o caso da área de linguagens e códigos e suas tecnologias, onde se inserem os PCN de Língua Portuguesa. Eles foram constituídos, à semelhança dos PCN, a partir de um processo de discussão do qual fizeram parte professores, especialistas, alunos, professores universitários e outros representantes da sociedade e também orientam para a importância de desenvolver o aluno para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Certamente, os PCNEM de língua portuguesa se diferenciam dos PCN em alguns aspectos de que não nos ocuparemos, mas também se investem de um caráter inovador, “a

novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para a reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 16).

O ensino da língua nessa perspectiva fundamenta-se em uma concepção enunciativa de linguagem, pois, como vemos, orienta para o estudo da língua considerada em situações reais, concretas de uso, onde há interação entre os indivíduos. Essa orientação é contrária à visão, considerada tradicional, de que a língua deve ser estudada como objeto abstrato, em que o indivíduo dela se distancia para poder analisá-la.

A concepção enunciativa de linguagem que fundamenta os PCNEM tem fundamento nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, de cujas reflexões surgiram as críticas às correntes filosóficas *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. Essas correntes assumem alguns pressupostos que influenciaram em algumas práticas no ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, o ensino de regras gramaticais, as quais os documentos curriculares procuram superar, quando assumem outra concepção de linguagem.

O modo como a concepção enunciativa de linguagem subjacente aos PCNEM foi tratada suscitou a necessidade de revisões para resolver problemas conceituais e teóricos. A principal revisão deu origem a um documento desenvolvido em parceria pelos linguistas Roxane Rojo, especialista em língua materna, e Moita-Lopes, especialista em língua estrangeira.

Referimo-nos ao documento elaborado por solicitação do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), para ser apreciado nos seminários regionais de onde a formulação e a definição das OCEM deveriam sair. Segundo esses linguistas, nesse documento se pretende:

(...) defender e sustentar um ponto de vista segundo o qual - (...) – os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ - na parte voltada para o ensino de línguas da *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, de organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.14)

A natureza dessas limitações tem fundamento em dois aspectos apresentados por eles, a saber:

- ✓ o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabou exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+;

- ✓ a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos, que deveriam ser complementares. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.14)

Entendemos que os principais problemas apontados residem na limitação da interação pretendida entre os documentos e os seus leitores, em especial os professores, a qual também pudemos constatar nas pesquisas de Marinho (2001) e Silva (2003) em relação aos PCN. Esses problemas são, talvez, resultado de limitações de ordem teórica, já observadas por Virmond (2004), quando conclui que há uma espécie de incompatibilidade entre a concepção de linguagem adotada, os princípios neoliberais de base dos documentos e os fundamentos filosóficos do *Construcionismo*¹⁰ subjacentes às propostas de ensino.

Sobre isso, é possível observar que, de certa forma, tal incompatibilidade foi apontada também por Rojo e Moita-Lopes (2004) na análise dos PCNEM e PCN+. Certamente, são esses problemas que, uma vez considerados, levaram à necessidade de rever os PCNEM, e dessa revisão se desenvolveram as OCEM, com o propósito de:

“não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 8).

As observações de Moita-Lopes e Rojo (2004) permitem observar que se afinam os discursos que emanam do meio acadêmico acerca dos problemas já identificados nos PCN, que se repetem nos PCNEM e PCN+, de modo a influenciar na necessidade de se formularem as OCEM.

Os PCN+ são um livro destinado ao corpo de profissionais da educação - professores, gestores de escolas e de sistemas de ensino – com o objetivo de “facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2002, p. 7). Sendo documentos complementares aos PCNEM, os PCN+ se constituem em um tipo de publicação destinada à formação do professor, para facilitar a operacionalização das orientações teórico-metodológicas presentes nos primeiros desses documentos.

¹⁰ Virmond (2004) explica que o *Construcionismo* é uma corrente teórica que diz respeito à apropriação do conhecimento com ênfase nos processos mentais no âmbito do individual. Ao contrário disso, a perspectiva do *Interacionismo* bakhtiniano fundamenta-se na tese de que “não existe o eu sem o outro”, ainda que não negue o individual. É, pois, em função dessa diferença que Virmond (2004) faz a sua crítica acerca da incompatibilidade entre as teorias do *Construcionismo* e do *Interacionismo*, as quais fundamentam os PCN.

As limitações da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias observadas nos PCNEM, conforme Moita-Lopes e Rojo (2004, p.26), concentram-se na linguagem usada, bastante teórica e hermética, e na dificuldade de operacionalizar a flexibilidade e a interdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo conforme a realidade escolar. Isso é percebido principalmente em decorrência da generalidade expressa na apresentação das competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Nesses documentos, por exemplo, foram apresentados três blocos de competências: i) representação e comunicação; ii) investigação e compreensão; iii) contextualização sociocultural. Em cada bloco foram distribuídas algumas competências através das quais é possível constatar a prioridade dada às capacidades de leitura em prejuízo das de produção; além disso, essa forma de apresentação das competências compromete a possibilidade de operacionalizá-las na escola.

Isso fica bem evidente no sumário, assim discriminado: apresentação, sentido do aprendizado na área, competências e habilidades, conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de língua estrangeira moderna, conhecimentos de educação física, conhecimentos de arte, conhecimentos de informática, rumos e desafios, bibliografia.

Pelo sumário, vemos que a ênfase é dada às competências e aos conhecimentos considerados importantes para os objetivos definidos para o ensino de língua portuguesa e que não há nenhuma seção dedicada à orientação metodológica, o que compromete a operacionalização, conforme apontaram Moita-Lopes e Rojo (2004).

A principal dificuldade de operacionalização é observada na falta de orientação sobre como proceder para desenvolver as competências almejadas a partir da concepção de linguagem evocada, já que esta só é apreendida com a leitura das competências apresentadas e esse reconhecimento depende do nível de conhecimento das teorias que as fundamentam.

A organização dessas competências em blocos é apontada por Moita-Lopes e Rojo (2004) como uma fragilidade de natureza teórica dos PCNEM, especialmente, na separação do terceiro bloco “contextualização sociocultural” que, ao ser apartado dos blocos onde se privilegiam as competências de produção e de leitura, torna flagrante a incoerência entre as competências almejadas e os pressupostos da concepção enunciativa de linguagem. Isso significa que é inviável pensar a produção e a compreensão de textos sem considerar o contexto de produção, a enunciação tanto em relação ao contexto da interação quanto ao contexto da situação mais ampla, histórica e social.

A tentativa de superar essas limitações apontadas nos PCNEM se concretizou, talvez, com a criação dos PCN+, entretanto a visão de Moita-Lopes e Rojo (2004) em relação a estes revela um posicionamento ainda mais crítico, pois são categóricos ao dizerem:

No entanto, a dinâmica de se abrir espaço para o currículo consolidado é ainda mais visível neste segundo documento, que, por isso, dissona da visão de linguagem e língua apresentada nos PCNEM e apresenta uma operacionalização que mantém uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato da(s) linguagem (ns). Sobretudo, sua definição das unidades de trabalho e dos conhecimentos – ditos conceitos estruturantes – é eclética e oscila ao longo do texto. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 32)

Para termos ideia daquilo em que consiste a crítica acima, é importante explicarmos que os PCN+ se propõem a abordar alguns conceitos estruturantes dos PCNEM a fim de torná-los mais claros, porém, ao fazê-lo, acabam dificultando ainda mais a compreensão do leitor. No tratamento, por exemplo, de um dos conceitos que deveria ser estruturante, a noção de *gênero discursivo*, os PCN+ “oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.33).

A incoerência apontada por esses linguistas pode ser um fator que contribua para a manutenção do que eles chamam de currículo consolidado, ou seja, o currículo que já é predominante nas práticas de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e que os novos parâmetros curriculares pretendem superar.

Outra crítica se concentra na abordagem da noção de gêneros. As limitações em torno do conceito de gênero do discurso são assim resumidas: “Quando aborda os gêneros, [os PCN+] o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais”. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 33). Eles se referem, primeiro, ao fato de os gêneros do discurso não terem sido escolhidos como conceito estruturante; segundo, ao fato de se usar a noção de gênero do discurso com diferentes acepções, como gêneros literários, gêneros narrativos, gênero textual, sequências típicas. Isso, com certeza, gera o mesmo tipo de problema apontado por Silva (2004) quando analisou os PCN, ou seja, compromete a compreensão do leitor-professor, quando este não está familiarizado com as abordagens teóricas desenvolvidas no meio acadêmico em torno do tema *gêneros do discurso*.

Essa e outras constatações de Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 36) os levam a concluir que é necessário “discutir e definir com clareza uma compreensão teórica sobre linguagem e aprendizagem”, o que é feito através do próprio documento em que apresentam as críticas já mencionadas.

A explicação teórica dada parte do entendimento de que a linguagem é um modo de ação social, através da qual os indivíduos interagem na sociedade e constroem a vida social, ou melhor, constroem significados, conhecimentos e identidades sociais.

Com essa explicação, os linguistas destacam uma dimensão da linguagem – a construcionista. Quanto à ideia de dimensão, lembramos a afirmação de Saussure sobre o fato de a linguagem ser heteróclita e multiforme, o que justifica a existência da variedade de perspectivas sob as quais a linguagem é estudada.

Outra dimensão destacada pelos linguistas diz respeito ao caráter sociointeracional da linguagem, pelo que entendemos a linguagem como sendo o significado que resulta da interação entre indivíduos, uma vez que é em função do outro, da projeção que o indivíduo faz de seu interlocutor que ele organiza o seu dizer.

Tal projeção é influenciada pelo fato de os indivíduos serem socialmente situados, ou seja, interagem sob a influência de vários fatores, como quem são, onde vivem, quando vivem, em que acreditam, que/quem representam, pois tudo isso subjaz ao significado construído na interação.

Quando mencionamos os fatores “onde e quando vivem os indivíduos”, estamos destacando a dimensão situada da linguagem que se dá em um nível macrossocial, que é igualmente relevante para a construção do significado resultante da interação.

As três dimensões da linguagem - construcionista, sociointeracional e situada – devem ser compreendidas, pois o mundo globalizado hoje demanda dos indivíduos o domínio de diversos conhecimentos fundamentais às situações de uso da linguagem.

Moita-Lopes e Rojo (2004) destacam que esses conhecimentos envolvem o nível da organização textual em gêneros discursivos, o nível semântico e os conhecimentos de mundo, mas não se limitam a eles, uma vez que atualmente os usos da linguagem exigem outros conhecimentos de meios semióticos: cores, imagens, *design*.

As situações de interação se revestem de variados meios semióticos, por isso se torna fundamental pensar nas inúmeras maneiras possíveis de construir significado e nos conhecimentos necessários para isso, o que nos leva a reconhecer a necessidade de desenvolver a capacidade de dominar as diferentes linguagens (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38).

As diferentes formas de manifestação da linguagem requerem o que os linguistas chamam de “letramentos multissemióticos”, os quais constituem os requisitos do mundo do trabalho e da cidadania.

Começamos a perceber daí qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa, na visão desses lingüistas; é alcançar das duas finalidades para a educação básica: a formação para o trabalho e a formação cidadã.

Sendo então o desenvolvimento de letramentos multissemióticos o objetivo definido no documento preliminar às OCEM para o ensino de língua portuguesa, entendemos que, para respondermos à nossa questão de pesquisa acerca da concepção de leitura privilegiada, é preciso identificar o significado dessa expressão no texto das OCEM.

Pela explicação teórica sobre a linguagem fornecida pelos linguistas, já entendemos que a linguagem e, certamente, a leitura, devem ser tratadas nas dimensões em que se constituem.

De qualquer modo, esse indício será melhor abordado na análise do documento, por ora destacamos as recomendações feitas pelos linguistas sobre como organizar as OCEM. Referimo-nos aos posicionamentos conclusivos apresentados sob a forma de nove recomendações a serem consideradas no processo de produção das novas propostas necessárias para atualizar as anteriores (PCNEM e PCN+).

Como o objeto sobre o qual se concentra a nossa pesquisa é a concepção de leitura, apresentamos aqui as recomendações, que a nosso ver, contribuem significativamente para que possamos evidenciar nas OCEM a concepção de leitura que as fundamenta.

Estamos certas de que as recomendações em conjunto concentram-se sobre a visão de linguagem que deve fundamentar as novas propostas, mas como estamos operando com uma visão de leitura entendida como processo complexo, multifacetado pelo qual o sentido é constituído seja pelo encontro ou desencontro entre os diálogos que constituem o sujeito-autor, o sujeito-leitor e o contexto em que se dá a interação, seja pela inegável influência que o contexto sócio-histórico exerce sobre todos os elementos que interagem, damos ênfase às recomendações seguintes:

2. As disciplinas de línguas sejam mantidas integradas às outras linguagens, em termos de conceitos, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes;
3. Novos documentos venham a esclarecer esses conceitos, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de maneira integrada e coerente à teoria de base assumida, possibilitando se tratar os textos e discursos multimodais e multimidiáticos, presentes hoje nos materiais impressos e em ambiente digital;
6. No eixo do uso, a leitura e a compreensão dos bens culturais continue sendo valorizada como ato de protagonismo crítico;
7. Se organize os conhecimentos necessários ao uso e compreensão das línguas e linguagens (objetos de ensino) em termos de **esfera de circulação dos discursos** (artísticas – música, plásticas, gráficas, verbais, mediáticas -, jornalísticas, científicas, políticas, burocráticas, escolares, virtuais etc.) e, nestas, no que se refere às linguagens verbais, em termos de **gêneros discursivos** que não levam à separação

nem das linguagens e modalidades entre si, nem das habilidades de leitura, produção e análise dos textos/discursos, além de levarem a **novos e variados tipos e patamares de letramentos** (digital, literário, científico etc.);

8. Se revejam as atitudes, valores e habilidades envolvidos nos procedimentos de compreensão, réplica ativa, apreciação valorativa, produção protagonista de significações em textos/discursos, com base em uma perspectiva enunciativa de linguagem, capaz de formar usuários de linguagem críticos e protagonistas; (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 40,41).

Essas proposições serviram de base para a elaboração das OCEM (BRASIL, 2006, p. 8), em que se encontra “a elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores”. A partir delas, desenvolveu-se um processo de articulação entre representantes de Universidades, de Secretarias Estaduais de Educação e de professores com a intenção de formular um documento definitivo.

Essa articulação se iniciou através de um grupo multidisciplinar com professores com especialidade nas linhas de pesquisa voltadas ao ensino com vistas a produzir um documento preliminar a ser considerado em situação de debate e de apreciação. Com esse documento preliminar, realizaram-se, então, cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 9)

Pela explicação de como se desenvolveu o processo de elaboração das OCEM (2006), constatamos que o documento preliminar de que se fala é o mesmo produzido pelos linguistas Moita-Lopes e Rojo (2004), cujas recomendações giram em torno da necessidade de se produzirem novos documentos de referência curricular.

Partindo do pressuposto de que as OCEM (2006) representam o expoente máximo do processo dialógico que envolve a criação, a publicação, a interlocução, a compreensão, a implementação e as transformações do ensino da língua portuguesa, como língua materna, apresentamos a questão de pesquisa que enseja o presente estudo.

Que concepção de leitura é legitimada nas OCEM (2006)?

Ao responder a essa questão, acreditamos ser possível apresentar as particularidades da concepção de leitura privilegiada nesses documentos, principalmente no sentido evidenciar como tal concepção, possivelmente fundamentada na concepção de linguagem enunciativa, de base bakhtiniana¹¹, é tratada tendo em vista a finalidade de orientar teórico-metodologicamente o trabalho do professor de língua portuguesa.

¹¹ A compreensão da linguagem no pensamento de Bakhtin é tão ampla que não é possível classificá-lo como sendo exclusivamente um representante da linguística enunciativa.

1.2. Concepções de linguagem

Com o propósito de investigar a concepção de leitura que fundamenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa como língua materna, partimos do pressuposto de que cada concepção de leitura é teoricamente influenciada pela concepção de linguagem que se assume (GERALDI, 1997; BRAGGIO, 1992; TRAVAGLIA, 2002).

Em relação às concepções de linguagem que se desenvolveram ao longo do tempo, temos conhecimento de três consideradas principais, a concepção de linguagem como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento, a de linguagem como instrumento de comunicação e a de linguagem como forma de ação ou interação (KOCH, 1997, p. 9).

Sem pretendermos realizar uma análise profunda dessas concepções, haja vista a literatura já dispor de estudos sobre o tema, apresentamos uma breve caracterização de cada uma delas para situar o leitor quanto aos aspectos que as diferenciam.

1.2.1. A linguagem como representação do pensamento

Considerar a linguagem como representação do pensamento significa defender que a sua função é representar o mundo e o pensamento, ou seja, o homem representa o mundo para si através da linguagem.

A essa concepção de linguagem, segundo Koch (2006), corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. O texto, nessa concepção, é visto como um produto do pensamento do autor.

Para entendermos isso, recorreremos à resenha feita por Bakhtin/Volochínov em *Marxismo e Filosofia da linguagem sobre “as linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico”* (2009, p.71, 72), realizada com o intento de “*isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico*”. Trata-se de algumas reflexões que nos permitem compreender os principais aspectos que singularizam cada uma das orientações do pensamento filosófico-linguístico – as concepções de linguagem -, a partir das quais se tentou explicar o objeto linguagem.

Em relação à primeira orientação, em que se tem a linguagem como expressão do pensamento, Bakhtin a chama de “*subjetivismo idealista*”. Essa orientação se interessa pelo ato da fala, tido como criação individual, isso porque toda atividade de linguagem, sem exceção, resulta de um ato de criação individual. Nesse caso, o papel do linguista e do filósofo

da linguagem é estudar as leis da criação linguística, que correspondem exatamente às leis da psicologia individual. Sob essa perspectiva, tem-se a visão de que o sentido é criado na mente do locutor/indivíduo, sendo somente externado ao ouvinte. Com essa visão, entende-se que a língua é produto de um ato criativo, é algo similar às manifestações do mundo da arte e da estética.

As posições que fundamentam essa noção de língua são apresentadas por Bakhtin nas quatro seguintes proposições:

1. *A língua é uma atividade, é um processo criativo ininterrupto de construção (“energeia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
2. *As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*
3. *A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.*
4. *A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.* (BAKHTIN, 2009, p.72,73, grifos do autor)

A ideia de que a língua funciona como um sistema comum a todos os indivíduos de uma dada comunidade linguística que se inter-relacionam e se comunicam é refutada nesse caso, pois nessa primeira orientação a língua é de natureza fundamentalmente pessoal, individual, ela emana da mente do indivíduo como uma arte, de modo que em cada enunciação se apresentará de uma maneira única.

Entende-se nessa orientação que a língua se realiza em um ato de fala numa enunciação específica, sendo, portanto, um fenômeno estilístico. A língua vista como forma, como expressão gramatical serve apenas a uma formalização dos linguistas com a finalidade de torná-la um instrumento para ser usado. Com essa posição em relação ao caráter formal da língua, os adeptos dessa primeira concepção de linguagem configuram a visão de que a língua é antes de tudo a expressão de um estilo, de um ato de fala individual, logo, produto de uma criação.

Dessa concepção decorre, portanto, uma concepção de leitura centrada no autor. Isso porque se entende que o leitor deve somente captar as ideias e intenções do autor projetadas em um texto. Tal concepção orienta práticas pedagógicas que priorizam questões bastante comuns do tipo em que se questiona a intenção do autor de um dado texto.

Bakhtin critica essa visão de que a enunciação provém exclusivamente do indivíduo, porque defende que:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. (...) A enunciação

enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2009, pág. 121)

De acordo com a concepção de linguagem como representação do pensamento, ao contrário do que explica Bakhtin, a linguagem reflete exclusivamente a intenção do indivíduo acerca do que quer transmitir, o que passa a ideia de que o indivíduo tem absoluto controle sobre o sentido produzido, não há, portanto, influência de fatores extralinguísticos.

Essa visão é criticada por Bakhtin porque o autor entende que a linguagem se manifesta de acordo com a interação existente entre os indivíduos e tal interação, certamente, é influenciada por fatores como quem são os indivíduos, onde e quando vivem, que imagem um indivíduo tem do outro com o qual interage etc.

Resumidamente, a diferença entre essas formas de conceber a linguagem reside no fato de considerar ou não algumas dimensões da linguagem, como veremos na seção dedicada à concepção de linguagem enunciativa, de Bakhtin.

1.2.2. A linguagem como instrumento de comunicação

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação fundamenta-se em uma visão de língua como um código usado por um emissor para comunicar a um receptor certas mensagens. Por essa razão, a função da linguagem é ser somente meio de comunicação, ou melhor, ser um veículo de transmissão de informações.

Segundo Koch (2006), relacionada a essa concepção está a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, desprovido de consciência, a quem compete apenas decodificar o texto, entendido como produto da codificação de um emissor.

Nessa perspectiva, a concepção de leitura é focada no texto em que se materializa o código linguístico, sendo requerido do leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas textuais.

Embora não seja esse o foco desta pesquisa, entendemos ser necessário apresentar considerações introdutórias acerca dos pressupostos que fundamentam a concepção de leitura tradicional, porque essa concepção tanto revela influência recebida dos estudos linguísticos de Saussure quanto orienta a prática de ensino de Língua Portuguesa por um viés questionado atualmente pelos especialistas em estudos sobre a linguagem.

Mais uma vez, invocamos as considerações tecidas por Bakhtin (2009), agora em relação à segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, na qual ele reconhece alguns aspectos coerentes, mas rechaça outros, sobre os quais recaem suas críticas mais contundentes de onde se constituirão as bases de seus pressupostos acerca da linguagem como interação.

Trata-se da orientação chamada “objetivismo abstrato”, para a qual todos os fatos da língua são organizados em um *sistema linguístico* constituído pelo *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua* (BAKHTIN, 2009, p. 77). Nessa perspectiva, tem-se que o objeto da ciência linguística é esse sistema a partir do qual se pode garantir a unicidade da língua e sua normatividade.

Se na primeira orientação refuta-se a ideia de identidade a favor de uma ideia de singularidade, em que se considera a língua como ato individual único e irrepitível, temos na segunda a ideia de sistema em que, mesmo considerando cada enunciação única, os elementos linguísticos que nela se realizam são reiteráveis. Interessa aos adeptos dessa orientação exatamente a *identidade normativa* que garante a comunicação entre os membros da comunidade linguística. A língua, nesse caso, impõe-se ao sujeito.

Aqui, não se nega o caráter único de cada enunciação, mas se assume fundamentalmente que é o sistema linguístico que determina o ato de fala do indivíduo, interessando, assim, não a enunciação em si, mas o sistema que é o mesmo em toda enunciação.

Vemos sob esse posicionamento uma das dicotomias de Saussure apresentadas em seu Curso de Linguística Geral (2006), a que trata da oposição entre a língua e a fala, sendo aquela um sistema de signos arbitrários e convencionais, engendrados no social e esta o ato da enunciação individual.

Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação, (...).

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2006, p. 22)

Acerca dessa oposição, Lucchesi (2004, p. 46) chama a atenção quanto a uma possível influência de Émile Durkheim sobre a concepção saussuriana de língua como fato

social. Para Durkheim, os fatos sociais “têm vida independente” e existem “independentemente das consciências individuais”, porque o indivíduo ao nascer já encontra esses fatos formados e estabelecidos e em funcionamento, não sendo esse funcionamento em nada influenciado pelo uso que o indivíduo, tomado isoladamente, faz dele.

Lucchesi (2004) salienta que a concepção de fato social de Durkheim é criticada por Coseriu, especialmente, em dois aspectos: o fato social é exterior ao indivíduo e o fato social é imposto ao indivíduo.

Sobre a visão de que o fato social é independente dos indivíduos, Coseriu fundamenta sua crítica, resumidamente, no fato de Durkheim considerar os indivíduos de que fala em uma situação anterior ao convívio social, ou seja, antes do nascimento, portanto, em um momento em que o indivíduo é exterior à sociedade.

Em relação à ideia de que o fato social é uma imposição sobre o indivíduo, Coseriu argumenta que o indivíduo só não pode mudar o fato social quando considerado isoladamente. Isso porque quando o indivíduo provoca uma mudança no fato social e tal mudança é aceita pelos demais indivíduos, constata-se, então, a mudança.

Essa visão de fato social posta em relação ao sistema linguístico justifica-se para a perspectiva de Saussure, porque “desde o começo, que esse sistema resulta de uma análise abstrata, que ele se compõe de elementos abstratamente isolados das unidades reais da cadeia verbal, das enunciações” (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Mas, se o sistema linguístico for tomado em relação à enunciação, ao uso concreto da língua, tem-se que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2009, p. 108).

A noção de língua de Saussure pode ser apresentada considerando-se as seguintes proposições de Bakhtin.

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e preempatória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional

e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nenhum vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN, 2009, p. 82, 83, grifos do autor)

A crítica de Bakhtin a esses aspectos da língua, considerados na perspectiva do objetivismo abstrato, reside no fato de que a língua enquanto sistema de formas normativas não existe para a consciência subjetiva do sujeito, a não ser no momento em que os indivíduos participam da coletividade regida por essas normas. As normas linguísticas só são percebidas pela consciência do indivíduo nos momentos de conflito, “associados quase exclusivamente à expressão escrita” (BAKHTIN, 2009, p. 95).

Se não são as normas das formas linguísticas impostas pelo social ao indivíduo nem a expressão da consciência individual que se exterioriza através dos signos linguísticos qual é então, na perspectiva de Bakhtin, o objeto da linguística?

Para o filósofo, o objeto da linguística é a enunciação.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).* (BAKHTIN, 2009, p.112)

Podemos entender que a linguagem na perspectiva bakhtiniana é concebida como interação que é influenciada pela enunciação, ou seja, “o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito” (KOCH, 1997, p. 14).

1.2.3. Concepção enunciativa de linguagem

A leitura das obras de Bakhtin é um desafio, a incursão no seu pensamento, no entanto, é necessária, uma vez que é a sua concepção de linguagem que fundamenta os documentos curriculares, dos quais fazem parte as OCEM, de Língua Portuguesa, *corpus* definido para nossa pesquisa.

A concepção de linguagem, na perspectiva bakhtiniana, tem no escopo dos estudos linguísticos diferentes denominações, *concepção enunciativa* (MOITA-LOPES; ROJO, 2004; FLORES, TEIXERA, 2008), *concepção enunciativo-discursiva* (BRAIT; MELO, 2010), *concepção dialógica* (FARACO, 2009; SOBRAL, 2009), *concepção interativa*, o que comprova a abrangência e a complexidade das reflexões desse pensador acerca do objeto linguagem.

Para os fins dessa pesquisa, preferimos usar a denominação *concepção enunciativa*, porque essa é a expressão usada pelos linguistas que formularam os documentos preliminares às OCEM.

Para entendermos como se a inscrição de sentidos de um enunciado em outro, inicialmente, recorreremos à noção de dialogismo, a partir do qual podemos abordar as noções de enunciado e enunciação.

A noção de dialogismo põe por terra as duas visões de linguagem já apresentadas. A linguagem não é a expressão do pensamento, “[...], pois não existe atividade mental sem expressão semiótica” (BAKHTIN, 2009, p. 111; 116) nem o instrumento de comunicação, porque “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal”.

Para Bakhtin, o sentido não se instaura nem no indivíduo nem no sistema linguístico, mas na interação entre sujeitos situados sócio-historicamente. O fato de se considerarem os sujeitos e o contexto sócio-histórico na constituição do sentido evidencia a diferença de posicionamento de Bakhtin em relação às outras correntes de pensamento acerca da linguagem: o reconhecimento da importância dos fatores extralinguísticos.

Antes de tratarmos especificamente desses fatores, importa destacar que o signo (a palavra), na perspectiva bakhtiniana, é ideológico, ou seja, é um produto imaterial da criação humana, dotado de significação, que expressa sempre uma posição avaliativa de um determinado grupo social.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin 2009, p.34)

Com isso, queremos dizer que, ao tomar a palavra, o sujeito o faz, sendo influenciado pelas palavras de outros, pois “todos os produtos da criação ideológica são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos” (FARACO, 2009, 48).

A posição avaliativa (ou os significados constituídos socialmente) recobre os signos, e estes constituem a consciência humana, “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal de atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 2009, p. 118). Isso revela que, mesmo repousando sobre o signo um matiz considerável de significações, é a situação social imediata e mais ampla em que se situa o indivíduo que determinará a significação, pois sobre os signos se inscrevem a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos (FARACO, 2009, p. 51).

Para explicar o pressuposto da natureza social do signo linguístico, Bakhtin, a partir da questão sobre “de que maneira será marcada a sensação interior de fome”, usa o exemplo de uma pessoa faminta vivendo nas seguintes possíveis situações.

Na primeira, tem-se que o indivíduo vive no meio de pessoas igualmente famintas, sem consciência de classe, o que poderá levá-lo a conceber a fome como sendo própria da sua condição. Na segunda, o faminto pertence a uma coletividade em que a fome não se deve ao acaso, mas onde os indivíduos vivem isolados e não compartilham, portanto, a mesma consciência para o significado da fome, o que possivelmente os levará a se resignarem em relação a ela. Na última, no entanto, as pessoas famintas têm uma noção de classe e enfrentam o mesmo problema, o que poderá provocar nelas uma situação distinta, de revolta e de protesto.

Essas situações demonstram como a situação social determina as formas de enunciação, pois a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 2009, p. 116).

(...) O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. (BAKHTIN, 1997, p. 319, 320)

O dialogismo, como vemos, é o que possibilita a constituição dos enunciados, uma vez que, para interagir com o outro, o sujeito o faz tanto a partir de um já-dito quanto

projeta em seu dizer uma resposta do interlocutor presumido. É sob essa perspectiva que se configura o pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é constitutivamente dialógica.

Com essa perspectiva, tem-se que a linguagem é dialógica porque, como os signos são o entrecruzamento de índices sociais de valor, de significações muito particulares, a sua enunciação sempre será influenciada tanto por todas as significações que os constituem quanto por outras significações que podem recobri-los, possibilitando novas enunciações.

As novas enunciações compõem as réplicas, entendidas como os enunciados dos interlocutores nos quais se inscreve uma *posição responsiva*, ou seja, uma posição em forma de resposta, de posicionamento em relação ao enunciado do locutor (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Para melhor entendermos as noções de enunciado/enunciação, Brait e Melo (2010, p. 66) tomam uma dada situação ilustrativa apresentada pelo próprio Bakhtin, em que – *Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem”. A outra não responde.*

A palavra “bem” pode significar para nós, que estamos de fora da situação de interação, muitas coisas ou pode não nos ser compreensível, mas para o interlocutor a quem a palavra é dirigida tem um significado único e claro, uma vez que “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.*” (BAKHTIN, 2009, p. 99, grifos do autor)

Para tal interlocutor, o sentido de “bem” pode ser compreendido em função da situação extraverbal implicada no verbal. Isso significa que vários fatores cooperam para a compreensão do sentido dessa palavra, os interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos, além da existência de uma situação específica, que se singulariza pela expressão de uma única palavra – “bem” -, proferida em um tom apropriado, carregada de uma avaliação feita pelo enunciador e perfeitamente entendida e partilhada pelo silêncio do interlocutor.

A palavra “bem”, no caso, é um enunciado, porque tem um sentido específico, em que se inscrevem a expressividade, a visão de mundo do locutor, que o faz, ao mesmo tempo, sob a influência da situação imediata e do contexto social mais amplo, do sentido de outros enunciados, tanto anteriores quanto posteriores.

Ao afirmarmos, por exemplo, que consideramos as OCEM um enunciado, estamos considerando que esse documento constitui a expressão de uma visão de mundo de um locutor, situado em uma dada esfera da atividade humana, acerca de um tema, e que esse

locutor toma a palavra em relação a enunciados produzidos por outros sujeitos acerca do mesmo tema e, ao fazê-lo, abre espaço para a produção de outros enunciados que lhe são verdadeiras respostas.

Considerando o objeto leitura sobre o qual, em parte se pronunciam as OCEM, devemos ter em mente que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 316). Isso significa que, ao identificarmos sob que apreciação valorativa está o objeto leitura, estaremos ao mesmo tempo identificando a que outros enunciados respondem as OCEM e que possíveis enunciados podem lhe responder.

Podemos dizer que é nessa inter-relação entre um enunciado anterior e um possível enunciado posterior que se instaura o sentido acerca de um determinado objeto, o qual já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Nisso reside o pressuposto do dialogismo bakhtiniano, na relação entre os sentidos dos enunciados, por isso Bakhtin ressalta que o “enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (idem, ibidem, p. 319). Acontece que nem sempre esse elo, pelo qual se instaura o sentido, estará evidente, pois existem enunciados em que não se percebem os sentidos como tendo sido constituídos em outros enunciados.

A noção de enunciado é abordada na reflexão bakhtiniana também pelas características que permitem diferenciá-lo, por exemplo, de uma oração. Essas características estão fundamentadas no princípio dialógico da linguagem, uma vez que a primeira delas diz respeito à “alternância entre sujeitos”, ou seja, ao fato de um enunciado só se constituir como tal se a sua enunciação por parte de um sujeito permitir a enunciação de outro sujeito, o que, certamente, só se dá em virtude da completude do enunciado, isto é, da conclusão do enunciado para que o outro se pronuncie.

A efetiva possibilidade de que o outro sujeito se manifeste ao fim do enunciado do primeiro sujeito reflete outra característica de um enunciado: a de que todo enunciado se dirige a alguém, tem, portanto, um destinatário.

Ainda que o destinatário de um dado enunciado não se comporte como tal, não consiga construir o sentido do enunciado desenvolvido em sua função, é certo afirmar que “no momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é objetivo preciso de sua elaboração” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Do mesmo modo, o fato de um locutor ou até mesmo de um interlocutor, por exemplo, não reconhecer os sentidos produzidos no enunciado com o qual tem contato como sendo retomados, refutados, transformados, a partir de outros enunciados não invalida o dialogismo constitutivo da linguagem, pois: a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”; b) todo dizer é orientado para a resposta; c) todo dizer é internamente dialogizado (FARACO, 2009, p. 60).

Esses são os três aspectos que constituem o princípio dialógico da linguagem, a partir dos quais Bakhtin formula a noção de vozes e a de compreensão responsiva ativa.

A noção de vozes pode ser compreendida pelo pressuposto bakhtiniano de que “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 318) .

O pressuposto da existência de palavras do outro ocultas ou semi-ocultas em todo enunciado pode ser explicado pela compreensão das noções de intertextualidade e de interdiscursividade, termos que não estão presentes no conjunto das obras de Bakhtin, mas que de algum modo guardam relação de sentido com algumas palavras-chave por ele formuladas.

O termo *intertextualidade* é da autoria de Kristeva, para quem “o discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)” (KRISTEVA, 1967, p. 84 *apud* FIORIN, 2008, p. 163).

Assim, para que se possa flagrar a intertextualidade, é indispensável constatar as relações dialógicas através das chamadas palavras semiocultas ou plenamente presentes, aquelas que materializam um texto em outro texto.

Essa materialização textual pode se dá tanto pela materialidade linguística (trechos, fragmentos de textos) quanto pelo conjunto de fatos linguísticos (estilo, jargão, variante linguística). Por essa razão, Fiorin (2008, p.192) salienta que, “para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia”.

Mas, considerando as críticas dos linguistas Moita-Lopes e Rojo (2004) a alguns problemas observados nos PCNEM e PCN+ e as orientações formuladas para a elaboração dos novos documentos, acreditamos que, para alcançarmos o objetivo definido para esse estudo, é preciso apreender a relação dialógica de que emergiram as OCEM, através do conhecimento de enunciados produzidos sobre o mesmo tema.

Para isso, dedicamos atenção às noções de dialogismo a partir da qual pudemos tratar de outras importantes noções de Bakhtin e, na seção seguinte, apresentaremos uma síntese das concepções de leitura que se desenvolveram fundamentadas nas concepções de linguagem e que influenciaram as práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil.

1.3. Concepções de leitura

A noção de dialogismo, pela qual “no dito coexiste o já-dito”, permite-nos entender, não diríamos o avanço, mas a ampliação que a concepção de leitura foi tendo ao longo do tempo. Preferimos o termo ampliação porque partimos do princípio de que uma concepção de leitura vigente não é completa e plenamente nova em relação a uma anterior; é na verdade, uma mudança de ponto de vista sobre o mesmo objeto, com explicações e questões que partem das que já estão postas para irem além delas (BRAGGIO, 1992).

A ideia de ampliação também se justifica porque partimos do princípio de que os sentidos que recobrem os objetos são sempre ou retomados, confirmados ou refutados a partir de outros, e, em se tratando do objeto leitura, não seria diferente, uma vez que cada sentido que lhe foi atribuído, certamente, fundamenta-se em uma concepção de linguagem.

Sobre a palavra *concepções*, sabemos que existem, hoje, estudos desenvolvidos para investigar as crenças, as representações, a visão que as pessoas têm sobre um determinado fenômeno linguístico, e entendemos que cada termo é usado de acordo com as particularidades e as restrições que a situação impõe. Assim, estamos usando o termo *concepções* de leitura para nos referirmos ao sentido com que o objeto leitura é abordado nas OCEM.

Constatamos na literatura a existência de poucos estudos que reúnam a um só tempo todas as concepções de leitura representativas dos estudos sobre o tema. O que geralmente há em algumas publicações é a descrição mais profunda de uma concepção de acordo com a teoria a que o estudo se filia. Por essa razão nos baseamos em um quadro elaborado por Castro (2007) para elencar as concepções de leitura consideradas mais influentes no ensino de linguagem¹² e também no estudo de Braggio (1992), que tratou das concepções de leitura e dos modelos de alfabetização.

¹² *Ensino de linguagem* é uma expressão usada por Faraco e Castro (2003), em substituição a *ensino de português*, ao discutirem sobre questões epistemológicas que estão por trás da crítica dos linguistas ao ensino de gramática.

Ressaltamos que há uma diferença de terminologia no modo de nomear as concepções de leitura por parte das duas pesquisadoras; em razão disso, adotamos o quadro de Castro, mas faremos referência a Braggio, quando percebermos que ambas estão tratando da mesma concepção.

a) Concepção tradicional

Na concepção tradicional, a leitura é entendida como resultado de uma decodificação, que envolve o reconhecimento de sinais gráficos da língua e a capacidade de associar esses sinais aos fonemas correspondentes.

Se pensarmos a leitura como um complexo processo com componentes interdependentes (linguístico, psicofisiológico, interacional), podemos entender que a concepção tradicional reflete apenas uma etapa do processo, porém, muito relevante e indispensável, porque sem ela não se avança para as etapas mais complexas.

Isso não quer dizer que só o reconhecimento das letras e a consciência fonológica sejam suficientes para o desenvolvimento da leitura, entretanto, “para favorecer o rendimento da leitura se deve dar atenção ao desenvolvimento linguístico, porque a realidade é percebida à medida que se conta com as distinções linguísticas, que a identificam e a verbalizam” (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 39).

Esses autores destacam, inclusive, uma pesquisa realizada por Loban (1963) com 338 crianças, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Tal pesquisa revelava principalmente que crianças menos eficientes, do ponto de vista linguístico, tinham menor rendimento na leitura do que aqueles com altas habilidades linguísticas, do que podemos concluir que domínio da linguagem, mesmo na sua forma mais elementar da relação grafema-fonema, é fundamental ao processo da leitura.

Nessa relação entre letra e fonema, destacamos o modelo de leitura *ascendente* (*bottom-up*), em que se “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 2007, p. 50).

O único contexto considerado nessa concepção é o linguístico, o cotexto, porque o ambiente físico, o momento e o lugar da enunciação não são levados em conta, especialmente, porque o leitor tem um papel passivo diante do texto, esse papel consiste em reproduzir a informação pensada por um autor e codificada em forma de texto.

A leitura vista nessa perspectiva leva-nos a crer que a concepção tradicional só exerceu influência na aprendizagem do código na leitura inicial, ou seja, na aprendizagem das crianças. Talvez isso se dê por influência de Bloomfield, que adotou o empirismo e o behaviorismo como modelos teóricos para explicar a aquisição da linguagem.

De acordo com Braggio (1992, p.9), “do ponto de vista bloomfieldiano, a aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente”. Como a ênfase recai sobre o componente grafofônico da língua, o sentido é desconsiderado, o que importa realmente é a capacidade de “decifrar” o código linguístico.

Para Koch (2006, p. 10), nessa concepção “a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor”, de suas intenções, de modo que ao leitor compete apenas captar o sentido que provém do autor e se exterioriza na expressão linguística, sentido que, nessa visão, seria o mesmo para qualquer leitor.

b) Concepção estruturalista

A concepção de leitura estruturalista tem origem na influência do estruturalismo, teoria linguística de que Saussure é o precursor, pois se dedicou ao estudo da língua como sistema constituído por regras, influenciando então no interesse em explicar como se estrutura esse sistema.

Particularmente, vemos uma diferença tênue entre a concepção tradicional e estruturalista, segundo Castro (2007, p. 71) a distinção se dá porque a ênfase dada na primeira é sobre a *função* da língua, que é a de exprimir sentido, enquanto na segunda, a ênfase é sobre o *funcionamento* da língua, pois, no estruturalismo linguístico, o propósito é descrever “quais são as regras que tornam possível qualquer parte” que constitui a expressão, ou o texto, e não “procurar o que cada parte significa”.

Em relação à leitura nessa perspectiva, Koch (2006) destaca que, sendo o texto um produto de uma codificação de um emissor, a leitura é entendida como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, no qual ele deve se centrar para reconhecer o sentido das palavras e das estruturas textuais.

Tratando-se de texto nesses termos usados por Koch, é relevante lembrarmos sobre a necessária distinção que se deve estabelecer entre texto e enunciado, pois Maingueneau (2005) tem o cuidado de demarcar a diferença entre enunciado e texto, mas

quando expõe criticamente uma dada noção de sentido, pelo que denomina “um processo assimétrico”, tal distinção não parece evidente:

Considera-se, geralmente, que cada enunciado é portador de um sentido estável, a saber, aquele que lhe foi conferido pelo locutor. Esse mesmo sentido seria decifrado por um receptor que dispõe do mesmo código, que fala a mesma língua. Nessa concepção de atividade linguística, o sentido estaria de alguma forma inscrito *no* enunciado, e sua compreensão dependeria essencialmente do léxico e da gramática da língua; o contexto desempenharia um papel periférico, fornecendo os dados que permitem desfazer as eventuais ambiguidades dos enunciados (MAINGUENEAU, 2005, p.19).

Para Maingueneau (2005, p. 20), a visão de sentido fixo, fora de contexto, que exclui tudo que é externo ao texto é insustentável, uma vez que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”.

Como nessa concepção o sentido pode ser identificado na organização da estrutura linguística, e o leitor tem domínio sobre as regras do sistema linguístico, a leitura é entendida como uma atividade individual isolada do meio social, imune às influências do contexto sócio-histórico, o que se deve à própria noção predominante de texto, visto por sua dimensão exclusivamente linguística.

c) Concepção cognitivista

A concepção cognitivista ou psicolinguística se desenvolve sob influência da teoria linguística de Chomsky, segundo a qual “todo ser humano é biologicamente pré-programado para adquirir a linguagem” (BRAGGIO, 1992, p.18) e da psicologia cognitiva.

Se antes a ênfase era sobre o texto, nessa concepção o leitor e mais especificamente os seus conhecimentos, linguísticos e experienciais, são considerados imprescindíveis para o sucesso da leitura.

Braggio registra o papel da linguística gerativa de Chomsky, cujo interesse central recai sobre o conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua, a *competência linguística*. Essa influência é percebida principalmente nas propostas de leitura de Goodman e Smith.

O modelo de leitura proposto por Goodman pode ser resumido assim:

- a) a leitura não é um processo passivo, em que o *input* gráfico é o estímulo para uma resposta também passiva do leitor. Pelo contrário, a leitura é um processo ativo, em que o leitor contribui para a construção do significado, pois traz consigo o conhecimento de sua língua;
- b) seus “erros” são vistos como tentativas de chegar ao significado e dão subsídios para uma análise do processo psicolinguístico do ato de ler; e
- c) a linguagem nãofragmentada, sintaticamente bem-construída, tem precedência sobre a linguagem fragmentada, segmentada nos seus constituintes mínimos. (BRAGGIO, 1992, p.26)

Goodman propõe um modelo psicolinguístico para explicar o processo de aquisição da linguagem escrita. A leitura é entendida como um processo ativo, no sentido restrito do termo, porque, apesar de considerar que o leitor contribui para a construção do significado, só a concebe assim porque reconhece a competência linguística do leitor, ou seja, o conhecimento que o leitor traz consigo sobre a forma de organização da sua língua, tanto é que os “erros” a que ele se refere são os desvios (*miscues*), como substituição, omissão de uma palavra, causados pela capacidade do leitor de predizer, confirmar, rejeitar e refinar o que lê com base no seu conhecimento da estrutura da língua, de seus conceitos e experiências com o material escrito.

Essa concepção, embora sinalize para a interação leitor e texto, não adota o termo “interação” em um sentido mais amplo (bakhtiniano, por exemplo), uma vez que é relativa à integração das informações textuais (do *input*) com as informações linguísticas de domínio do leitor (grafofônicas, sintáticas, semânticas) construídas pelas experiências anteriores com a língua.

A leitura concebida por Smith (1989, p.103-104) resume bem essa integração, pois, para ele, ler é associar a informação visual com a informação nãovisual. A informação visual é dada no texto (*input*), a informação nãovisual:

[...] é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema que estamos lendo, juntamente com algum conhecimento adicional de aspectos específicos da linguagem escrita, tais como o modo como os padrões ortográficos são formados (...). Mas, o significado é a informação nãovisual mais importante de todas.

Para esse autor, em vez de um leitor passivo diante do material linguístico, existe um leitor ativo, dotado de uma “teoria do mundo” (ou estrutura cognitiva), capaz de compreender o texto, fazendo previsões, que possibilitam ao leitor selecionar as informações mais relevantes, fazer perguntas ao texto e respondê-las.

Como o leitor se baseia o mínimo possível na informação visual, o modelo de leitura predominante nessa perspectiva é o descendente (*top-down*), “uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.” (KATO, 2007, p.50).

Pela importância atribuída às informações não-visuais, observamos que a concepção cognitivista é também influenciada pelas teorias que tratam da memória (cf. Smith, 1989) e do “esquema (cf. Leffa, 1996).

De acordo com Smith, teoricamente a memória tem três aspectos: o armazenamento sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. No primeiro aspecto se dá o acesso ao *input*; no segundo, guarda-se temporária e rapidamente a informação e, na terceira, tem-se uma significativa capacidade de armazenamento- é onde está registrado nosso conhecimento contínuo sobre o mundo.

Leffa, ao resumir os estudos de Bartlett, deixa mais clara a teoria dos esquemas:

Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. (LEFFA, 1996, p. 35)

A compreensão só é possível se o leitor tiver na memória os esquemas adequados para “fazê-los” interagir com a informação visual, até mesmo quando o leitor aciona um esquema não-pertinente para o sentido que vai construindo, o processo inicial pode ser revisto, no sentido de que o leitor pode desfazer uma primeira inferência e produzir outras.

Conceber a leitura como uma atividade cognitiva é, sem dúvida, legítimo, mas ler é uma ação significativamente abrangente e complexa, que não se limita apenas ao processo cognitivo, sobretudo porque questões sobre a natureza dos conhecimentos do leitor são fundamentais.

d) Concepção interacional

Na concepção interacional (cf. Castro, 2007) ou interacionista (cf. Braggio, 1992), a leitura é entendida como a interação entre dois sujeitos situados socialmente – o autor e o leitor – através do texto.

O fato de se considerarem os sujeitos reais se deve à influência de estudos linguísticos que analisaram a linguagem no seu contexto real de uso, na sua função de

comunicação. De acordo com Braggio, esses estudos se desenvolveram seguindo um percurso investigativo diferente do assumido na linguística gerativa de Chomsky.

Assim, à noção de competência linguística universal, contrapõem-se a competência comunicativa diferencial, as funções da linguagem; à noção de comunidade homogênea de fala, contrapõe-se a comunidade heterogênea de fala; à suposta imutabilidade e normatividade da língua, contrapõem-se a variação e mudança linguísticas; ao falante-ouvinte ideal, contrapõe-se o falante-ouvinte real. (BRAGGIO, 1992, p. 27)

Sem querermos nos aprofundar na questão, fazendo um resgate das pesquisas que contribuíram para a construção de uma concepção de linguagem em seus aspectos sociais, a partir das quais a leitura passou a ser vista sob outro prisma, resolvemos apenas citá-las para que se registre que houve todo um processo que culminou na concepção interacionista. Essa concepção de leitura resulta da ampliação das anteriores, mas por um viés diferente, pois foi influenciada pela sociolinguística, pela linguística de texto e pela psicolinguística, com as quais se produziu uma outra compreensão de linguagem, de falante e de sua comunidade.

O principal aspecto comum a essas áreas é o pressuposto de que existe uma relação entre linguagem e sociedade, por essa relação, tanto a visão de leitor e de autor, quanto a de texto mudam, repercutindo também na concepção de leitura.

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 a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p.10)

Com uma perspectiva denominada transacional, Goodman postula uma concepção de leitura que engloba três sistemas, o linguístico, o sintático e o semântico (incluindo o pragmático), mas Braggio (1992, p. 71) ressalta que o semântico “é visto como um sistema completo (e não simplesmente um conjunto de palavras) pelo qual a língua pode representar significado pessoal e social altamente complexos”, do que podemos depreender que, uma vez considerando a inter-relação entre linguagem e sociedade, “um vasto conjunto de saberes” do autor e do leitor interage no momento da leitura, tem origem social, histórica e cultural.

A partir da premissa de que a construção do conhecimento do sujeito e também sua performance são influenciadas pelo contexto e que os contextos são múltiplos, alguns autores como Goodman (1984), Rosenblat (s/d), Haste e Burke (1978), Haste e Carey (1984),

com uma visão transacional de leitura e escrita, concebem a leitura como um processo sociopsicolinguístico. Esse processo é assim descrito:

Considerado primeiramente como um processo unitário, isto é, sociopsicolinguisticamente unitário, o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele variará de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, o que implica na diversidade dentro da unidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicolinguisticamente, ele varia de acordo com “a situação” na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante. Na realidade, ao se considerar a representação do significado no texto (escrita) e a sua construção (leitura), há o que o autor chama de delimitações, restrições (*constraints*) que não devem ser ignoradas, pois elas moldam o processo de ler/escrever. (BRAGGIO, 1992, p.70)

Apesar da distinção entre as formas de classificar as concepções, estamos certas de que a diferença entre a perspectiva interacionista e a sociopsicolinguística reside no fato de que nessa última predomina uma visão transacional pela qual o papel do contexto social e cultural é explicitamente considerado, uma vez que na interação entre leitor e autor (via texto) ambos se transformam, pois o significado, construído na interação, constitui outro evento.

Coracini (2005) aponta algumas fragilidades para a concepção interacional, porque considera que o autor do texto permanece como o detentor do sentido a ser construído no momento da leitura, uma vez que ele imprime marcas de suas intenções no texto e caberia ao leitor interagir com elas para construir o sentido. Essa autora tem ressalvas quanto a essa concepção, mas chama a atenção para o fato de que:

essa visão tem sido a mais cotada nos meios acadêmicos, talvez porque garanta o centro e o poder da autoridade legitimada por uma instituição, bem como a busca da verdade e da racionalidade, indispensáveis para a garantia da cientificidade, com certas tolerâncias imputadas ao componente social, desde que o texto ou o autor permita ou autorize”. (CORACINI, 2005, p.22, grifos da autora)

É principalmente nessa crítica da autora que nos apoiamos para formular a nossa questão de pesquisa sobre a concepção de leitura que fundamenta as OCEM, especialmente porque esse documento tanto foi produzido em diálogo com os discursos produzidos na academia quanto pode provocar respostas, materializadas em pesquisas acadêmicas, que podem contribuir para mudar ou fortalecer as práticas criticadas acima.

Influenciar ou não na manutenção dessas práticas não deixa de ser uma questão ideológica, discursiva, porque diante dos vários discursos que vêm se produzindo acerca da

leitura, tomar um posicionamento a favor de um revela a adesão a uma ideologia e a negação de outras.

Um estudo de Kleiman (2004) acerca das principais abordagens sobre a leitura desenvolvidas na Linguística Aplicada ressalta uma mudança no contexto acadêmico brasileiro acerca das abordagens mais representativas sobre o objeto leitura: uma abordagem psicossocial e uma sócio-histórica.

Na primeira abordagem, predominou a investigação orientada pelas ciências psicológicas – a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva, das quais se originou um grande interesse pelo leitor, especificamente pelo seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão escrita.

Conforme aponta Kleiman na figura a seguir, o foco era sobre o leitor e sobre seus processos, mas com a visão de que esse leitor era inteligente, dotado de conhecimentos e capaz de reagir a estímulos, de fazer hipóteses e de inferir independente dos estímulos.

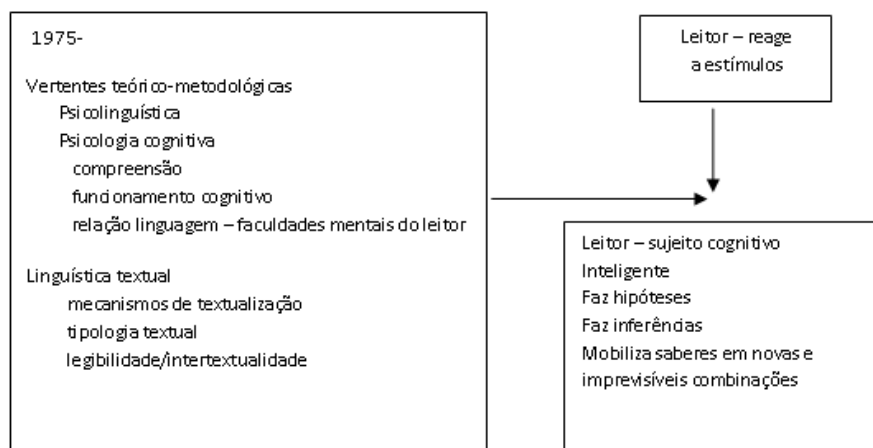


Figura 1- Abordagem psicossocial da leitura e representação do leitor na pesquisa
Fonte: Kleiman (2004)

Na segunda abordagem, efetivou-se “a verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 15), sob a influência das duas talvez mais importantes abordagens sócio-históricas, uma de inspiração francesa, a da História Cultural da leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, muito influenciada por antropólogos ingleses, como Street (1984), e americanos, como Heath (1983).

Conforme Kleiman (2004), essa última abordagem dominou o campo da Linguística Aplicada, disciplina que adotou “a leitura como prática social” como o seu objeto

de pesquisa. Essa abordagem se apoia em contribuições da Análise do Discurso, da Pragmática, das Teorias de Enunciação e da Sociolinguística Interacional.

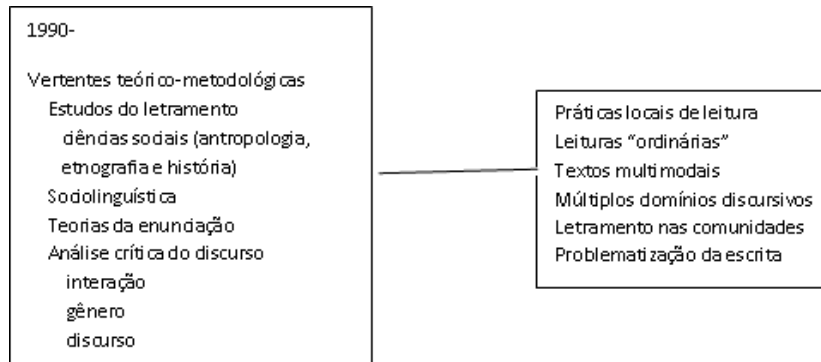


Figura 2- Abordagem sócio-histórica da leitura e objetos dos estudos de letramento
Fonte: Kleiman (2004)

A ruptura epistemológica de que fala Kleiman chamou a nossa atenção no sentido de percebermos sob que influências teórico-metodológicas a concepção de leitura que fundamenta as OCEM é legitimada.

De acordo com o que já foi exposto, tanto Kleiman quanto Coracini sinalizam para um processo de mudança epistemológica acerca das concepções de leitura, o que nos motiva a investigar se, com a concepção de leitura legitimada, as OCEM estão, de algum modo, afinadas com essas mudanças, principalmente porque se trata de um documento produzido para orientar o ensino de Língua Portuguesa em todo o Brasil.

A dificuldade em “flagrar” as influências das abordagens teóricas, digamos, mais evidentes nas pesquisas atualmente desenvolvidas, talvez resida na própria complexidade que envolve a leitura e também na existência simultânea dessas abordagens que parecem competir para a adesão de estudiosos e professores mais do que convergir para a construção de meios que viabilizem a mudança da realidade da leitura no País, ainda que saibamos que contradições desse tipo sejam comuns e até necessárias.

e) **Concepção discursiva**

Na concepção discursiva (cf. Castro, 2007), há uma compreensão muito particular de leitura, especialmente quanto à noção de *sentido* adotada. Enquanto para a leitura na visão interacionista o sentido era construído pela interação autor e leitor através do texto, nessa visão não se considera construção de, mas ruptura, transformação ou atribuição de sentido.

Em outras palavras, com a leitura o leitor não constrói o sentido, mas se filia a um dos sentidos conforme a individualidade do leitor e da enunciação em questão, por isso nessa concepção se defende que, diante de um objeto simbólico o homem tem necessidade de interpretar, de inscrever-se nesta ou naquela formação discursiva¹³ (ORLANDI, 1998, p.19).

A leitura dentro dessa perspectiva é uma atividade social e como tal traz em si um processo discursivo, do que podemos apreender o caráter dialógico da linguagem que se assume nessa visão. Ao contrário das concepções descritas anteriormente, nessa se inserem a noção de efeito de sentido entre os interlocutores, em vez de um sentido já dado no texto; o conceito contexto de produção, no lugar de contexto ou circunstâncias de leitura; a ideia de interpretação no lugar de compreensão; o papel do sujeito histórico no lugar da subjetividade do autor/leitor.

A mudança quanto à noção de leitura se dá aqui principalmente porque se considera que a formação social do indivíduo se constitui por um complexo de formações discursivas, várias *matrizes de sentido* (INDURSKY, 1998, p. 191), termo caro à Análise do Discurso de linha francesa. Disso dito, podemos entender que:

O sentido é da ordem das formações discursivas (FD), que, por sua vez, materializam formações discursivas ideológicas, que, por sua vez, são da ordem da história. Assim, entre outras coisas, a gramática pode ser a mesma (de fato, é a mesma) para diversos enunciadores, mas o sentido do que eles dizem pode não sê-lo, porque esse decorre de fatores que não são da ordem da língua. (POSSENTI, 2009, p. 360-361)

O *sentido* discursivo, como aqui denominamos, está para o tema assim como a língua está para a significação, nos termos bakhtinianos, sendo o tema “um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*” (1997, p. 129) (destaques do autor), no qual os signos assumem um sentido ideológico, cujo efeito deve ser interpretado em função tanto do contexto social mais imediato quanto do contexto social mais amplo.

É por esse aspecto que Orlandi (1998, p. 59) destaca que “quando lemos, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada”. Uma questão relevante acerca dessa concepção, mais diretamente a essa “determinação histórica”, diz respeito ao pressuposto da Análise do

¹³ Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 240, 241) explicam que a noção de “formação discursiva” foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso. Logo pode significar, em sentido mais restrito, “todo conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa (...)”

Discurso francesa de que o sentido corresponde a um efeito provocado no leitor sob a influência determinante de uma dada ordem social, em um lugar específico.

Aliás, como ressalta Possenti (2009), a maneira tradicional de ver o sentido deve ser substituída pela noção de “efeito de sentido” entre interlocutores. Isso significa que “efeito de sentido” não se trata somente de transmissão de informação, pois abarca também toda a enunciação (condições específicas), o que provoca o entendimento de que na AD não se concebe como já disponível no texto um sentido plenamente desenvolvido; há, sim, um sentido que surtirá uma dada compreensão precisamente determinada.

Tal determinação se dá por força dos sentidos que se foram construindo ao longo da história, inscritos em formações discursivas – as formações ideológicas correspondentes a elas na ordem do discurso -, os quais, por estarem possivelmente guardados na memória do leitor, atuarão a ponto de provocarem um efeito de sentido.

Dito isso, tem-se que a leitura decorre da posição ocupada pelo sujeito (leitor); em outras palavras, o efeito de sentido depende tanto dos sentidos que ecoam na memória do leitor, dada sua posição, quanto das particularidades próprias da enunciação, pois “o legível é exterior (preexiste) ao sujeito, ao mesmo tempo em que, no momento da leitura, coloca-se como contemporâneo a ele.” (ORLANDI, 1998, 69).

f) A concepção de leitura se resignificando

Vimos tratando das concepções de leitura como se elas fossem se sobrepondo umas às outras. Mas queremos salientar que, embora a organização aqui definida possa sugerir essa ideia, o que acontece na verdade é uma espécie redimensionamento das concepções em função da mudança nas perspectivas que as sustentam.

Talvez essas perspectivas se originem da problematização que o homem faz acerca do mundo e das coisas, o que pode ser plausível se considerarmos que “todo conhecimento humano está enraizado numa atividade, numa ação, num mundo real” (BRAGGIO, 1992, p. 86).

Desse pressuposto tomado de Vygotsky, tem-se que a linguagem emerge das atividades humanas e constitui a consciência do homem, o que permite defender que pela palavra o homem pode influenciar outros homens.

Essas e outras questões em torno da linguagem, como as já discutidas no quadro teórico bakhtiniano, levam a se repensar as concepções de leitura sob outros pressupostos. É em virtude desse processo que podemos falar na resignificação das concepções de leitura.

Além do mais, não basta, como querem os interacionistas e os transacionalistas, que o leitor construa um significado para o texto, que se transforme psiquicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo, uma leitura da realidade (...) (BRAGGIO, 1992, p. 91)

Sob que bases e que abordagem pedagógica seria possível levar a efeito tal reflexão, tal leitura?

Braggio, analisando a convergência existente entre importantes aspectos do pensamento de Freire, de Vigotzky, de Bakhtin, no tocante à linguagem, apresenta algumas abordagens da leitura, embora mais ligadas à alfabetização, que procuram abarcar no processo da leitura aspectos psicológicos, linguísticos, sociais e políticos, de modo que se desenvolva da parte do leitor a capacidade da leitura crítica.

Considerando, portanto, a abordagem da leitura em uma perspectiva que contempla desde os aspectos psicológicos até os políticos, passamos à seção seguinte em que apresentamos a metodologia adotada a fim de explicitar se nas OCEM esses aspectos são privilegiados em conjunto ou se as OCEM priorizam um ou alguns desses aspectos.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA

Para levarmos a efeito a análise pretendida, as noções de dialogismo, de enunciado, enunciação, de intertextualidade e de interdiscursividade são relevantes, porque a partir da compreensão que temos delas, poderemos responder à questão de pesquisa: Que concepção de leitura é legitimada nas OCEM?

Para isso, apresentamos a seguir os aspectos que particularizam a metodologia definida segundo os interesses de nossa pesquisa.

2.1. Método de abordagem

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, descritiva com enfoque no método indutivo, o qual foi proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume. É caracterizado como um processo mental pelo qual, partindo de dados particulares, infere-se uma verdade geral ou universal. Esse método considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações (LAKATOS; MARCONI, 2010).

2.2. Métodos de procedimento

O método predominante nessa pesquisa é o método monográfico, que “consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos” (LAKATOS; MARINHO, 2010, p. 90).

2.3. Técnica de pesquisa

Como uma das certezas que temos é o fato de as referências bibliográficas, especialmente, representarem nas OCEM as marcas que revelam a relação dialógica existente entre o texto desse documento com outros textos presentes em livros, artigos acadêmicos, teses que tratam de temas linguísticos, adotamos aqui a pesquisa bibliográfica.

Segundo Lakatos e Marinho (2010, p. 166), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, não se restringindo somente a material impresso, pois podem ser considerados até meios de comunicação oral: rádio, gravações, filmes.

Um dos pontos relevantes dessa técnica de pesquisa é a possibilidade de se promover o estudo de um tema, certamente já investigado e, por isso, objeto de uma publicação anterior, mas por um viés diferente, que pode levar a conclusões inovadoras. A nosso ver, possibilita ainda dar singularidade ao tema em estudo, uma vez que cada pesquisa se constitui uma enunciação, nos termos compreendidos por nós.

Lakatos e Marinho (2010) destacam também que essa técnica permite ao pesquisador ter respaldo científico que o ajuda na manipulação de suas informações, pelo que entendemos, por ensejar um diálogo entre pesquisadores, especialistas, estudiosos ou apreciadores do tema.

A pesquisa bibliográfica compreende diferentes fontes, dentre as quais estamos priorizando as publicações, como, livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas etc. e o fazemos porque um dos critérios da análise é considerar as relações dialógicas que constituem as OCEM, que podem ser evidenciadas pela análise da intertextualidade e/ou da interdiscursividade, a ser observada pela materialidade linguística.

Para realizar a pesquisa bibliográfica é necessário contemplar as quatro fases seguintes:

- a) identificação;
- b) localização;
- c) compilação;
- d) fichamento.

O modo como seguimos e organizamos essas fases está descrito na seção seguinte em que tratamos dos procedimentos de análise, porém ressaltamos que a forma peculiar como o *corpus* – as OCEM – está textual e discursivamente configurado levou-nos a concentrar a

pesquisa na última fase, a qual suscitou a necessidade de lermos outras publicações consideradas fundamentais à nossa compreensão sobre o tema.

2.4. Procedimentos de análise

Para respondermos à questão de pesquisa acerca da concepção de leitura legitimada nas OCEM, baseamo-nos no pressuposto bakhtiniano de que “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291), pois entendemos que as OCEM são um enunciado, “a *unidade real* da comunicação verbal”, que se constitui da apropriação, combinação, reescrita e/ou transformação de outros enunciados produzidos em diferentes contextos.

Por essa razão, optamos por fazer recortes no texto das OCEM, especificamente na materialidade linguística, a fim de identificarmos marcas de assimilação de outros textos, ou seja, de diálogo com outros enunciados. Esses recortes privilegiam a materialidade linguística em cujo sentido é possível apreender alguma relação com o tema leitura. Para fazermos esses recortes, inicialmente, realizamos uma leitura do sumário, a partir do qual tivemos uma visão mais geral e compreendemos a organização temática do documento; depois, fizemos uma leitura global. Em seguida, dedicamos atenção às seções temáticas onde procuramos, ao mesmo tempo, identificar a presença do termo *leitura* e analisar com que sentido o termo estava sendo usado.

Posteriormente, começamos a realizar recortes na materialidade linguística das OCEM, mais especialmente, onde acreditamos haver direta ou indiretamente uma relação de sentido com o tema leitura, por exemplo, “Em suma, pode-se dizer que **o sentido é indeterminado**, surge como **efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos**” (BRASIL, 2006, p. 25, grifos nossos).

Ressaltamos que a nossa atenção não se centralizou especificamente “no sentido” da materialidade linguística dos trechos recortados, pois consideramos para a sua análise a soma dos aspectos que cooperam com o processo de produção de sentido, ou seja, focamos atenção também no contexto interno do enunciado, nos conhecimentos que temos sobre o tema *leitura*, na progressão temática com a qual o enunciador das OCEM constrói a argumentação sobre o tema, no conhecimento e na leitura de outros textos sobre o tema.

Ao adotar esses procedimentos, constatamos que a presença do termo *leitura* e de termos afins *ler*, *leitor* nas OCEM é pouco recorrente, por isso também optamos pelos recortes em que observamos o uso de termos e expressões relacionados ao ato de ler, como,

por exemplo, “atividades de recepção de textos”, “atividades de compreensão”, “interação intermediada por textos escritos”, “atividade sociointerativa”, “produção de sentidos”.

Isso nos levou a considerar uma das características dos discursos oficiais, também observada nas OCEM, que é a semelhança com os discursos acadêmicos, especialmente pela referência explícita ou não a outras fontes de conhecimento, a outros autores, procuramos, por isso, colocar o texto das OCEM em relação com textos que serviram de referência para a sua produção citados nas referências bibliográficas. Esse procedimento foi adotado com vistas a identificar nos textos de referência para a constituição das OCEM o uso dos termos e expressões que remetem ao tema leitura.

Mas, além dessas indicações, consideramos relevante a análise do documento preliminar a partir do qual se desenvolveram as discussões que culminaram na formulação das OCEM¹⁴. Nesse documento, dedicamos maior atenção à materialidade linguística cuja “postura de sentido”¹⁵ apresentava, de algum modo, relação com o tema leitura.

Como exemplo, observamos no documento preliminar recortes como “Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental do letramento: **as capacidades leitoras**”, “O PISA tem uma **concepção cognitiva de leitura** como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens”, “O quarto nível de leitura, por exemplo, já exige **a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva**”, “**compreender e produzir textos** não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito)” (grifos nossos) na qual podemos entender alguns aspectos sobre as concepções de leitura citadas no documento preliminar às OCEM.

Através de recortes como esses, podemos também identificar o percurso definido pelos linguistas Moita-Lopes e Rojo, autores do documento preliminar às OCEM, acerca de como foram tecendo os argumentos em favor de uma dada concepção de leitura, que, certamente, fundamenta as OCEM.

Os recortes feitos foram considerados úteis para proceder à comparação de cunho linguístico-discursivo entre as OCEM e os textos que abordam o tema leitura.

Nesse caso, recorreremos inicialmente aos textos apresentados nas referências bibliográficas, dos quais selecionamos aqueles cujos títulos e sumários revelam a abordagem do tema leitura. Salientamos, entretanto, que a comparação entre os recortes não se

¹⁴ Parte dessa análise já foi feita no capítulo 1, onde tratamos da constituição das OCEM.

¹⁵ A expressão “postura de sentido” é usada por Fiorin (2008, p. 180) da seguinte forma “o texto é a manifestação do enunciado, que é uma “postura de sentido””. Ele usa essa expressão para se referir ao fato de um enunciado sempre revelar uma posição de seu locutor acerca de um tema, que será único e irrepetível, pois o contexto sócio-histórico, a entonação, tudo muda de modo que a cada enunciação o sentido sempre será diferente.

concentrou exclusivamente nos textos indicados nas referências bibliográficas das OCEM nem na materialização linguística, uma vez que tomamos como referência outros textos que também tratam do tema leitura, como, por exemplo, os textos que tratam das concepções de leitura apresentados no primeiro capítulo.

A partir desses textos, procuramos apreender o sentido, ou seja, como esses textos abordavam o tema leitura e que relação havia entre essa abordagem e a realizada nas OCEM.

Em síntese, os procedimentos metodológicos adotados priorizam o processo de leitura de enunciados com vistas a evidenciar a concepção de leitura legitimada nas OCEM, conforme está apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: **ANÁLISE DOS DADOS**

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, analisamos os dados considerando as noções de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade através das quais podemos proceder à comparação entre os recortes das OCEM e outros feitos em textos que abordam o tema leitura.

Já explicamos que a análise toma como referência os recortes feitos na materialidade linguística, mas se concentra no conteúdo, no sentido apreendido, por isso se trata de uma análise linguístico-discursiva.

É uma análise em que se considera também a influência dos fatores extralinguísticos, como os enunciados com os quais dialogam as OCEM, o contexto sócio-histórico de produção desses documentos e a sua própria organização temática.

A análise se orienta pelos procedimentos metodológicos já apresentados e a seguir organizados.

3.1. OCEM: organização temática

As OCEM, de Língua Portuguesa, estão distribuídas em 46 páginas, organizadas em oito seções, das quais seis desempenham a função de dar ao documento um caráter mais didático acerca das orientações teórico-metodológicas pretendidas.

Pela análise do sumário, as seções estão assim organizadas:

CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Introdução
1. A Língua Portuguesa no contexto do ensino médio
2. Construção de novas rotas nos estudos da linguagem que configuram a identidade da disciplina
3. Concepções de língua e linguagem e práticas de ensino
4. A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio
5. Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos
6. Considerações Finais
Referências bibliográficas

Figura 3: Sumário das OCEM

A análise da introdução evidencia o propósito maior das OCEM: “(...) defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa.” (BRASIL, 2006, p. 17).

A partir dessa constatação, entendemos que as OCEM partem do princípio de que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar objetos de ensino/estudo representativos das necessidades e mudanças do mundo contemporâneo e que tais objetos devem ser abordados por um viés teórico-metodológico coerente com as novas tendências.

Isso nos remeteu à questão acerca do papel que a leitura pode desempenhar em relação tanto a esses objetos de ensino/estudo quanto à sua abordagem, por isso dedicamos atenção à inter-relação existente entre os temas das seções seguintes.

Na seção “A Língua Portuguesa no contexto do ensino médio”, discute-se a respeito do papel da Língua Portuguesa no ensino médio onde as ações da disciplina “(...) devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” (BRASIL, 2006, p. 18). Para alcançar esse objetivo, as OCEM consideram necessário o desenvolvimento contínuo de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos e da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

A relação temática observada entre essa seção e a de introdução é de complementaridade, uma vez que é possível identificar que os objetos de ensino/estudo mencionados na introdução correspondem à leitura, à escrita, à fala e à escuta, as quais devem ser abordadas considerando-se todos os aspectos que as envolvem. Disso resulta a resposta à questão anteriormente levantada sobre o papel da leitura, que nas OCEM é considerada um dos objetos de ensino/estudo.

Sob essa perspectiva, fica claro que as OCEM pretendem orientar a abordagem da linguagem tanto nas diferentes modalidades de uso quanto nas suas várias dimensões. Isso nos permite afirmar que, mesmo se referindo às habilidades de leitura, as OCEM não parecem priorizar a concepção cognitiva de leitura, cuja característica central é a ênfase no leitor e nas suas capacidades cognitivas para processar o texto. Embora reconheçam a relevância das habilidades de leitura, as OCEM propõem uma abordagem mais complexa, que considera todos os aspectos relativos à linguagem na modalidade escrita.

A seção “Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina” aborda tanto uma síntese da evolução dos estudos linguísticos no Brasil e no exterior quanto a influência dessa evolução sobre a definição de novos objetos de ensino/estudo para o trabalho com a Língua Portuguesa.

A referida evolução permitiu considerar um texto sob uma nova perspectiva “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (BRASIL, 2006, p.21). Mas as OCEM ressaltam a necessidade de abordar o texto considerando-se dois aspectos imprescindíveis: as múltiplas dimensões que efetivamente interferem e orientam a produção e a recepção dos textos e o reconhecimento de que a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto (BRASIL, 2006, p. 22, 23).

A abordagem centrada nesses aspectos, como proposto pelas OCEM, já nos dá indícios de que a concepção de leitura a ser legitimada nesses documentos fundamenta-se em pressupostos mais amplos que legitimam a importância do tratamento da linguagem para além do sistema linguístico, contemplando também a enunciação, conforme veremos na seção onde trataremos do uso do termo *leitura*.

A seção “Concepção de língua e linguagem e prática de ensino” dá ênfase aos estudos provenientes do interacionismo, entendido nas OCEM como aqueles estudos desenvolvidos pela vertente interacionista no escopo da Linguística, que envolvem estudiosos como Hymes, na Filosofia da linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schnewly e na Psicologia do Desenvolvimento, como Vygotsky e seguidores.

Considerando os pressupostos do interacionismo, as OCEM põem a interação no centro da abordagem linguística. Isso significa que o foco para o desenvolvimento da leitura deixa de ser exclusivamente a língua, o texto, o autor e o leitor e passa a ser o efeito da interação entendida como uma atividade de construção de sentidos.

Quando as OCEM tratam da interação referem-se ao conjunto de fatores que atuam no processo, fatores que vão desde os conhecimentos de domínio dos sujeitos envolvidos até as condições da situação em que interagem.

A seção “A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do ensino médio” contempla os objetivos almejados para a formação do aluno de ensino médio através do ensino de Língua Portuguesa. Esses objetivos focalizam ações desenvolvidas a partir dos objetos de ensino/estudo: a escrita, a leitura, a fala e a escuta.

A seção “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos” apresenta as orientações acerca de como a escola pode organizar o currículo de Língua Portuguesa e de como pode proceder para abordar os conteúdos definidos para o ensino. Essas orientações partem do princípio de que “o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentidos para os textos, como materialidade de gêneros discursivos,

à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (BRASIL, 2006, p. 36). Mais uma vez se faz alusão às dimensões que constituem um texto e que devem ser consideradas tanto na sua produção quanto na sua recepção. Trata-se das dimensões linguística, textual, sociopragmática e discursiva e cognitivo-conceitual, que atuam em conjunto e, por isso, devem ser consideradas na atividade de produção de sentidos.

A proposta de organização curricular das OCEM quanto ao ensino de Língua Portuguesa se concentra, portanto, na definição das atividades de produção e de recepção de textos e na abordagem dos diferentes aspectos relacionados às dimensões constituintes de um texto, tais como: aspectos pragmáticos, textuais, enunciativos, intertextuais tomados como eixos organizadores das ações de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Com a análise das seções e da articulação temática entre elas, vimos que a leitura é um dos objetos de ensino/estudo definidos nas OCEM, cuja abordagem deve considerar a inter-relação entre as múltiplas dimensões constituintes de um texto e presentes em um processo de interação, especialmente, porque o texto é entendido como resultado da interação entre sujeitos situados em um contexto sócio-histórico-cultural.

As OCEM operam, portanto, com uma concepção de texto que remete à noção concebida no escopo da Linguística Textual, segundo a qual “**o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCH, 2005, p. 30, grifos da autora).

Segundo Koch, a concepção de texto é um dos fatores fundamentais para se definir a concepção de leitura, logo, pela análise parcial que aqui se conclui, poderíamos considerar que a concepção de leitura que tende a se legitimar nesse documento é a interacionista, se a análise se concentrasse apenas na noção de texto evocada.

Mas o fato de as OCEM darem bastante ênfase à necessidade de se considerarem as dimensões constituintes do texto, as quais têm um papel significativo na interação dos interlocutores através do texto escrito, não nos permite ser conclusivos, ao contrário, exige de nós procedermos à análise de outros aspectos, conforme faremos nas seções que vêm a seguir.

3.2. O(s) sentido(s) do termo *leitura* e de termos afins nas OCEM

Ao lermos o documento preliminar às OCEM, produzidos por Moita-Lopes e Rojo (2004), podemos ampliar a compreensão acerca de como algumas concepções de leitura são teoricamente explicadas.

Acreditamos que essa leitura nos permite ainda identificar que concepção tende a ser defendida por esses linguistas para fundamentar as OCEM, por essa razão, optamos por fazer nessa seção a análise de alguns recortes feitos na materialidade linguística de ambos os documentos, seguindo o critério da presença do termo *leitura* e de termos afins *ler*, *leitor*, com vistas a identificar sob que perspectiva o tema é abordado.

No documento preliminar às OCEM, priorizamos os recortes onde identificamos algum tipo de referência mais explícita a concepções de leitura, rejeitamos, portanto, recortes em que, embora estivesse presente o termo *leitura*, a sua abordagem não era significativa para os nossos objetivos.

Não consideramos no documento preliminar recortes onde o termo *leitura* é usado em sentido mais restrito, por exemplo:

“(...) Na falta de espaço, comentaremos apenas o fato de que, no Relatório do Pisa 2000, dentre alunos de 15 anos, de 32 países diferentes, os brasileiros obtiveram os piores resultados nas **capacidades de leitura**” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 24, grifos nossos).

Mas privilegiamos recortes cujo sentido nos permite compreender a dimensão com que os linguistas abordam o tema leitura, por exemplo:

“Segundo Jurado (2002:7), o programa selecionou “*três capacidades básicas – localização, identificação e recuperação de informação; interpretação e reflexão – subdivididas em 5 níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros*”. O quarto nível de leitura, por exemplo, **já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva**” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 23, grifos em negrito nossos).

O tema tratado no recorte acima é introduzido por uma contextualização acerca do desempenho dos alunos de Ensino Médio em avaliações oficiais e, nesse momento, os linguistas se referem ao programa PISA, no qual se reconhece a adequação a uma abordagem da leitura considerada legítima, conforme podemos observar pelo uso do advérbio **já**. Esse advérbio marca a ideia de alcance, de adequação das OCEM quanto a capacidades de leitura igualmente relevantes, porém distintas, conforme podemos constatar pelo uso do **e** que une a

as expressões **capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva**, revelando que se trata de capacidades singulares e específicas. Isso nos leva a procurar identificar os pressupostos pelos quais se explica o sentido de cada uma dessas capacidades.

Antes, no entanto, julgamos necessário fazer referência ao recorte que aparece antes do citado acima, isso porque através dele provamos a nossa leitura acerca de que o PISA não se fundamenta em uma concepção de leitura considerada adequada às tendências atuais de um mundo cada vez mais globalizado, onde o indivíduo precisa ter uma formação mais global, precisa ter autonomia quanto às maneiras de aprender e de atuar nas mais variadas situações.

O recorte a seguir mostra que o PISA adota uma concepção cognitiva de leitura, mas essa afirmação é bastante objetiva, nela não há marcas que evidenciem o posicionamento dos linguistas a favor dessa concepção, mas a presença de palavras como “extração”, quando se refere à prática de extrair, retirar informações do texto, revela uma espécie de reducionismo do ato de ler. Essa nossa leitura se confirma, como já demonstramos, quando os linguistas deixam claro que, mesmo apoiando-se na concepção cognitivista de leitura, o PISA avança ao explorar a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva.

“O **PISA tem uma concepção cognitiva de leitura** como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos retirados de Atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 23, grifos nossos).

Outro recorte em que os linguistas abordam explicitamente a questão da concepção de leitura nos dá uma ideia clara sobre como entendem a concepção discursiva de leitura.

O ENEM e o SAEB aproximam-se mais da **concepção discursiva de leitura**, na medida em que **incorporam descritores**, ou habilidades e competências, **que dizem respeito não somente** ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionados na grade do PISA), **mas também** a sua situação de enunciação. Por exemplo, *exigem estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores (ENEM) ou reconhecer diferentes formas de tratar uma*

informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (descritores do SAEB). (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 23, grifos em negrito nossos).

As partes em negrito revelam o posicionamento dos linguistas em favor de uma concepção de leitura discursiva, considerada mais global, por permitir a análise de diferentes dimensões de significação: linguísticas, cognitivas e enunciativas. Nessa concepção de leitura tem-se que o sujeito deve ser capaz de relacionar e ler os diferentes discursos, o que impõe considerar tanto o contexto de produção do texto quanto a situação de interação em que se dá a leitura (ROJO, 2004).

Essa forma de conceber a leitura guarda relação com o sentido atribuído à leitura por Bakhtin (2009, p.96), quando se refere à descodificação, termo equivalente à compreensão, para afirmar que “o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”, ou seja, a leitura implica considerar a singularidade em que se constitui esse ato, mas também significa evocar sentidos conforme sua historicidade, pois “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir *um* sentido mas conhecer os *mecanismos* pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 1998, p. 75).

Nos recortes já feitos, flagramos dois conceitos de Bakhtin – compreensão responsiva e situação de enunciação -. Para Bakhtin (1997, p. 292), a compreensão responsiva “nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)”. A compreensão responsiva depende da influência da enunciação, o que significa dizer que o fundo aperceptivo do destinatário do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 325) tem papel determinante na forma da compreensão: a situação onde o enunciado é recebido, o grau de informação que o destinatário tem dessa situação, os seus conhecimentos, suas opiniões, convicções, tudo coopera para a construção do sentido, especialmente a relação entre o enunciado e a realidade.

A realidade nesse caso é considerada em termos sócio-históricos, isto porque, quando se lê, o leitor é influenciado pelas condições que o caracterizam sócio-historicamente (ORLANDI, 1998, p. 62). Isto é, de acordo com os pressupostos da concepção enunciativa da linguagem, a aquisição da linguagem se dá através das interações de que o sujeito participa, é, pois, resultado das influências que o sujeito recebe do lugar social onde vive, onde os signos,

que constituem a sua consciência, são carregados de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2009, p. 99).

Dessa forma, o fato de os signos serem ideológicos requer que tratemos a leitura considerando os sentidos que dela emergem sob a influência do contexto, tanto o contexto de interação, de enunciação mais imediato, quanto o contexto social, histórico e cultural mais amplo. Além disso, é preciso reconhecer a relevância do papel do leitor acerca de suas ações em relação ao sentido produzido pela atividade de ler e, conseqüentemente, em relação à realidade que o circunda.

Lembramos aqui que a ideologia é para Bakhtin uma criação imaterial do homem, sendo o signo uma criação humana, tem-se que o signo é ideológico, mas essa relação não deve ser considerada nessa perspectiva mais restrita, pois, como é o signo que constitui a consciência, tem-se que esta, uma vez materializada em signo, em palavra, em desenho, “constitui uma força social imensa” (BAKHTIN, 2009, p. 122).

É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, umas das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. (BAKHTIN, 2009, p. 122)

Por essas palavras de Bakhtin é possível entrever a noção de leitura crítica abordada no recorte a seguir pelos linguistas Moita-Lopes e Rojo e também nas OCEM. Quando Bakhtin menciona, por exemplo, o poder da consciência de agir como signo sobre as bases econômicas da vida social faz alusão ao poder da linguagem. Poder que pode ser exercido tanto na atividade de quem escreve, pela prática da escrita, quanto pela prática da leitura, especialmente quando o leitor é capaz de ler nas entrelinhas, de estabelecer as relações de sentido entre os textos, de posicionar-se em relação aos sentidos produzidos e de agir produzindo novos sentidos a partir do que apreendeu.

A noção de leitura crítica é retomada em outro recorte, onde se percebe uma abordagem mais específica e talvez mais esclarecedora acerca do tema.

*Sem dúvida, os alunos da 3ª série do Ensino Médio situados no Nível 5 possuem mais consolidadas as habilidades de leitura, no entanto **ainda não se apresentam como leitores***

críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 25, grifos em negrito nossos).

Mais uma vez observamos nas partes em negrito o comprometimento dos linguistas em relação ao significado da noção de leitura crítica. Quando destacam o desempenho, de certo modo elogiável, dos alunos de 3ª série do ensino médio, pelo fato de demonstrarem capacidades mais elevadas, exigidas no nível 5 da prova do SAEB, Moita-Lopes e Rojo (2004) tratam da concepção de leitores críticos, entendidos como aqueles capazes de participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado. Essa passagem, principalmente a expressão **ainda não**, ao mesmo tempo em que expõe a condição de leitor de 32,11% dos jovens brasileiros submetidos à prova do SAEB em 2001 nos permite apreender o que se concebe como leitura crítica.

Essa noção, como está colocada no recorte, remete-nos à ideia de letramento, de “práticas sociais de leitura do mundo letrado”, que Kleiman (2004, p. 15) caracteriza como “a leitura específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos”. Trata-se, pois, de um tipo de leitura situada em que se considera a realidade social do leitor, as situações particulares de experiência com a leitura, mas não só isso, pois há a preocupação também com a inserção desse leitor nas práticas sociais onde a leitura e a escrita são usadas por grupos altamente letrados e tecnologizados.

As leituras praticadas por esses grupos, especialmente nas sociedades onde o desenvolvimento tecnológico predomina, envolvem textos e discursos multimodais, que compreendem diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, imagética. Isso implica desenvolver a leitura a partir de textos mais sofisticados, constituídos por uma conjunção de linguagens.

Disso podemos concluir que os documentos preliminares às OCEM advogam em favor de uma concepção de leitura crítica, considerando relevantes os textos multimodais que circulam nos mais variados contextos de produção e de recepção, desde aqueles do cotidiano dos leitores até aqueles de contextos mais distantes.

Em relação às OCEM, a análise também privilegiou recortes onde há a presença do termo *leitura* e de termos afins. Já registramos que o uso da palavra *leitura* é pouco recorrente, mas a forma como é abordada nos permite apreender-lhe o sentido.

A primeira menção mais direta em relação a um aspecto da leitura é encontrada no seguinte recorte:

“O sentido que produzimos para os textos que lemos é, de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a **atividade de leitura**, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor.” (BRASIL, 2006, p. 17, grifos em negrito nossos)

Nesse recorte, faz-se referência à possibilidade de existirem diferentes leituras para o mesmo texto, o que contraria a noção segundo a qual o sentido está no texto e é extraído igualmente por todos os leitores.

Uma vez considerado o objetivo definido pelo leitor em relação à leitura, podemos afirmar que as OCEM operam com uma concepção de leitura em que o leitor é entendido como um processador ativo que atribui sentido ao texto. O que faz do leitor um processador ativo é tanto o uso de conhecimentos prévios que são acionados na atividade de leitura quanto o uso de estratégias de compreensão leitora (LEFFA, 1996).

A concepção de leitura em que se reconhece mais expressivamente o papel ativo do leitor é a concepção cognitiva de leitura que se caracteriza principalmente pelo reconhecimento de que o leitor é dotado de esquemas cognitivos, constituídos por conhecimentos de diferentes domínios: linguísticos, textuais, enciclopédicos etc.

O fato, porém, de considerar o papel ativo do leitor no processo da leitura não nos autoriza concluir que as OCEM operam com a concepção cognitiva de leitura, uma vez que a análise de outros recortes evidencia a importância atribuída a outros fatores que cooperam para a compreensão leitora.

Por exemplo, a argumentação que se constrói nas OCEM visa orientar o ensino de Língua Portuguesa para a consecução de um projeto educativo mais amplo que, segundo esse documento, está em andamento: o projeto de possibilitar letramentos múltiplos.

Uma das ações de ensino definidas nas OCEM para alcançar esse fim é a proposta de trabalhar com múltiplas linguagens e diferentes gêneros discursivos, a partir do que se pode promover a interação do aluno com as mais variadas práticas de linguagem.

Ao tratar da finalidade de desenvolver letramentos múltiplos, as OCEM explicitam que:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem **que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.** (BRASIL, 2006, p. 28, grifos nossos)

Esse recorte nos permite fazer uma leitura mais conclusiva acerca da concepção de leitura que fundamenta as OCEM, pois, conforme se demonstrou, a grande finalidade para a educação brasileira hoje, segundo as OCEM, é o desenvolvimento de letramentos múltiplos. Isso significa que todas as orientações presentes nesse documento devem convergir para o alcance desse projeto maior, inclusive a necessidade de se conceber a leitura como ferramenta de empoderamento¹⁶ e de inclusão social.

A noção de empoderamento ecoa questões epistemológicas levantadas por Paulo Freire, para quem “empoderamento” significa uma tomada de consciência quanto à situação atual do leitor que implique superação através de ações práticas transformadoras (SCHIAVO; MOREIRA, 2005).

O empoderamento se dá através da leitura, desde que essa seja desenvolvida de tal forma que o leitor possa relacionar o sentido produzido a partir do texto com a realidade à sua volta e, com isso, possa transformar essa realidade.

Como vemos, na abordagem da Pedagogia Crítica¹⁷ (PC) de Paulo Freire, a realidade, o mundo, os fatores extralinguísticos têm um papel significativo no processo de leitura. Nessa abordagem, tem-se que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p.11), o que implica dizer que a leitura e o mundo estão diretamente relacionados, tanto porque os conhecimentos do leitor construídos nas suas experiências, nas suas interações, no seu estar no mundo quanto a sua ação, a sua reação em relação ao mundo, após a leitura, são considerados relevantes para o ato de ler.

Com essa concepção de leitura, Paulo Freire defende a necessária atuação do leitor no sentido de transformar o mundo, pois se entende que a leitura não acaba quando se conclui a leitura da linguagem escrita, do texto, ela permanece com a leitura do mundo. Essa capacidade de o leitor relacionar a leitura com a realidade e de questionar essa realidade é um aspecto que caracteriza a leitura crítica, cujos fundamentos vêm sendo abordados também por pesquisadores e estudiosos da Linguística, principalmente no estudo de temas relacionados ao ensino de língua estrangeira (CORADIM, 2008).

¹⁶ Ao pesquisar sobre leitura crítica e letramento crítico, Brahim (2005) explica que “empoderamento” também pode ser traduzido como ato de fortalecer o fraco.

¹⁷ Pedagogia Crítica de Paulo Freire é uma corrente filosófica que surge da crítica à educação bancária, uma distorcida visão de educação caracterizada pelo ato de o educador apenas depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, fortalecendo as práticas de dominação e de alienação. É, pois, uma alternativa à educação bancária da qual se diferencia por se constituir uma educação problematizadora, fundamentada na dialogicidade entre educador e educando, ou seja, em um processo de diálogo, reflexão e de desvelamento da realidade (FREIRE, 2005).

No conjunto desses estudos linguísticos que abordam a concepção de leitura crítica (FIGUEIREDO, 2000; CORADIM, 2008; BRAHIM, 2009), predominam as posições teóricas de estudo da linguagem que consideram relevantes as questões sociais e a noção de consciência crítica da linguagem, que operam, portanto, com uma visão de linguagem como prática social, “afetada pela ideologia, pela cultura, ou seja, por variáveis históricas e culturais” (BALOCCO, 2005, p. 67). Além da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, são evocados para a abordagem sobre o que seja a leitura crítica os Novos Estudos do Letramento e a teoria da Análise Crítica do Discurso¹⁸ (ACD) que compartilham a mesma concepção de linguagem.

Os Novos Estudos do Letramento constituem um recente campo de pesquisa que representa uma alternativa à visão tradicional e à psicolinguística de linguagem, caracterizada, respectivamente, pela ênfase no código linguístico e na capacidade individual, pois compreendem letramento como uma prática social que supera a dicotomia escrita e oralidade (STREET, 2003 *apud* SOARES, 2009).

De acordo com Kleiman (1995), letramento é uma prática discursiva relacionada ao papel desempenhado pela escrita e leitura em comunidades, grupos e classes sociais específicos, ou seja, em contextos específicos de interação, nos quais as pessoas usam a escrita e a leitura com diferentes finalidades, atuam no mundo, considerado a partir de questões culturais e ideológicas que lhes são próprias, através da linguagem.

Embora exista essa compreensão bastante específica, os novos estudos do letramento operam com dois conceitos: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O primeiro, em linhas gerais, toma a escrita como um objeto autônomo, neutro e independente da influência do contexto de uso, sendo considerado relevante tão somente que o indivíduo adquira habilidades linguísticas e cognitivas para dominar a escrita e a leitura, com o que se poderia garantir uma mobilidade social, como se essas fossem usadas igualmente em todos os contextos. O letramento ideológico compreende as formas de uso da escrita e da leitura consideradas em dada cultura e que, por isso, permitem entrever as estruturas de poder de uma sociedade, dado que se consideram as muitas práticas de letramento existentes que se diferenciam em cada contexto.

O fato de considerar as práticas discursivas em relação às culturas particulares que representam e de reconhecer que estruturas de poder subjazem a essas práticas discursivas é

¹⁸ Conforme Magalhães (2005), o termo “Análise de Discurso Crítica” foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*.

um aspecto relevante do letramento ideológico, também presente nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH) e da Pedagogia Crítica (FREIRE), que caracteriza a leitura crítica. Esse aspecto é observado na PC e na ACD, respectivamente, pelas seguintes perspectivas:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2005, p. 80)

A metodologia proposta para o desenvolvimento da educação problematizadora consiste na abordagem dos temas geradores. Paulo Freire propõe que se abordem temas que levem à problematização de questões da vida e da realidade social dos educandos.

Em relação à ACD, tem-se que:

A ACD cultiva, também, uma perspectiva *emancipatória*: busca conscientizar os indivíduos a respeito das características apontadas acima. A questão emancipatória tem uma função muito importante em sua intenção de alertar os indivíduos sobre possíveis mudanças sociais que resultam do poder constitutivo e ideológico do discurso, mudanças muitas vezes para o benefício de uns, mas em detrimento de outros. (MEURER, 2005, p. 83, grifos do autor)

As características [acima] de que fala Meurer dizem respeito à linguagem e ao texto no sentido de que ambos são constituídos e constituintes de relações de poder e de ideologia. Isso leva à proposta teórico-metodológica da ACD a contribuir com o processo de conscientização acerca dos efeitos sociais dos textos com vistas à superação das relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 22).

Brahim (2009) aborda os aspectos que diferenciam as concepções de leitura: discursiva (pós-estruturalista) e crítica (pedagogia crítica). Ela cita Busnardo e Braga (2000), que contestam a visão discursiva de leitura entendida como a determinação que a linguagem, o discurso e a ideologia exercem sobre o sujeito, uma vez que na perspectiva discursiva os sentidos produzidos na leitura já são pré-definidos “segundo as relações políticas e sociais e, portanto, ideológicas admitidas e construídas num dado momento histórico-social num dado discurso – sempre em formação -, determinantes da (s) verdade (s) a ser (em) assumida (s).” (CORACINI, 2005, p. 30).

Segundo essa perspectiva, o leitor apenas adere, por influência de uma dada situação de enunciação, a um dos possíveis sentidos do texto, em detrimento de outros, o que leva a ver o leitor como limitado quanto à sua condição de agir, a destituí-lo da capacidade de desvelar a realidade. É nesse aspecto que Busnardo e Braga (2000) concentram a sua crítica, por entenderem que o sujeito tem liberdade de se contrapor à ideologia subjacente aos textos.

A respeito dessa questão, observamos que as OCEM se fundamentam em uma concepção de leitura em que se postula a possibilidade de atuação do sujeito. Ao aprofundar a discussão acerca da necessidade de se desenvolverem letramentos múltiplos, posicionam-se em favor da postura reflexiva dos alunos em relação aos textos de diferentes esferas sociais no sentido de que possam “tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva” (BRASIL, 2006, p. 29).

Tomar parte desse processo significa no discurso das OCEM que os alunos devem ser orientados no sentido de desenvolverem níveis diferentes de habilidades para interagirem pela leitura e pela escrita nos mais diferentes contextos sociais de modo a atender a variadas finalidades, bem como para interagirem com diversas linguagens, o que consiste no desenvolvimento de letramentos múltiplos (STREET, 1984, p. 47 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 4).

3.3. Formas de alusão ao tema *leitura*

Na seção anterior, tratamos de como o termo *leitura* é abordado nas OCEM e nos documentos que lhes são preliminares. Na análise, ficou evidente que o documento em estudo advoga em favor da concepção de leitura crítica, o que procuramos agora ratificar através da abordagem das formas em que se faz alusão ao tema *leitura*.

A esse respeito, observamos que um dos recortes em que se reporta à *leitura* trata das dimensões que constituem um texto. Esse recorte é parte de uma explicação que gira em torno da importância de se trabalhar com múltiplas linguagens e com gêneros discursivos observando as diferentes dimensões textuais que não podem ser fragmentadas, uma vez que estão implicadas na produção de sentidos.

Tal importância se justifica na necessidade de o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de escuta e de fala, tendo em vista tanto “a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao

funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18).

Nas OCEM tem-se que texto é a materialização de um gênero de discurso, logo ter compreensão acerca da configuração, do funcionamento e da circulação dos gêneros implica considerar as dimensões textuais para a produção de sentidos. Essa noção de texto também pode ser explicada pelos fundamentos dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) “que se voltam para a organização e o funcionamento dos textos/discursos” (BRONCKART, 2006, p. 02):

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 1999, p. 137, grifos do autor)

O conhecimento sobre o funcionamento dos textos diz respeito à necessidade de saber conhecer suas condições de uso, sua eficácia para determinados fins, sua adequação para o contexto proposto, significa conhecer os parâmetros sócio-históricos diretamente ligados às diferentes situações sociais pelas quais os textos se constituíram sob certos modelos para, a partir deles, proceder a escolhas linguísticas adequadas.

Embora pareçam as dimensões textuais pareçam ser segmentadas ou hierarquizadas, o conhecimento acerca da configuração textual – aspectos linguísticos e organizacionais dos textos – depende tanto do conhecimento sobre o funcionamento quanto sobre a circulação dos textos. Quanto a este aspecto último, questões contextuais também estão envolvidas, uma vez que os locais para os quais os textos são produzidos, ou onde e por quem são lidos, têm influência significativa nas escolhas e decisões a serem tomadas para a escrita/leitura do texto. Do mesmo modo, os aspectos que especificam quem serão os receptores desses textos, suas características quanto à posição social, nível de conhecimento, situação social em que se encontram, tudo coopera tanto para o processo de produção quanto de recepção do texto.

Uma questão importante que emerge do fato de as OCEM pontuarem a relevância de conhecimentos sobre a configuração de textos, que são da ordem da materialidade linguística, permite-nos tratar de uma crítica geralmente feita à abordagem pedagógica da leitura crítica, em especial a de Paulo Freire, no sentido de que precisa dar espaço ao trabalho com a linguagem.

Busnardo e Braga (2000, p. 100), no entanto, rebatem tal crítica, quando identificam “que existe uma base no freirianismo original para a defesa de uma intervenção pedagógica crítica fundamentada em uma visão funcional da linguagem”.

As linguistas defendem a importância de desenvolver um trabalho de ensino da leitura fundamentado tanto na reflexão crítica sobre questões socioideológicas quanto na reflexão linguístico-textual, por isso sugerem que os professores tragam para as salas de aula textos que funcionem em contextos distintos dos alunos, de modo que esses contextos sejam explicitados e explicados pelos professores e que os alunos possam percebê-los e construir para eles outras interpretações. A proposta pedagógica em questão consiste em apresentar perspectivas socioideológicas distintas que, uma vez problematizadas em seus aspectos discursivos, podem levar a posicionamentos críticos.

O fato, talvez, de o professor ter a sua voz, a sua posição influenciando nas escolhas dos textos, na explicação dos contextos para os quais e nos quais os textos funcionam, leva os estudiosos do discurso, da Análise Crítica do Discurso, a criticarem a intervenção do professor, classificada como autoritária, e a proporem a participação efetiva e predominante da multiplicidade das vozes dos alunos presentes na sala de aula, conforme expusemos quando tratamos da concepção discursiva de leitura.

Para Busnardo e Braga (2000), esse tipo de crítica em especial reside na orientação epistemológica em que se apoia a Análise do Discurso de linha francesa, que tem uma concepção de ideologia como relacionada ao inconsciente e à reprodução dos interesses dominantes, o que impõe considerar que as ações humanas não são influenciadas por comportamentos conscientes, mas pelo inconsciente.

Contrárias, portanto, a esses pressupostos difundidos principalmente pelos estudos de Coracini, essas linguistas apresentam uma proposta neogramsciana para a leitura crítica, que:

...deveria incluir a exposição a situações diferentes de leitura (desde situações institucionais a situações de lazer), para capacitar os alunos na identificação de graus diferentes de liberdade de leitura associados a cada situação e para desenvolver flexibilidade no leitor. (BUSBARDO; BRAGA, 2000, p. 111)

A proposta de exposição a diferentes textos se justifica pela compreensão gramsciana de hegemonia¹⁹, na qual se considera a existência de espaços tanto para resistência quanto para submissão, de forma que, assim, os alunos seriam confrontados com diferentes ideologias e desafiados à ação.

¹⁹ Essa mesma compreensão gramsciana de hegemonia é assumida por Fairclough no desenvolvimento de sua teoria da Análise Crítica do Discurso.

Essa proposta nos remete a um estudo de Rojo (2008, p. 100) acerca da abordagem dos gêneros de textos como objeto de ensino definido nos discursos oficiais, quando interroga se tal abordagem seria um retorno ao *trivium* - continuidade. O retorno ao *trivium* seria privilegiar abordagens voltadas à forma, à materialidade linguística, à gramática dos textos, já o contrário seria enfocar “a formação geral do jovem como protagonista da coisa pública, como leitor crítico, replicante, de discursos globalizantes” e situados.

As OCEM advogam em favor de um trabalho com a língua e, conseqüentemente, com a leitura que permita aos alunos, ao mesmo tempo em que interajam através de textos situados social e historicamente, agir e transformar a história, assim como o fazem Busnardo e Braga, mesmo tratando da leitura em língua estrangeira, e Rojo, ao refletir sobre as necessidades educacionais vigentes no Brasil e discutir a questão de que objetos devam ser privilegiados na composição do currículo de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006, 24).

Como vimos, até desenvolver a capacidade de agir e transformar os espaços sociais e a história, são muitos os conhecimentos envolvidos que atuam em conjunto no processo de leitura, mas não se trata apenas de uma leitura que se limite à compreensão do texto escrito, uma vez que as OCEM postulam que o estudante “seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles vai se constituindo como ser de ação social”. (BRASIL, 2006, p. 30)

3.4. Resultados

Com essa seção, apresentamos uma leitura mais conclusiva sobre a concepção de leitura legitimada nas OCEM, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o caminho percorrido para fazê-lo.

Uma vez influenciadas pela leitura de pesquisas que se concentravam na crítica aos documentos oficiais, principalmente em relação à linguagem hermética neles predominante, pela qual se tentava justificar tanto o continuísmo nas práticas tradicionais de ensino da língua quanto as limitações de compreensão por parte dos professores, procuramos primeiro entender os fundamentos teóricos evocados para a constituição deles, para depois nos debruçarmos sobre as questões que daí iam surgindo.

Com isso, constatamos que se voltar para a análise de um currículo, principalmente no caso das OCEM - que resultou de um processo dialógico considerável no âmbito acadêmico -, impõe ter, senão domínio, ao menos uma boa compreensão sobre o que é

hoje definido para a agenda de debates e pesquisas em torno dos temas: linguagem, sociedade, leitura e educação.

Na busca por essa compreensão, encontramos em debate o fato de o currículo oficial do País (PCN) estar fundamentado na orientação ideológica e política neoliberal, contra cujas consequências educadores, linguistas, professores se voltam a fim de superar dificuldades sobre o que e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos (GARCIA; MOREIRA, 2008).

Este foi, talvez, o *insight* de que precisávamos para direcionar a nossa leitura e a nossa análise, de que resultou a conclusão que ora apresentamos acerca de as OCEM legitimarem a concepção de leitura crítica a partir de fundamentos teóricos do letramento ideológico, das abordagens discursivas e enunciativas da linguagem e da pedagogia crítica freiriana.

Some-se a essa conclusão o fato de as OCEM não romperem completamente com as abordagens anteriores, sobre os gêneros do discurso, por exemplo, que, por serem ampliadas, por colocarem sob enfoque outro objeto de ensino/estudo – os processos de produção de sentido para os textos – abrem espaço “para novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir” (ROJO, 2008, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as considerações finais, apresentamos os resultados encontrados como respostas às questões de pesquisa, das quais a principal consistia em identificar que concepção de leitura é legitimada nas OCEM.

A ideia de legitimidade aqui evocada fundamenta-se no fato de estarmos considerando as OCEM um documento curricular de caráter oficial, por representar o discurso do Estado, uma vez que se trata de uma publicação do MEC cuja proposta é oferecer orientações teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa em todo o Brasil.

Tendo em mente essa proposta, nada mais natural do que trazer para o centro da discussão os pressupostos teóricos que fundamentam as OCEM, por isso privilegiamos a apresentação de teorias sobre as concepções de linguagem, com ênfase especial na concepção enunciativa de linguagem de Bakhtin (2009), de cuja abordagem nos interessou mais a reflexão bakhtiniana acerca do dialogismo.

A reflexão sobre o dialogismo - considerado como um princípio constitutivo da linguagem - orientou o caminho definido para essa pesquisa porque consideramos que as OCEM ecoam explicações teóricas produzidas pelas abordagens linguísticas acerca dos objetos linguagem e leitura. Mas, mesmo reconhecendo no documento o princípio dialógico da linguagem, uma questão que se colocava era como explicitar no discurso das OCEM marcas de outros discursos com os quais mantêm diálogo, o que nos levou a proceder a uma revisão acerca das concepções de linguagem e de leitura e a, em seguida, realizar um cotejo entre os sentidos produzidos a partir de discursos que tratavam do tema leitura.

O cotejo a que nos referimos consistiu na análise da relação entre os sentidos construídos em recortes feitos na materialidade linguística das OCEM e os sentidos construídos em outros textos para tratarem do tema leitura. A respeito dos textos definidos para cotejo, ressaltamos que a escolha se deu em função dos indícios que a materialidade linguística apresentava através da argumentação construída sobre a produção de sentidos, principalmente os sentidos de textos escritos.

Uma vez tendo optado pela análise desses recortes e tendo constatado, nos estudos de Braggio (1992) e de Kleiman (2004), que o objeto leitura vem sendo redimensionado na tradição das abordagens linguísticas em função da nova realidade, que se impõe sobre nós, a junção dos fios de sentido construídos ao longo da pesquisa tornou-se mais consistente, apesar

da dificuldade que permanecia acerca de que pressupostos teóricos poderiam fundamentar tal junção de acordo com uma discussão plausível.

Nisso mais uma vez foi importante o princípio dialógico em que nos baseamos, pois ao passo que realizávamos o diálogo entre as OCEM e outros discursos acerca do tema leitura, esses próprios discursos aprofundavam as discussões em torno de seus fundamentos teóricos. Isso pôde ser observado principalmente quando dedicamos atenção ao tratamento da concepção crítica de leitura à qual os estudos linguísticos sobre ensino de língua estrangeira vêm recorrendo e a partir da qual pudemos aprofundar nossa compreensão a respeito dos Novos Estudos do Letramento, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire e das Análises discursivas, francesa e crítica.

Quanto a isso, importa destacar agora a resposta a nossa primeira questão de pesquisa da qual podemos concluir que as OCEM legitimam a concepção de leitura crítica, mas antes procuram advogar em favor da leitura entendida como prática social situada. Isso fica evidente quando as OCEM defendem a abordagem do letramento em uma perspectiva que não se restrinja ao letramento da letra, mas que envolva a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos de modo que possibilite a participação do educando em diferentes formas de interação com capacidade para reconhecer as implicações ideológicas nelas implicadas (BRASIL, 2006, p. 28).

É relevante considerar que essa proposição se ancora no principal objetivo defendido nas OCEM, que é a promoção de letramentos múltiplos, o qual só pode ser alcançado com uma concepção de leitura e de escrita em que estas sejam consideradas ferramentas de empoderamento e de inclusão social. Essas palavras poderiam ser compreendidas em um sentido mais restrito segundo o entendimento de que, uma vez os educandos estando investidos da capacidade de interagirem nas mais diferentes práticas de linguagem, tanto em esferas públicas quanto em privadas, onde circulam textos com diversos níveis de complexidade, estariam, conseqüentemente, aptos a transitarem pelos inúmeros grupos sociais e interagirem neles, estariam, pois, sendo inclusos nos grupos onde antes não podiam participar, o que caracterizaria uma forma de garantir-lhes o poder do saber e da participação.

No entanto, outras proposições das OCEM levam-nos a reconhecer que essa forma de capacidade é apenas parte de um processo maior, que a formação de um leitor que, além de dominar as mais diferentes práticas de linguagem, seja capaz de agir na sociedade, de “ser protagonista na ação coletiva” (OCEM, 2006, p. 29).

Disso dito, podemos concluir que as noções de empoderamento e de inclusão social são usadas nas OCEM com um sentido mais amplo, pois nesse documento se defende que toda ação de produção de sentidos deve partir de uma análise discursiva integradora, que abarque desde a análise dos aspectos linguísticos até os aspectos ideológicos. Isso ratifica a nossa compreensão acerca da defesa da leitura crítica nas OCEM, em uma perspectiva adequada, se considerarmos os estudos de Busnardo e Braga (2000), para quem a abordagem da leitura não deve privilegiar o universo do leitor em detrimento de outros aspectos como o linguístico, principalmente porque o uso da língua implica posicionamentos, valorações, ideologia (BAKHTIN, 2009).

Essas considerações nos dão condição de responder às outras questões sobre os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a concepção de leitura das OCEM e sobre a abordagem pedagógica apropriada para a sua operacionalização.

Quanto à primeira dessas questões, as próprias OCEM salientam a necessidade de se investir na formação do professor, de modo que possa estar em diálogo contínuo com as contribuições de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares que têm a linguagem como objeto de investigação à luz de abordagens distintas – linguística, cognitiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica. Isso explica que as OCEM, ao advogarem o ensino/estudo da leitura segundo as abordagens convocadas, fundamentam-se em domínios interdisciplinares da Linguística e de outras ciências das Ciências Humanas.

Quanto à segunda questão, as OCEM propõem uma abordagem interdisciplinar, tanto em relação aos referenciais teórico-metodológicos fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa quanto em relação ao tratamento do texto nas atividades de compreensão e produção, o que justifica a ênfase dada à necessidade de se explorar as dimensões que constituem os textos quanto à sua configuração, ao seu funcionamento e à sua circulação, do que podemos resumir a relevância de priorizar no ensino/estudo de textos a abordagem de um conjunto de aspectos desde os linguísticos aos ideológicos.

Após apresentar os resultados obtidos nessa dissertação, passamos agora a apresentar algumas reflexões suscitadas em função da análise.

Entendemos que as OCEM de Língua Portuguesa definem as práticas de leitura, escrita, fala e escuta como objetos de ensino/estudo, o que exige ter de dar conta dos muitos aspectos envolvidos na produção de sentidos possibilitada por essas práticas, no entanto, constatamos que a abordagem mais específica acerca da leitura só se dá nas OCEM que trata dos conhecimentos de literatura, o que é justificado pelo fato de os PCNEM terem tratado do

tema de maneira inadequada face aos estudos correntes. Isso leva os documentos curriculares ao tratamento de um tipo específico de leitura – a leitura literária – ao mesmo tempo em que a abordagem da leitura de outros discursos nas OCEM teve de concorrer com a abordagem dos outros objetos de ensino, o que talvez implique na necessidade de o professor de linguagem, considerado aqui o leitor preferencial desses documentos, ter de ler e estudar os três documentos curriculares: o de Língua Portuguesa, o de Literatura e o de língua estrangeira, quando estes tratam da língua inglesa, principalmente, porque nestes últimos há uma discussão mais profunda acerca de leitura crítica e de letramento crítico.

O fato de as OCEM não terem tratado da discussão mais teórica na abordagem do ensino de Língua Portuguesa acerca dos pressupostos teóricos de leitura crítica e de letramento crítico não invalida sua proposta, que acaba se tornando bastante didática, talvez como resposta às críticas feitas aos documentos anteriores. Mas dessa observação decorre a identificação de uma das lacunas desta pesquisa, que consiste também na abordagem mais modesta feita sobre esses mesmos temas e, também, sobre a contribuição teórica de Vigotzky, que são depreendidas das OCEM, o que poderia ser feito tanto pela análise de recortes bem específicos na materialidade linguística desse documento quanto na análise das atividades que são apresentadas como ilustrações para orientar o trabalho no ensino de linguagem.

Apesar dessa lacuna e de outras que podem ser apontadas, acreditamos ter contribuído para o fortalecimento do processo dialógico em torno de debates considerados relevantes nos estudos lingüísticos, quando o tema é ensino/aprendizagem da língua/linguagem, principalmente hoje, quando assistimos a uma série de transformações que implicam novas formas de o homem produzir e entender os sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AROUCA, Márcia de Azevedo. **Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

BALOCCO, Anna Elizabeth. **A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress.** In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** [Tradução feita a partir do francês por Maria Ermanita G. Pereira; revisão da tradução Maria Appenzeller]. – 2ª. ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** – 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BARROS, Diana Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail.** Editora da Universidade de São Paulo: 1994.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso.** In: BRAIT, Beth (Orgs.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** – 2ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia.** In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** Beth Brait (Orgs.). 4. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIM, A. C. S. de Mattos. **Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, IEL. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

BRAIT, Beth; DE MELO, Rosineide. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação.** In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. Beth Brait (Orgs.). 4. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: BRAIT, Beth (Orgs.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. – 2ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002a.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, 3º e 4º ciclos.** Brasília: MEC/Semtec, 1998.

BRONCKART, J. –P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931.

BUSNARDO, Joanne; BRAGA, D. Bértoli. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia.** Ilha do Desterro, Florianópolis, n° 38, p. 91-114, jan./jul. 2000.

CASTRO, Rosana Lourdes. **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** – Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

CORACINI, Maria. José R. Faria. **Concepções de leitura na (Pós-)Modernidade**. In: PASCHOAL, Regina Célia de Carvalho Lima. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed., 3ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, Diana Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail**. Editora da Universidade de São Paulo: 1994.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, Beth (Orgs.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. – 2ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Da prescrição à realização: os PCN, a Prova Brasil e o professor na sala de aula de língua materna**. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 447-469, jul./dez. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna**. *Educar em Revista* ^{JCR}, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000.

FIGUEIREDO, Laura I. B. **Gêneros discursivos/ textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

FIGUEIREDO, C. Assunção. **Leitura crítica: “Mas isso faz parte do ensino da leitura?”** – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chave. Beth Brait (Orgs.). 1ª. ed. - 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 42. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Flavio B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade**. [traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Hnorato, Dinah de Abreu Azevedo]. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

GOMES-SANTOS, Sandoval. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2004.

INDURSKY, Freda. **A prática discursiva da leitura**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). *A leitura e os leitores*. – Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA (Orgs.), Márcia; KLEIMAN, Angela B. [et al]. **Português no ensino médio e formação do professor**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O aprendizado da leitura**. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. – 8ª ed.- São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, 14, 2004, p. 13-22.

_____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto editores, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2001. 238p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2001.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília Santos Abreu-Tardelli; Vera

Lúcia Lopes Cristóvão, (Orgs.). Posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, I. **Introdução à Análise de Discurso Crítica.** *In:* D.E.L.T.A. São Paulo: Educ, 2005, v. 21, n. especial, PP. 1-11.

MARILDES, Marinho. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.** 2001. 292f. Tese (Doutorado – Instituto de estudos da linguagem) - Universidade Estadual de Campinas. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough.** *In:* MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. de Cecília P. de Souza, Décio Rocha. – 4. ed. – São Paulo: Cortez: 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues . **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** *In:* Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Departamento de Políticas de Ensino Médio. (Org.). Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2004, v., p. 14-59.

NASCIMENTO, Evando. **Texto, textualidade, contexto.** *In:* SIGNORINI, Inês (Orgs.); BENTES, Anna Christina [et al.]. [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores.** Eni Puccinelli Orlandi (Orgs.). – Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível.** *In:* ZILBERMAN, Regina; SILVA, T. Leitura: perspectivas interdisciplinares. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva.** *In:* FABRÍCIO, Branca {et al}. Por uma linguística Indisciplinar. Luiz Paulo da Moita Lopes (Orgs.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas.** *In:* MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRADO, Guilherme do V. T. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, IEL. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada.** In: FABRÍCIO, Branca {*et al.*}. **Por uma linguística Indisciplinar.** Luiz Paulo da Moita Lopes (Orgs.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, Rosilândia Flávia de Lima. **A concepção de leitura do educador do campo: reflexões sobre a formação docente.** 2008. 193f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica.** – 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas.** In: SIGNORINI, Inês (Orgs.); BENTES, Anna Christina [et al.]. [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento.** In: FABRÍCIO, Branca {*et al.*}. **Por uma linguística Indisciplinar.** Luiz Paulo da Moita Lopes (Orgs.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; Trad. de Antônio Chelini; José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 27. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Simone Bueno Borges. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.** 2003. 160f. Tese (Doutorado- Instituto de estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2003.

SHIAVO, Marcio R. MOREIRA, Eliésio N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. – 11ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

VIRMOND, Sônia Monclaro. **Gêneros do discurso - esse obscuro objeto de desejo**: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de língua portuguesa. 2004. Dissertação (Mestrado – Setor de Ciências, Letras e Artes), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.