

# DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DO LEITOR

Sônia Maria Xavier Duarte \*  
Beth Marcuschi \*\*

## Resumo

Este estudo explora o tratamento oferecido à leitura em documentos oficiais direcionados para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (PCNEM, OCEM e PNLEM). Mais precisamente, procura delinear o perfil de leitor que, no momento atual, se pretende formar no nível médio da escolarização básica brasileira. Por este caminho, busca também oferecer, às instâncias responsáveis pela elaboração de currículos, aos professores que atuam em sala de aula e aos estudiosos da linguagem, subsídios para a compreensão de propostas de ensino de leitura em vigor. No decorrer do artigo, com base em pressupostos da Linguística Aplicada, são debatidos, dentre outros, conceitos como os de língua, texto e letramento, bem como diferentes concepções teóricas e metodológicas de leitura. O estudo conclui que o conjunto de documentos investigados orienta, de forma geral, para a formação do “leitor crítico”, embora nem sempre priorize fenômenos linguísticos e estratégias pedagógicas convergentes.

\* Secretaria Municipal de Educação do Estado de Pernambuco

\*\* Universidade Federal de Pernambuco

**Palavras-chave:** Leitura, documentos oficiais, ensino médio, formação do leitor.

## Introdução

No presente artigo, analisamos o tratamento oferecido à leitura em alguns dos documentos oficiais direcionados para o ensino médio. Mais precisamente, buscamos compreender que leitor, de acordo com os referidos documentos, se pretende formar ao longo deste nível de ensino. Para atingirmos nosso objetivo, investigamos tanto os conceitos de língua, texto, letramento e gênero textual, quanto a fundamentação teórico-metodológica defendidos, de modo explícito ou subjacente, nos documentos.

Dentre o extenso leque de documentos oficiais disponíveis, analisamos: os Parâmetros Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicado em 1999, por trazerem as diretrizes para a formação média; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2008, por terem sido distribuídas aos professores como aporte para a construção do currículo escolar e para a formação continuada; e o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) 2009, edição 2008, por se tratar de uma publicação utilizada pelos professores para a escolha do livro didático adotado em sala de aula. Todos esses documentos foram elaborados por instâncias do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e, segundo recomendam, devem ser usados na





escola, tanto para a construção do projeto de ensino, quanto para a formação dos professores. Assim, além de servirem para a elaboração dos currículos escolares, para a formação continuada dos professores e para a condução das aulas, os documentos configuram as orientações de esferas públicas da educação (órgãos do executivo e universidades, dentre outras) para o trabalho realizado na escola básica.

O presente estudo é, pois, relevante, na medida em que se propõe delinear o perfil de leitor que subjaz, no momento atual, a essas esferas de produção e transposição do saber. Na primeira parte do artigo discutimos os postulados teóricos por nós assumidos; na sequência, analisamos a abordagem de leitura adotada nos documentos que compõem o *corpus*. Ao término do trabalho, traçamos algumas considerações a respeito da noção de leitor que emerge dos documentos oficiais investigados.

### **Debatendo alguns conceitos básicos**

Ao longo deste item, debatemos algumas noções (língua, texto e leitura) fundamentais para apoiar teoricamente a análise realizada na segunda parte do artigo. Para tanto, recorreremos, sobretudo, às contribuições de Marcuschi (2008), Koch (2002), Soares (2005), Kleiman (2000), entre outros autores. Também nos valem de reflexões advindas da Linguística Aplicada, por entendermos que elas possibilitam um enfoque interdisciplinar pautado na perspectiva sociointeracionista da linguagem.

### **Noções de língua e de texto**

Iniciamos a discussão a respeito das concepções de língua e de texto presentes em diferentes estudos linguísticos, recorrendo a Marcuschi (2008, p.59), que mostra a questão sob vários ângulos teóricos. Segundo o autor, pode-se ver a língua:

a) Como forma ou estrutura, percebida como código ou sistema de signos. Esta perspectiva, inaugurada no

século XIX, será, posteriormente, consolidada por Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky, no século XX. Saussure, apesar de conceder que a língua é um fenômeno social, analisa-a como um código, uma estrutura de signos. Assim, “a visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 27-28). Por sua vez, Chomsky distinguia, na linguagem, a *competência* e o *desempenho*, “em que o primeiro era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo o plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Apesar de Saussure reconhecer a dimensão social da linguagem e de Chomsky voltar-se para uma dimensão subjetivista, ambos operam como uma concepção de língua enquanto código e assumem como unidade máxima de reflexão a frase. As duas teorias, portanto, não se ocupam do texto e do uso da língua, e, em consequência, ficam impossibilitadas de abordar a compreensão e a significação situada.

b) Como instrumento, vista como transparente e desvinculada de qualquer característica de natureza cognitiva e social. Os estudos linguísticos neste enfoque se concentram, sobretudo, no sistema e nos aspectos comunicacionais da língua (de indivíduo para indivíduo, à revelia do social). Nesta concepção, o texto é um “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2002, p.16). Assim, a compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações um processo natural.

c) Como atividade cognitiva ou como um sistema de representação, entendida



como um ato de criação e de expressão do pensamento. Nesta visão, a língua é percebida unicamente como fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Conforme Marcuschi (2008, p.60), quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo, não se consegue explicar seu caráter social, já que a cognição admitida nessas teorias é subjetivista. Com isso, as dimensões textual e da compreensão ficam igualmente descaracterizadas.

d) Como atividade sócio-histórica, sociocognitiva e sociointerativa, percebida como opaca e situada. Aqui, o sistema da língua não deixa de ser considerado, mas o foco do interesse volta-se para a observação da língua em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Nesta linha de abordagem, predomina a ideia de que a língua é uma atividade, um fenômeno encorpado, portanto não é abstrata, nem autônoma. A língua é geradora de sentidos produzidos em contextos sociais de uso. Em função disso, o texto, sem deixar de ser considerado em seu aspecto organizacional interno, é visto prioritariamente do ponto de vista enunciativo. Em suma, o texto é tido como um evento comunicativo que possibilita a criação de sentidos através de ações linguísticas, sociais e cognitivas. A construção dos sentidos é realizada pelos sujeitos no curso do processo interacional.

Neste trabalho, orientamos nosso olhar investigativo em convergência com a concepção sociointeracionista da língua(gem), por entendermos que ela propicia, no ensino de leitura da língua materna, uma abordagem que valoriza o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos em diferentes situações do cotidiano.

### **Enfoques básicos sobre a leitura e o seu ensino**

Debatidas algumas das concepções de língua e de texto mais evidenciadas pelas teorias linguísticas,

tratamos, a seguir, dos enfoques de leitura e ensino daí decorrentes. Mais precisamente, discutimos as noções de leitura como decodificação, como estratégia cognitiva e como prática social.

A proposta de leitura como decodificação dá ênfase à transparência do texto. Nesta perspectiva, a língua é vista como código e o texto, dotado de sentido único, fechado, expressa de forma clara e objetiva o que o autor quer dizer. Desse modo, é praticamente nula a possibilidade do leitor se equivocar na compreensão, pois a ele compete captar essa única interpretação possível, decifrando o código. O foco da leitura está no texto, ele é objetivo e traz na sua materialidade um sentido único e transparente, capaz de ser apreendido, sem problemas. Compreender é, portanto, decodificar. Percebe-se que essa visão de leitura, além de centrar todas as expectativas na transparência do texto, não leva em conta outros elementos e fatores de ordem externa ao texto que também influenciam na realização da sua compreensão. É, assim, uma concepção que forma um leitor decodificador, decifrador, que apenas percebe o que está na superficialidade do texto. Não explora aspectos sociais, cognitivos, históricos e interacionais para a construção dos possíveis sentidos do texto, de grande relevância na formação do leitor proficiente.

A percepção de leitura como estratégia cognitiva situa o leitor no centro do processo. Como bem destaca Kleiman (2004, p.14), para esse enfoque “era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação (...), pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita”; esse leitor era “inteligente, imprevisível, criativo”, capaz de “fazer hipóteses e de inferir de modos diversos”. Nesses estudos, abordam-se os conceitos de estratégia cognitiva e metacognitiva de leitura, conceitos esses que dizem respeito ao





desenvolvimento do processo cognitivo do leitor frente ao texto a ser compreendido. Ao falarmos em cognição e em metacognição estamos distinguindo duas fases de desenvolvimento dos conhecimentos: uma automática e inconsciente e outra em que há um controle ativo. Do ponto de vista da concepção cognitiva, o ensino da leitura desenvolve-se a partir da reprodução, por imitação, de um modelo. É um ensino focado nas capacidades psicolinguísticas do leitor e tem uma visão subjetiva da compreensão. A ênfase está no leitor; são as suas capacidades cognitivas e linguísticas que estão em jogo, cabe a ele mobilizar conhecimentos de ordem pessoal para efetivar a compreensão. O leitor pode até ter problemas de compreensão, mas é capaz de determinar por si só a natureza desses problemas e de propor possíveis soluções para eles. Como se percebe, essa concepção atribui unicamente ao leitor a responsabilidade pela condução do processo de compreensão.

A visão da leitura como prática social enfatiza o processo interacional. Quando se fala em leitura como prática social, cogita-se que a leitura de um texto vai além do conhecimento dos aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo. Percebe-se, então, a leitura como uma construção de sentido, na qual sujeitos ativos se engajam em uma constante busca pelas relações que possam ser levadas em consideração para o êxito da compreensão. Dessa forma, a foco da leitura deixa de ser apenas uma das partes envolvidas no processo, como nas perspectivas de leitura vistas anteriormente, para recair na interação autor-texto-leitor. Nessa percepção, o trabalho de compreensão é tido como construtivo, criativo e sociointerativo. O sentido que se estabelece não está “nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma

negociação” (MARCUSCHI, 2008, p.248). Os sujeitos envolvidos no processo são vistos, como pontuam Koch e Elias (2009, p.10-11), como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos nos textos”, textos estes que são considerados o lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Entendemos que o desenvolvimento de uma proposta sociointeracionista de ensino da língua pode favorecer a ampliação do grau de letramento dos alunos, pois está pautada na formação do leitor crítico, a partir do conhecimento das diversas práticas sociais de leitura, que constituem e são constituídas pelos gêneros textuais. Por isso mesmo, um ensino de leitura que objetive o desenvolvimento dessas práticas deve pautar-se pelo trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Segundo Kleiman (1996, p.91), o ato de ler gêneros diversos exige posturas diferenciadas para a construção de “relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”, por isso, faz-se necessário um ensino que vise à apropriação da leitura, para que os jovens saibam fazer uso dela numa sociedade cada vez mais exigente dessa prática. Se a proposta é ampliar o letramento e garantir que a leitura adquira um valor social para os alunos, parece apropriado, então, orientar o ensino da leitura pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Compartilhamos da opinião de Marcuschi (2008, p.154), quando diz que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero”, pois “a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero”. Por isso, estamos submetidos a uma grande variedade deles, e, se quisermos usá-los adequadamente, precisamos compreendê-los e produzi-los. Para o autor, fundamentado em Bronckart, “a apropriação dos gêneros é





um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Sendo assim, o estudo dos gêneros textuais é fator decisivo tanto para o aprimoramento da competência em leitura do aprendiz, quanto para sua incursão nas práticas sociais, favorecendo ainda uma abordagem interdisciplinar no espaço escolar. Dessa forma, o ensino da leitura a partir dos gêneros textuais incorre numa prática pedagógica mais aproximada dos “usos” que são feitos dos textos na sociedade. Sabemos que essa prática sofrerá sempre uma “adequação” pedagógica ao meio escolar, mesmo assim ela parece ser, no momento, a proposta mais apropriada para desenvolver as capacidades de letramento dos educandos.

### **A leitura nos documentos oficiais do ensino médio**

Neste tópico, analisamos a abordagem de leitura presente nos documentos selecionados (PCNEM, OCEM, PNLEM). Discutimos, de início, a visão de cada documento sobre o ensino da língua materna. Depois, observamos a concepção de leitura nele explicitada ou a ele subjacente. Na sequência, abordamos o tratamento oferecido no documento a conceitos relacionados à leitura, como os de língua, linguagem e texto, dentre outros. Posteriormente, estabelecemos o perfil de leitor que cada documento pretende formar.

### **PCNEM – uma proposta híbrida de ensino da leitura**

A apresentação dos PCNEM de Língua Portuguesa (1999) especifica que o documento está pautado nas diretrizes propostas para a área pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98. Essas diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média, que atenda às expectativas de formação escolar dos

alunos para o mundo contemporâneo, e trazem como principal eixo o respeito à diversidade. Estabelecem também a visão da área e suas disciplinas bem como reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no ensino médio. O documento, tratando do sentido do aprendizado na área, determina que:

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

De acordo com as orientações acima, percebemos uma significativa mudança no que se determina como objeto de estudo da área; o enfoque deixa de ser o conteúdo e passa a ser o desenvolvimento de capacidades globais a partir do tratamento das informações, do contexto e da percepção do aluno. O atendimento a essa proposta, que se pretende interdisciplinar, aponta, portanto, para uma forma diferenciada de ensino da língua. No que tange à compreensão, de uma forma mais ampla, os PCNEM declaram que

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

Essa perspectiva nos remete à concepção de compreensão ativa e responsiva de Bakhtin/Volochinov (1981). Para o autor, o discurso é social, histórico e ideologicamente situado e a compreensão se dá na interação com o outro, numa relação de alteridade. Jurado e Rojo (2007, p.39), já indicavam que a concepção de leitura nos PCNEM (1999)





é a de “um ato *interlocutivo, dialógico*; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”. Assim, pode-se dizer que os Parâmetros apontam para uma noção de leitura/compreensão como produção de sentidos, ou seja, como uma resposta ativa do leitor ao que lê num determinado tempo e espaço social.

De forma a entendermos se esta concepção se sustenta, é importante observarmos o tratamento dispensado a outros conceitos imprescindíveis para que o ensino de leitura se efetive. No caso dos PCNEM, voltamos nossa atenção para as noções de linguagem, língua, texto, letramento e gêneros textuais.

A noção de linguagem foi apontada, na época do lançamento dos PCNEM, como inovadora. Observemos, então, de que maneira os Parâmetros a explicitam:

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

Produto e produção cultural, **nascida por força das práticas sociais, a linguagem** é humana e, tal como o homem, **destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo** (p. 125). O **caráter dialógico das linguagens** impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. **Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano** (p. 126). (grifos nossos)

Percebemos, nesses tópicos, uma concepção de linguagem como produção de sentidos no contexto das práticas sociais, mais precisamente, vislumbramos aí um enfoque sociointeracionista na perspectiva dialógica de Bakhtin. Em outros

trechos, porém, encontramos as seguintes definições:

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

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

Predomina, neste trecho, uma concepção de linguagem como cognição, como representação do pensamento, que, quando assimilada, passa a regular estruturas mentais, emocionais e perceptivas. Assim, como se percebe, o documento assume a linguagem, ora a partir de uma perspectiva cognitivista, ora sociointeracionista. A linguagem tanto é vista da perspectiva do sujeito psicológico, dono da sua vontade, um sujeito social e interativo, mas que detém o domínio de suas ações, quanto é abordada da perspectiva do sujeito ativo, que (re)produz o social na medida em que interage com o outro, um sujeito que constrói sua identidade na relação com o outro. O ensino da língua nos PCNEM, como se pode depreender das reflexões aqui desenvolvidas, está voltado, alternadamente, para um sujeito psicológico, que domina e determina suas ações, e para um sujeito ativo que se forma na interação com o outro. Essa perspectiva não está consubstanciada na imbricação desses sujeitos, mas na sua separação, efetivando uma visão dicotômica do ensino da língua.

Vejamos agora as referências sobre a concepção de língua presentes nos PCNEM:

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

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



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

**A língua situada no emaranhado das relações humanas**, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela **dialógica por princípio**, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (p. 138)

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

Pelos trechos acima, podemos perceber que a concepção de língua segue, nos PCNEM, o mesmo aspecto híbrido da concepção de linguagem. Assim, ao mesmo tempo em que a língua é vista como um código, um produto que constrói significados, é também percebida como dialógica, situada nas relações humanas. Portanto, apesar de a noção de leitura defendida pelos PCNEM pautar-se pelo dialogismo, os conceitos de língua e de linguagem oscilam entre uma concepção de código e de interação.

A mesma tensão pode ser identificada no tratamento dispensado à ideia de texto pelos Parâmetros:

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

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

Notamos que ao texto é atribuída, de início, tão somente a função restritiva de comunicar. Em seguida, esta perspectiva é ampliada e o texto é visualizado como um produto social, único em cada contexto, que guarda relação com outros textos produzidos

anteriormente, destacando-se a natureza intertextual e dialógica dos textos.

Não encontramos, nos PCNEM, uma referência direta ao letramento, mas podemos dizer que esta noção perpassa todo o documento, na medida em que a proposta para o ensino médio é conduzida via textos que circulam na sociedade e via reflexões sobre o “uso da língua na vida e na sociedade” (p. 137). Essa maneira de conceber o estudo da língua possibilita que os textos em circulação nas práticas sociais se tornem objeto de estudo na escola e, conseqüentemente, que se ampliem os usos que os aprendizes fazem da leitura em todas as instâncias da vida. Por este caminho, abre-se espaço também para o trabalho com os diversos gêneros textuais e/ou discursivos, ainda que de forma tangencial, como podemos constatar nas determinações abaixo:

Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los. O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem. (p. 129)

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

Apesar de presentes, as recomendações encontradas no documento, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, são breves, sucintas e, a nosso ver introduzidas de maneira um tanto abstrata. Não há uma explicitação detalhada do conceito de gênero textual e/ou discursivo adotado ou da forma como ele poderia ser explorado





no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à leitura. Para remeter ao uso dos gêneros em situações sociais, os PCNEM recorrem a uma metáfora do hipertexto:

A partir de uma ideia, podem-se abrir muitas “janelas”; o sentido das escolhas pode depender do acaso ou do interesse particular. No acaso, a possibilidade de atingir os objetivos desejados é externa à proposição individual. Quando há um interesse definido, o controle sobre para que e para onde se quer ir pertence àquele que sabe escolher. Na vida, na produção do discurso, algo semelhante ocorre. São muitas “janelas” a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande (p. 131).

Acreditamos que, colocada dessa forma, a perspectiva de trabalho com os gêneros textuais permanece vaga e sem objetivos claros. É importante lembrar que uma parcela expressiva dos professores ainda não teve acesso a discussões

teórico-práticas mais aprofundadas sobre o tema. O documento perde, assim, um momento importante para ampliar e explicitar noções relacionadas aos gêneros textuais. Pode-se supor, dessa forma, que um percentual significativo de professores não se sentirá seguro na condução do estudo dos gêneros textuais em sua prática pedagógica, o que acarretará algum prejuízo na formação do leitor proficiente.

Após a análise de conceitos que, nos PCNEM, estão relacionados de modo mais evidenciado à leitura, passamos a refletir sobre algumas das competências e habilidades propostas pelo documento. No conjunto, os PCNEM (1999, p. 145) indicam competências e habilidades, que, por serem formuladas de maneira ampla, podem abranger vários eixos do ensino. Por isso, dentre as competências e habilidades propostas, selecionamos para debate as cinco (ver Quadro 1, abaixo) que, no nosso entender, contemplam de modo mais específico o trabalho com a leitura.

**Quadro 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – PCNEM**

<b>Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa</b>	
<b>Representação e comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li> </ul>
<b>Investigação e compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> <li>Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.</li> </ul>
<b>Contextualização sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li> </ul>





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

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

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

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

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

Percebe-se assim uma mescla das concepções cognitivista e sociointeracionista para o ensino e a aprendizagem da língua. O documento destaca também a importância a ser dada ao texto, visto que é a unidade básica da linguagem verbal, que por sua vez, é o cerne do ensino da Língua Portuguesa, e se caracteriza como "construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos". (p. 139)

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

Embora os PCNEM já apontem para uma perspectiva mais ampla do ensino da língua, deixa de lado alguns aspectos que poderiam contribuir para sua adoção de maneira mais efetiva na escola. Por exemplo, a oscilação entre a concepção de língua como código e como processo de interação, e a não determinação do que seria o trabalho nessa visão podem favorecer o distanciamento dos professores em relação à proposta, pois é complexo aderir a uma concepção que não esteja claramente explicitada. Acreditamos que essas questões acabaram por influenciar na decisão das escolas de, via de regra, relegarem os PCNEM a segundo plano quando do desenvolvimento de suas propostas pedagógicas.

### **OCEM – uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são um documento oficial, elaborado por uma equipe técnica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e





também se pauta nos marcos legais estipulados para o ensino médio na LDBEN (Lei nº 9394/96).

Antes de iniciarmos a reflexão sobre a leitura nas OCEM, é importante registrarmos algumas especificidades da proposta em relação ao estudo da Língua Portuguesa no ensino médio. Há, no documento, uma separação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura, apresentados em capítulos distintos, sugerindo, assim, uma divisão no exercício da disciplina (aulas de língua e aulas de literatura). Em função dessa organização, e por questão de espaço e de foco no ensino da língua, optamos, neste trabalho, pela análise do capítulo das OCEM que trata dos “**Conhecimentos de Língua Portuguesa**”.

Começamos observando a perspectiva de linguagem adotada na proposta. O documento esclarece que, na sala de aula, as múltiplas linguagens devem ser consideradas, uma vez que estas possibilitam letramentos múltiplos. O documento concebe a leitura, ao lado da escrita, como ferramentas de empoderamento social. Para tanto, é do professor o dever de resgatar as práticas de linguagem e os respectivos textos que representam a realidade da comunidade em que a escola está inserida. O trabalho com a língua(gem) na escola deve levar em conta tanto a norma gramatical padrão quanto as normas sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua.

O documento também estabelece a inclusão de diferentes manifestações da linguagem (dança, música, teatro, escultura, pintura), valorizando a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão. Traz a sugestão de “práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos”. Dessa forma, os eventos

de leitura se caracterizam como “situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos”. (p. 33)

De acordo com a proposta, “é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua” (p. 24) e, dessa maneira, constrói seus conhecimentos relativos aos usos da língua em diferentes situações. Percebemos, nessa proposição, a natureza ao mesmo tempo social e cognitiva da interação dos sujeitos. Concluimos, assim, pelo que foi analisado até o momento, que do ponto de vista das OCEM “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (p. 25), e, esse homem recorre ao sistema linguístico, com seu léxico, suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas para a produção das suas práticas orais e escritas de interação.

Essa multiplicidade de linguagens no perfil traçado nas OCEM para o aluno do ensino médio prevê que, ao longo de sua formação, ele possa

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



jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (p. 32)

A perspectiva é que essas práticas de leitura e de escrita “propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade”. (p. 33). Como se percebe, predomina, nessas recomendações, uma visão bakhtiniana da leitura como forma de interação pautada no dialogismo e na multiplicidade de vozes, amparada nas perspectivas teóricas da Análise da Conversação, da Linguística Textual e das Teorias da Enunciação.

Na sequência da análise dos conceitos no documento, observamos as referências sobre a língua. Constatamos que, nas OCEM, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua devem levar em consideração a apreensão das práticas de linguagem, dos modos de uso da língua construídos e somente compreendidos nas interações. O documento sugere, para tanto, que os projetos de intervenção didática tomem como

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

Este aspecto remete, agora, à visão do documento sobre texto. Nele, o trabalho com a leitura vem determinado pela formação e/ou consolidação do gosto e pelo desenvolvimento da capacidade de compreender textos escritos, pela proposta de escuta de textos, pela compreensão de textos lidos, textos estes

observados e analisados nas suas ocorrências sociais. Portanto, o documento nos permite inferir uma concepção de texto enquanto evento social, fundamentado nas interações entre leitores e autor, fazendo emergir os discursos e as vozes numa perspectiva de múltiplas leituras e sentidos vários, sendo necessário, para que as possibilidades de compreensão se efetivem, o letramento do aluno. Observamos, aqui, que as OCEM inserem a perspectiva do letramento em múltiplas linguagens como ponto fundamental para o desenvolvimento integral da proficiência leitora. Isso significa dizer que

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

Há, então, no documento, uma perspectiva mais abrangente do termo letramento, tanto que é usado no plural “letramentos” e se efetiva a partir do conhecimento, da compreensão e do uso das múltiplas linguagens que convivem na sociedade.

No que concerne ao conceito de gênero textual, a proposta enfatiza que estes devem ser estudados na perspectiva da sua produção, recepção e análise de fatores de variabilidade em suas práticas. Para o documento, “o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade”. (p. 28)

Consideremos, no Quadro 2 abaixo, proposto pelas OCEM (2006, p. 37-38), os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio.





## Quadro 2 – EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM – OCEM

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS
<p>Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas</p> <p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<p>Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.)</p> <p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<p>Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta</p> <p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.</p>
<p>Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte</p> <p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<p>Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não</p> <p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de textos com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.</p>

Mediante a análise do quadro acima, podemos dizer que, no tocante ao ensino da leitura, as OCEM trazem uma proposta integradora desta habilidade com os demais eixos do conhecimento. O primeiro tópico, por exemplo, trata das

atividades de leitura e de escrita em diferentes esferas públicas e privadas da sociedade. Os segundo e terceiro tópicos tratam da produção e recepção de gêneros da oralidade e da escrita (palestras, debates, seminários). As





determinações se pautam na escuta e na discussão acerca das especificidades desses gêneros, ou seja, na compreensão dos diferentes aspectos envolvidos na sua construção e recepção (leitura). O quarto tópico, por sua vez, pressupõe a adequada compreensão de um determinado texto base ou fonte, para que o encaminhamento da atividade de retextualização se efetive. Já nas atividades de reflexão, no quinto tópico, percebemos a leitura voltada para os aspectos do funcionamento do propósito comunicativo dos textos e para a observação de valores, ideologias e (pre)conceitos encontrados nesses textos.

Concluimos, após a observação do Quadro 2, que o ensino da Língua Portuguesa proposto pelas OCEM está fundamentado nas “práticas de linguagem”, ou seja, nos gêneros textuais, e que se realiza através da produção, recepção e análise dos fatores de variabilidade nessa(s) e dessa(s) práticas. Este encaminhamento opera com uma visão integrada da leitura, produção e análise linguística. Dessa forma, os estudos da língua têm o texto como ponto de partida e de chegada e estão fundamentados nas múltiplas dimensões de recepção e produção, tais como abaixo elencadas:

**(a) linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);

**(b) textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);

**(c) sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte:

- aos interlocutores;
- a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
- às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);

- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);

- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

**(d) cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (p. 21-22)

A proposta de leitura sugerida pelas OCEM se apoia, assim, nas dimensões linguística, textual, sociopragmática e discursiva da língua(gem). Há, nela, uma orientação para o trabalho com as diferentes dimensões do funcionamento do texto e com relação à compreensão dos vários textos que circulam na sociedade (tanto em esferas públicas quanto privadas), passando também por uma reflexão sobre os valores, ideologias e (pre)conceitos presentes nos textos. O trabalho é integrado, na medida em que os conteúdos de leitura, produção e análise estão imbricados, sendo possível realizá-lo de forma conjunta.

No capítulo que trata dos Conhecimentos de Língua Portuguesa, as OCEM norteiam para a formação de um leitor crítico que compreenda os textos lidos, consolide o gosto pela atividade de leitura e observe o texto quanto aos valores, intenções e ideologias nele presentes. Notamos também uma preocupação com a formação do leitor via textos que circulam nas práticas sociais nas quais está inserido, tanto pelo uso quanto pela reflexão, propiciando o seu desenvolvimento como cidadão e garantindo a ampliação do seu grau de letramento para melhor desempenho de sua participação na sociedade. Consequentemente, as OCEM pretendem formar um leitor crítico que, além de compreender os múltiplos sentidos dos





textos, perceba as marcas de valores, intenções e ideologias neles presentes.

### **PNLEM – uma percepção da leitura em sua multiplicidade de sentidos**

O catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2009) de Língua Portuguesa traz a síntese das obras didáticas que foram avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007 para adoção nas escolas da rede pública de ensino a partir de 2009. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Foi planejado com a intenção de apresentar aos professores um parecer baseado na estrutura das obras, na análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos; e de trazer também algumas sugestões para a prática pedagógica. Salientamos que a análise dos conceitos orientadores do PNLEM foi feita com base nas questões da ficha de avaliação, pois não há, no documento em tela, explicitação das concepções teórico-metodológicas utilizadas como referência e/ou critério de avaliação das obras. Nesta ficha, estão as questões de caráter teórico-metodológicas que devem ser levadas em consideração para aprovação ou não da obra didática avaliada.

Percebemos, no documento, a presença da concepção sociointeracionista da língua(gem), pois, pelos questionamentos feitos, devem ser consideradas adequadas as obras que levem em consideração o trabalho com textos concebidos como processo de interação e vinculados à situação comunicativa. Dessa maneira, podemos crer que, nessas obras, a língua deve ser vista como atividade social e historicamente situada, contemplada em seu aspecto sistemático, mas observada em seu contexto de uso.

Já a noção de texto está estabelecida como processo construído em situação de interação, e a sua compreensão se realiza pelo cruzamento tanto das informações explícitas quanto pelas inferências possíveis de serem realizadas pelo leitor a partir de seus conhecimentos linguísticos, cognitivos, históricos, sociais e de suas concepções, valores e ideologia.

A ficha também anuncia os aspectos que as atividades de leitura devem levar em consideração para a construção dos sentidos do texto: os fatores de textualidade; a exploração do conteúdo e da forma; a proposição de questões de caráter interpretativo, inferencial e crítico; a exploração dos elementos linguísticos; a ampliação do vocabulário; a exploração dos implícitos e dos constituintes de cada gênero; a intertextualidade; a interdisciplinaridade; a articulação com as atividades de produção textual e com os conhecimentos linguísticos e literários. Pelos fenômenos priorizados, podemos dizer, então, que os conceitos de língua e texto estão em convergência com a concepção de leitura adotada pelo documento.

Também a concepção de letramento se faz presente no PNLEM, na medida em que os critérios de avaliação se preocupam em qualificar como positiva uma obra didática que selecione textos das esferas literárias e não-literárias, da modalidade oral e escrita, de maior circulação social e ligados aos contextos de uso dos alunos. Há igualmente a preocupação em garantir o uso dos diversos gêneros textuais visando à ampliação do repertório cultural do aluno; a presença de textos integrais ou, se fragmentados, acompanhados da sua devida contextualização em relação às obras das quais foram retirados. A proposta determina que o trabalho com



os gêneros textuais seja fonte de interdisciplinaridade, de diálogo com outras áreas do conhecimento.

Observemos, no Quadro 3, que segue, algumas das questões referentes

à leitura, contidas na Ficha de Avaliação do catálogo do PNLEM/2009 (p. 128-130), e que serviram de orientação para o parecer dos avaliadores das coleções de livros didáticos do período.

### Quadro 3: FICHA DE AVALIAÇÃO – PNLEM

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

Podemos dizer, a partir da ficha, que a leitura, na avaliação do PNLEM, é fundamentada nas múltiplas possibilidades de sentidos que podem ser construídos a partir do texto. Dessa forma, prepondera a perspectiva bakhtiniana das múltiplas leituras, abandonando a concepção hegemônica do texto dotado de sentido único.

Apresenta-se, assim, o caráter dialógico no qual as possibilidades de leitura serão determinadas pela relação interacional autor-texto-leitor.

Percebe-se também, em relação ao ensino de leitura, uma referência aos diversos gêneros textuais e às suas características quanto à textualidade, à forma, à contextualização. A leitura, então,





se efetiva na multiplicidade de aspectos, corroborando a concepção de texto como processo construído em situação de interação, pressupondo a língua nas suas dimensões estrutural e sociocomunicativa, de natureza dinâmica e variável, um sistema adaptável ao contexto sociocultural.

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

A observação dos aspectos relacionados à leitura, no catálogo, aponta para a orientação de um trabalho pautado nas concepções acadêmicas mais atuais do ensino da leitura, ou seja, na perspectiva sociointeracionista – desde a percepção de leitura como múltiplas possibilidades de sentidos e o conceito de texto como processo construído em situação de interação, até as orientações sobre a metodologia e as determinações das atividades para o seu ensino. Além disso, os livros didáticos, para serem aprovados no programa e, conseqüentemente, utilizados na escola, precisam explorar os textos nas suas diversas características e possibilidades de produção de sentidos.

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

## Palavras finais

Tendo em vista as reflexões aqui desenvolvidas, podemos dizer que, nos documentos oficiais do ensino médio – PCNEM, OCEM, PNLEM –, os tipos de leitor que se pretende formar são convergentes, embora cada um tenha optado por propostas metodológicas diferentes e também por determinações mais sutis ou mais enfáticas em relação às concepções teóricas e aos fenômenos de linguagem priorizados. Percebemos, através dessas diferentes abordagens teórico-metodológicas declaradas nos documentos, que a proposta do processo de formação do leitor no ensino médio vem paulatinamente aderindo às novas tendências apontadas pelas recentes pesquisas acadêmicas na área linguística.

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

Acreditamos que seja importante ratificar, nesse momento, os perfis de formação de leitor que encontramos em cada documento. Verificamos que, nos PCNEM, o leitor pretendido avalia, interpreta, julga, toma posição consciente e responsável. É, portanto, um **leitor ativo**. Nas OCEM, o leitor deve compreender os textos e observá-los criticamente, percebendo valores, intenções e ideologias presentes, ou seja, é um **leitor crítico**. Já no PNLEM, o leitor presumido é aquele que faz relações entre os aspectos linguísticos, textuais, históricos,





sociais e culturais para a construção dos múltiplos sentidos dos textos, mais precisamente, é o **leitor multifacetado**.

A nosso ver, esses avanços nos documentos oficiais do ensino médio serão incorporados ao cotidiano da sala de aula, na medida em que os

professores tenham o conhecimento adequado dessas concepções teórico-metodológicas e dos documentos oficiais do ensino. Pensamos que, uma vez atendidas essas necessidades, teremos uma escola mais preparada para formar leitores proficientes.

## SECONDARY SCHOOL OFFICIAL DOCUMENTS AND READER DEVELOPMENT

### ABSTRACT

The present study explores official documents approaches concerning the teaching of Portuguese in Brazil (such as PCNEM, OCEM and PNLEM). More specifically, it aims to delineate the reader profile which is presently sought to develop during the secondary school years of Brazilian basic schooling. In that regard, the present paper also intends to provide curricula elaboration authorities, classroom-active teachers, and language scholars, means of understanding current propositions to the teaching of reading. Throughout the paper, based on assumptions of Applied Linguistics, concepts such as language, text and literacy are discussed, as well as different theoretical and methodological conceptions of reading. This study concluded that the set of documents analyzed lead, generally, to the development of a “critic reader” although they do not always prioritize linguistic phenomena and concurring pedagogical strategies.

**Keywords:** reading; official documents; secondary school; reader development

Artigo submetido para publicação em: 20/05/2011

Aceito em: 28/07/2011

### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, Valentin ([1929] 1981). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL/SEMTEC (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL/SEMTEC (2006). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL (2008). **Língua Portuguesa**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. SEB, FNDE. Brasília: MEC/SEB.
- JURADO, Shirlei; ROJO, Roxane (2007). A leitura no ensino médio: o que nos dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola.
- KLEIMAN, Angela (1996). **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4ª Ed. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2000). **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7ª ed. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_-\_. (2004). Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem.





- KOCH, Ingedore (2002). **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ e ELIAS, Vanda Maria (2009). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola.
- SOARES, Magda (2005). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.