



GT12 - Currículo – Trabalho 126

COMO POLÍTICAS CURRICULARES DELINEIAM A LEITURA ESCOLAR?

Geniana dos Santos - ProPed/UERJ; SEDUC/MT; UNIVAG/MT

Resumo

Este texto focaliza as políticas de leitura endereçadas à escola pelos documentos curriculares, dialoga com o campo curricular, problematizando os sentidos de crise e qualidade na educação (LOPES, MACEDO, 2011) e as práticas discursivas sobre as crises de paradigmas em educação (MOREIRA, SILVA, 2013). A discussão conecta sentidos das políticas curriculares aos estudos sobre leitura, destacando a virada do pensamento pedagógico que se antagoniza ao discurso da decodificação, das habilidades e competências (SILVA, 1981, 1986, 1998, 2013), além disso, ressalta as articulações que possibilitaram a significação da leitura como prática cultural (ABREU, 1999, 2003); (HANSEN, 2005). Para a organização da interpretação dos documentos curriculares, destaca-se a perspectiva discursiva (LOPES, 2014, 2015) a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2013, 2015). Este trabalho propõe uma reflexão mediante a produção teórica de Bhabha (2013), destacando que a atual política de formação do leitor jovem ocorre orientada por projeções de estereótipos relacionados à terminalidade do ensino médio.

Palavras-Chave: Leitura. Política Curricular. Escola.

Introdução

Neste texto são focalizados sentidos de leitura direcionados ao ensino da língua materna e, mais estritamente, ao ensino da leitura no final da educação básica. Intenta-se compreender como documentos curriculares projetam identidade leitora, formalizando políticas de leitura que são endereçadas à escola e ao leitor jovem.

A política curricular nesta discussão é entendida como prática de significação e a formação do leitor jovem como demanda circunscrita por contingências, precariedades e necessidades produzidas no âmbito social. Este texto está assinalado por uma interpretação da política de leitura que tem procurado desconstruir essencialidades presentes no discurso que fixa identidades/estereótipos ao aluno leitor (BHABHA, 2013); (LOPES, 2014, 2015)

O que ora pode ser entendido como essencialização da identidade leitora é sublinhado pela distinção de representações definidas mediante perspectivas psicológicas, que destacam a leitura na infância como atividade lúdica, ocupação produtiva ao ócio, *viagem* ou *aventura*; mas que projeta ao adolescente uma responsabilidade pelo *domínio* da linguagem, do repertório, de um *bem comum*, com vistas à assimilação de bens simbólicos e superação de desigualdades sociais, uma futura inserção no meio laboral.

Cabe salientar que, a significação hegemônica para a leitura e sua validade inquestionável possuem relação com uma ideia universalizada de aprendizagem escolar, por meio da apropriação visual, e de bandeiras progressistas entendidas como princípios da modernidade (CHARTIER, 2011; HÉBRARD, 1999).

Em uma sociedade letrada seria arrevesado encontrar quem negasse a validade da leitura para a vida, para o *crescimento*, para o *amadurecimento*, para a *evolução*, *libertação* ou *emancipação*. Contudo, existem discursos que fixam de forma intransigente modos para esse crescimento, evolução, libertação ocorrerem.

Importante se faz escrutinar as articulações que fixam tais discursos como postulados universais, refletindo se a leitura é, nesse caso, entendida como procedimento ou instrumento para outros fins educativos/sociais, se a hibridação de discursos da botânica, da genética ou de uma teoria crítica são potentes para pensarmos a política de leitura atual. Cabe questionar, o que tais discursos condensam e o que eles barram nas políticas de significação da leitura, como se expandem e o quê ou quem silenciam?

Neste trabalho, discute-se, como o projeto moderno e pretensamente democrático de formação leitora direcionado ao jovem, pode, ao contrário do que se deseja, estereotipar uma identidade essencializada de leitor, sempre faltosa e previamente falida, fomentando tão só, comportamentos miméticos de leitura a serem reproduzidos pelo leitor jovem que vivencia o ensino médio (BHABHA, 2013).

Concepções de leitura – hibridismo teórico e processo articulatório

O processo articulatório em resposta à crise de leitura/crise humana, condensada pelo sentido de *ensino tradicional*, aglutinou diferentes práticas discursivas que incitavam a transformação paradigmática em educação (AUSUBEL, 1963, 1976); (SILVA, 1981, 1986, 1998, 2003); (APPLE, 2013); (SILVA, 1990; MOREIRA, SILVA, 2013). Alguns espectros de teorias sobre uma educação para todos foram resgatados e ressignificados nesse processo.

A noção de aprendizagem significativa (princípios da assimilação e da acomodação), denominado similarmente de *conhecimento prévio*, reposicionou a leitura como um ato cognitivo, mas dependente da vivência cultural, capaz de propiciar a formação de um leitor autônomo e emancipado. Torna-se possível, isto posto, identificar uma hibridação teórica para esse período, tão estranha quanto necessária para impulsionar uma ainda tímida Pedagogia da Leitura no Brasil.

As práticas discursivas sobre *a importância da leitura* e seu caráter de superação às adversidades sociais se intensificaram na década dos 80. Tendo como contexto o final da ditadura brasileira, a vivência de uma censura que regulava a leitura, a produção/limitação do conhecimento científico, bem como o início de uma discussão curricular que negava o racionalismo técnico, as transposições teóricas descontextualizadas, os pressupostos de uma Psicologia cognitiva, mecanicista e funcionalista.

Nesse sentido, a lógica da democratização, do acesso e da luta pela transformação do cenário educacional potencializou a formação de novas concepções de leitura, coadunando diferentes discursos, especialmente no campo da ainda hegemônica Psicologia da Leitura, da Filosofia existencialista - fenomenológica e do Marxismo, filiados à outras diversas e contraditórias matrizes teóricas (SILVA, 1981); (FREIRE, 1989).

O ato de ler como expressão de várias demandas por mudança social, carregava o sentido de autoria, de atividade subjetivada e autônoma, e, sobretudo, de atividade humana, no sentido filosófico do termo, uma prática social, existencial, possível de ser construída/experenciada no ambiente escolar em seus diferentes níveis, enquanto pré-requisito para uma formação crítica e cidadã. Tal conceituação obteve bastante destaque no âmbito pedagógico e em muito parece se aproximar das discussões postuladas por Iser (1984), que centralizava a literatura, a relação entre leitor e autor no processo de formação do sujeito como efetivo leitor.

Silva (1981) assegurava que o ensino da leitura como processo ou procedimento não poderia centralizar a decodificação de significados, argumento central dos estudos em psicologia cognitiva. Por meio de sua produção científica, em muito relacionada à formação de uma Associação de Leitura do Brasil e de um Congresso de Leitura do Brasil, a demanda a favor de uma leitura com vistas à transformação social tornou-se elemento inegociável nos discursos sobre formação leitora.

Em suas produções mais recentes, a concepção fenomenológica da leitura, fomentada na década dos 80, parece articular seus sentidos principais com a sociologia da leitura. Para tal, mantém-se a ideia de leitura como prática social, interligada à noção de prática cultural, focaliza-se *o ato de ler* como um deslocamento para os *modos de ler* de diferentes tipos de leitores, em diferentes momentos e condições sociais (LACLAU, 2015; LOPES, 2015).

Essa nova maneira de abordar a temática (a leitura como prática cultural) se originou na França e tem como principais pesquisadores Roger Chartier, Pierre Bourdieu e Arnold Hauser. No Brasil, já existe uma rede epistêmica consistente que tem problematizado a leitura mediante processos articulatórios entre o humanismo, existencialismo, história social e de leitura, bem como da perspectiva do letramento literário.

Alguns desses autores, que atuam em nome de uma sociologia da leitura, têm conseguido evidenciar aspectos relativos ao ensino da leitura, especialmente no campo literário. Antonio Candido, Márcia Abreu, Regina Zilberman, Hansen são alguns desses autores. A centralidade nos modos de ler como práticas culturais contingentes, circunscritas por relações de poder é um aspecto relevante em tal construção discursiva.

Evidenciar a articulação entre os autores não significa desconsiderar as inúmeras singularidades existentes em suas respectivas produções teóricas, tampouco ressaltar algum essencialismo no tocante as equivalências que os conectam. Tais autores parecem

articulados frente a uma demanda que os transcendem, qual seja, superar a falta de leitura, atingindo assim, a formação humana (LACLAU, 2013; LOPES, 2015).

Enquanto produção política, o deslocamento de um paradigma fenomenológico para um sócio cultural ressalta a presença de demandas mais significativas que o próprio processo de diferir teoricamente, evidenciando que, projetos de formação leitora necessitam ser pensados como processos precários e abertos à negociação em que condições históricas da leitura sejam consideradas e leitor/leitura não sejam pensados de forma dissociada (BENVENUTI, 2011; CÉ LUFT, 2014; MÜGGE, 2012).

Vários estudos acerca da história da leitura se voltam para o registro de práticas usuais de leitura, descrevendo os modos de ler de determinados momentos históricos frente ao pensamento hegemônico. Por se afastarem de uma perspectiva marcadamente psicológica, tais estudos conseguem dar destaque à contingência e à particularidade de certos discursos sobre a leitura, enquanto particularidades que se hegemonzaram.

A expressão “prática de leitura” significa, assim, a formalidade de um trabalho particular e datado de apropriação e transformação de produtos simbólicos particulares e datados, por isso, também aponta para a questão política da produção social de significações novas e de novos sentidos contingentes para o indivíduo que se constitui como sujeito-leitor quando lê. Como sujeito leitor, usa e transforma um objeto cultural que também o transforma ao ser lido. Porque não lemos, apenas, mas somos lidos ativamente pelos textos literários, e de maneira oposta ao sentido passivo dos leitores do *Kitsch*. (HANSEN, 2005, p. 25)

Conforme Abreu (1999, p. 15), diferentemente do que dissemina uma perspectiva cognitiva de leitura, a “[...] leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”. Desse modo, conquanto a leitura seja significada como atividade positiva para a formação do indivíduo, ela identicamente é regulada, categorizada e circunscrita aos aspectos normativos de “aquisição” / aprendizagem de um conhecimento específico, de determinados valores culturais.

Em uma perspectiva discursiva e cultural, a leitura continua a ser percebida enquanto prática necessária para a formação de espaços educacionais mais democráticos. Entretanto, defende-se que a formação leitora necessita estar aberta à negociação, sobretudo, junto aos leitores, sujeitos que necessitam de condições similares para o desenvolvimento de diferentes modos de ler.

Interpretando os documentos curriculares e seus modelos de Leitura

Alguns modelos de leitura são preconizados nas orientações disponibilizadas ao ensino básico. Destacam-se a leitura autônoma (expressão utilizada para a denominação

da leitura individual e silenciosa), a leitura colaborativa (que se caracteriza pela leitura coletiva com debates sendo realizados pelo professor e pelos alunos), a leitura em voz alta (realizada pelo professor para os alunos), a leitura programada (com segmentação e responsabilização dos alunos por partes do texto) e a leitura de escolha pessoal (que é livre e procura desenvolver a organização e a responsabilidade dos alunos frente à formação leitora).

Com relação à produção textual, nota-se a preocupação com o que se quer dizer e os meios adequados para isso. Nesse entender, a gramática é reconsiderada, a ortografia, o léxico e os elementos sintáticos passam a fazer parte da discussão. Prática anteriormente criticada, o ensino da gramática descontextualizada deixa de ser excluído da construção pedagógica, desde que cumpra a finalidade de contribuir para a proficiência na produção textual.

Nos documentos, não há citação direta a um determinado autor, todavia, a partir da leitura do documento, é possível identificar um posicionamento hegemônico da perspectiva sociointeracionista, já que são ressaltadas categorias conceituais bakhtinianas e significantes desse constructo teórico, como “enunciados”, “texto”, “textualidade”, “dialogia”, “polifonia”, “mediação”, “interação” e “intertextualidade” (BRASIL, 1997, 1998, OCNEM, 2006).

Há, igualmente, uma construção discursiva que destaca significantes como “desenvolvimento”, “cognição”, “aquisição de conhecimentos” e “progressão”, que aludem para uma compreensão psicogenética e cognitiva da linguagem. Nesse sentido, é dado um destaque para as tecnologias e como estas podem ser inseridas na sala de aula, o que mobiliza uma articulação entre perspectivas teóricas distintas, todas com alguma relação com o campo da Psicologia (BRASIL, 1997, 1998).

Sentidos para o conhecimento tecnológico e para a vida em sociedade se mostram presentes desde o início do texto curricular, contudo, são mais diretamente endereçados ao alunado adolescente. Embora a centralidade do texto seja algo inegável, o suporte também ganha bastante destaque (OCNEM, 2006).

A linguagem entendida como prática social passa a ser considerada como produto da interação de indivíduos culturalmente inseridos em um universo de símbolos e significados. Conforme o documento, cabe à escola tanto propiciar o contato com esses elementos simbólicos quanto situar os discentes em uma vivência marcada pelos contextos de usos da língua. Tais cenários são significados a partir do termo “contemporaneidade” em associação aos sentidos do letramento (OCNEM, 2006).

Segundo o documento curricular e em conformidade com a Constituição Federal, a formação do jovem brasileiro deve ser pautada pela sensibilidade, igualdade e identidade. A partir do primeiro termo, argumenta-se sobre a necessidade de uma formação que considere a diversidade; no segundo, a cidadania; no último, a produção da autonomia (BRASIL, 1996).

No que se refere ao papel do currículo, defende-se que essa fase de ensino deva preparar o discente para assimilar competências básicas, negando o ensino conteudista e enfatizando interdisciplinaridade e contextualização. Outra consideração presente no texto se refere ao critério da terminalidade, tanto para aqueles que irão iniciar atividades trabalhistas quanto para aqueles que desejam a vivência intelectual por meio da inserção no ensino superior, havendo a preparação do aluno para uma nova fase de estudos (BRASIL, 1996).

Fundamentos que sustentam as discussões sobre leitura: hibridismo e processo articulatório

Embora tenha tido bastante propagação no Brasil, especialmente nos anos de 1980, a abordagem cognitiva da linguagem foi perdendo força ao longo do tempo. Uma das principais críticas responsáveis por esse enfraquecimento versava sobre a negligência no tocante a aspectos sociológicos inerentes ao uso da linguagem, o que oportunizou um fortalecimento das teorias de abordagem sociolinguística (NASCIMENTO, 2011; WEEDWOOD, 2008).

As teorias cognitivas clássicas significavam mente e corpo de forma dicotomizada, e isso reflete no entendimento de aspectos textuais. Exterior (contexto) e interior (processos cognitivos) se mostravam como elementos separados no momento da leitura. Um dos mais ressaltados problemas teóricos das perspectivas cognitivas consistia na defasagem da discussão acerca da cultura, uma vez que estavam mais relacionadas aos conteúdos, competências e habilidades necessários para que uma dada interpretação do texto fosse possível (KOCH, 2014).

A reestruturação da Linguística Textual permitiu, a partir de processos articulatórios, hegemonização de algumas de suas demandas. Atualmente, a orientação teórica focaliza situações de interação linguística, destacando uma série de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem de mecanismos mobilizadores da construção de sentido do texto, além de se articular com elementos da perspectiva sócio histórica (KOCH, 2003).

A perspectiva sócio histórica, conforme defende a Psicologia Sócio histórica de Vygotsky, destaca-se nos documentos curriculares atuais pelo sentido de mediação que apresenta, seja na compreensão de linguagem como constitutiva do sujeito, como prática viva da interação verbal, recorrendo às definições da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, seja pela ideia de linguagem como meio de interação entre a criança e o adulto, como sistema simbólico básico ou como aquela que pode cumprir a função de organizar o pensamento (TONÁCIO, 2006).

As práticas de linguagem (ou usos sociais da língua) são ressaltadas como meios de viabilizar condições materiais para o desenvolvimento da vida humana, costumeiramente relacionados à ideia de contexto, sendo este entendido como algo capaz de estruturar situações de mediação/aprendizagem caracterizada como gradativa, cumulativa, evolutiva.

Assim, tais pressupostos assumem sentidos de uma educação democrática, deslocando a ideia de competência centrada no indivíduo/aluno para a figura do mediador, qualquer agente que, tendo sido imerso no mundo simbólico, seja capaz de contribuir para o desenvolvimento/ a aprendizagem de uma criança, um adolescente, um adulto. Além de centrar-se em uma psicologia do desenvolvimento sociocultural focalizada no ambiente, o trabalho com os gêneros textuais de Bakhtin é tido enquanto estratégia para o trabalho com a leitura nos documentos curriculares brasileiros.

A multiplicidade de textos na sala de aula condensa a significação de uma abertura para a diferença/diversidade no interior da escola. Ainda a partir de Bakhtin, nota-se a presença de conceitos como *polifonia*, *polissemia* e *dialogia* que implicam na construção de um conhecimento sempre delineado pela relação com o Outro.

O primeiro termo significa, nos documentos ora destacados, uma abertura do texto para a presença de diferentes vozes; o segundo traz a noção de que um texto pode possibilitar vários sentidos; o último é ressignificado pelo termo “intertextualidade”, noção estabelecida por Kristeva (1969), no âmbito da análise literária semiótica. Tal proposição sugere a capacidade de o texto sempre estar em conversa com outros, trazendo em si uma marca, um rastro, um espectro, uma referência qualquer que permite ao leitor, construir uma história desse diálogo.

Uma das diferenças entre o ensino médio e o fundamental, em relação à leitura, no tocante aos documentos curriculares, é expressa na concepção Letramento Multissemiótico, presente no documento direcionado à última fase do ensino básico, tal expressão parece resguardar sentidos atrelados aos gêneros textuais e aos significados

defendidos pela abordagem sócio histórica, além de hibridizar-se com as noções do letramento.

Por meio da expressão destacada, defende-se um sentido de leitura plural, para as mais diversas formas de usos do texto escrito, não restringindo o processo de leitura apenas ao contato com textos literários. Embora esse tipo de letramento seja evocado, uma discussão mais consubstanciada acerca da leitura está organizada no texto “Conhecimentos de Literatura”, parte integrada aos estudos em linguagem dos documentos curriculares (OCNEM, 2006).

Nesse tópico, a literatura é entendida como uma organização discursiva que se diferencia de outros modos discursivos mais pragmáticos, em um entendimento crítico, que se distingue inclusive, do letramento multissemiótico.

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico o coloquial etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas (OCNEM, 2006. p. 49).

Ao considerar o jogo de linguagem acerca da significação de leitura compreende-se que seu ensino, atualmente, parece estar orientado pela perspectiva de Letramento, desenvolvida por Magda Soares, enquanto que o ensino da Literatura pelo conceito de Regina Zilberman.

O ensino da literatura preconiza uma intenção formativa humanista, sendo pensada como meio de ampliar a sensibilidade do aluno. Cabe destacar que, nesse entender, o conceito de literatura passa por um *crivo* não relacionado à escola, aos alunos ou aos professores.

Segundo os documentos curriculares, uma função superior da literatura direciona sua estruturação a partir de conhecimentos específicos de comunidades discursivas que estejam posicionadas no meio acadêmico de forma privilegiada.

Dois escritores podem representar (expressar) o mesmo momento histórico-social, mas um pode ser artista e o outro simples borra-botas. Esgotar a questão limitando-se a descrever o que ambos representam ou expressam socialmente, isto é, resumindo, mais ou menos bem, as características de um determinado momento histórico-social, significa nem sequer aflorar o problema artístico. Tudo isso pode ser útil e necessário (aliás, certamente o é), mas num outro campo: no campo da crítica política, da crítica de costumes, na luta para destruir e superar determinadas correntes de sentimentos e crenças, determinadas atitudes diante da vida e do mundo; não é crítica e história da arte e não pode ser apresentada como tal, sob pena de confusão e de paralisação ou estagnação dos conceitos científicos, isto é, precisamente da não-obtenção das finalidades inerentes à luta cultural (GRAMSCI, Antônio citado por OCNEM, 2006, p. 56).

A utilização de um excerto de Gramsci ilustra o crítico como autoridade em literatura, assinalando o que é o saber literário, como se dá o julgamento do material a ser lido e como o *crivo* de leitura deve ser estabelecido, o texto ainda dá brechas para o entendimento de um segundo processo de filtragem, realizada na escola por professores, desde que bem formados.

Entretanto, em um documento curricular direcionado à escola, aos alunos, aos professores, mais do que refletir sobre o sentido atribuído ao *borra-botas* expresso no documento, compreende-se que a negociação entre os leitores sobre o que ler e como ler não está estabelecida, está, ao contrário, fora de questão.

Nas orientações de 2006, identifica-se uma crítica sobre o foco assumido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), especialmente em sua ênfase radical no interlocutor, na história da literatura e na fruição, pois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002, havia a tentativa de pensar a leitura fora da lógica estrutural e normativa da linguagem, problematizando questões de poder que interferem na seleção do que venha a ser considerado literatura, isso no documento de 2006 é conteúdo vetado.

Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN (OCNEM, 2006, p. 49-50).

Nega-se, nas orientações curriculares endereçadas ao ensino médio em 2006, sobretudo, o entendimento de que qualquer sujeito possa definir o que é literatura/arte.

A postura dos PCN 2002 gerou alguns problemas que merecem ser discutidos: ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor; foco exclusivo na história da literatura (OCNEM, 2006, p. 57-58).

Devido aos problemas de interpretação gerados a partir da divulgação do material anterior, os OCNEM de 2006 defendem que:

- Não cabe ao aluno definir o que é literatura daquilo que não pode ser considerado literatura;
- O ensino da literatura não pode ser delimitado a partir de uma linearidade histórica;
- A problematização sobre a fruição consiste em diferenciá-la de divertimento/simples prazer.

Leitura na escola: normatividade e regulação das práticas de leitura

No que tange à formação leitora, as orientações curriculares objetivam democratizar as produções culturais, centrando-se especialmente nas produções artísticas e nos bens simbólicos. O texto discute o repertório ideal para cada fase do ensino, cotejando as escolas, os professores e os alunos dentro e fora do ambiente escolar (OCNEM, 2006).

O termo “filtragem seletiva” é utilizado para condensar o significado da mediação. Esta deve ser realizada pelo professor diante das *escolhas anárquicas* realizadas pelos alunos fora do âmbito escolar (OCNEM, 2006, p. 61-62). Sobre a significação referida, o documento faz alusão ao fato de a escola precisar perceber tais escolhas, trabalhando uma dimensão formativa e normativa do gosto literário.

Sobre a formação dos professores, o texto afiança que a experiência de outros leitores contribui para compor um *crivo* do que pode ou não fazer parte desse repertório, assinalando a importância da mediação no processo de ensino da leitura.

Segundo o documento, os *crivos* podem estar a serviço de setores específicos do mercado ou ainda em favor formação humana do aluno. Essa dualidade/antagonismo reposiciona novamente o professor como aquele capaz de mediar entre a aceitação do repertório como transformador da realidade social, ou seu alijamento.

Ainda sobre a temática formação leitora, três argumentos de Osakabe e Frederico (2004, p. 62-63), incorporados nas OCNEM (2006, p. 64) sobre o ensino da literatura são rediscutidos:

- O primeiro alude para a importância em não *desgastar* o conceito de literatura, resguardando uma identidade para o campo disciplinar. A orientação dos autores preconiza a proibição de se realizar a substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais *digerível*.
- O segundo argumento diz respeito à simplificação da aprendizagem literária, como apropriação de um conjunto de informações externas às obras e aos textos.
- O último argumento se refere à substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE e FREDERICO, 2004, p. 62-63).

Em uma leitura geral do documento curricular direcionado à toda a educação básica, compreende-se a existência de uma aposta na mediação realizada pelo texto, em

uma perspectiva que assuma a pluralidade de gêneros ou do livro didático, o que, em certa medida, legitima o uso de fragmentos textuais em sala de aula.

Nesse sentido, são destacadas as ações do PNLE e PNLD como positivas à democratização da leitura. Os argumentos ressaltam igualmente, o papel do livro didático na diminuição da dificuldade de leitura, regulando, de certo modo, o acesso à mesma.

A conquista da autonomia, parece ser um objetivo esboçado como fim último do ensino da leitura orientações curriculares. Para ser alcançada, sentidos de mediação são mobilizados a partir dos professores e dos materiais didáticos no ensino fundamental. Todavia, esse processo sofre modificação no âmbito do ensino médio, em que fica sugerida a gradual substituição dos materiais instrucionais, fragmentados, pelas obras literárias em sua integralidade.

Na base dos argumentos presentes no texto curricular sobre o ensino da literatura para a fase final do ensino básico, há menção a autores como Bakhtin, Eco, Calvino e Barthes, além de uma problematização a respeito da leitura de textos não consagrados e da leitura crítica (OCNEM, 2006).

Ainda no que se refere à mediação, ressaltam-se alguns passos a serem seguidos pelo (a) professor (a) para que o (a) mesmo (a) desempenhe sua função de forma satisfatória. Dois pontos dessa argumentação merecem destaque: a seleção de obras e a escolha de projetos que possam viabilizar as ações de leitura e a formação do sujeito leitor na escola.

No tocante ao conteúdo, o documento destaca o ensino da literatura brasileira, das artes plásticas, da poesia e da prosa, problematizando o conceito de cânone e propondo uma reflexão acerca dessa disciplina, bem como sua expressão nos exames de inserção às universidades.

No que diz respeito aos sentidos que são privilegiados na estruturação das Orientações Curriculares, destaca-se a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Sócio histórica, ambas defendendo, ao seu modo, o desenvolvimento, a evolução do indivíduo por meio da aprendizagem, seja mediada por elementos cognitivos ou culturais. Destaca-se que o entendimento de cultura em questão resguarda a noção de coleção cultural enquanto meio de transformação do indivíduo e da sociedade.

As noções de leitura como prática cultural e o discurso da leitura enquanto direito, ou mesmo uma concepção holística de leitura, embora estejam se hegemonizando no campo da produção intelectual sobre leitura, não são explicitamente preconizados como parte da dinâmica curricular direcionada ao ensino médio. Entendo que tais enunciações,

pautadas em uma determinada compreensão de cultura e de democracia, não representavam práticas discursivas hegemônicas no documento curricular de 2006.

O deslocamento da fruição no ensino fundamental para a assimilação de um repertório no ensino médio é algo a ser destacado. Cabe salientar que a leitura parece estar circunstanciada pela apropriação da literatura, dos gêneros e tipologias textuais, tanto no que diz respeito a uma formação funcional (técnica) representada pela inserção de suportes e textos ligados à realidade do trabalho, como os textos midiáticos dispostos na internet, quanto para uma formação humana (acadêmica) representada pelo texto literário.

Percebe-se que, para além da dicotomia entre ludicidade e responsabilidade, impõe-se uma linha evolutiva para a formação leitora na escola, estando a adolescência (ensino médio) situada no exato momento em que o prazer e a fantasia perdem centralidade para que a lógica da aquisição dos bens culturais possa se destacar de modo a guiar experiências de leitura do jovem leitor. Tal lógica pode ser compreendida à luz das problematizações pós-coloniais, acerca das coleções, das tradições, de estereótipo e de comportamento mimético, propostas por Bhabha (2013).

Nesse sentido, o documento curricular, quando orienta o professor para a eleição do repertório e programação de atividades de leitura de forma a conter escolhas anárquicas dos alunos, permite entrever um forte caráter normativo que regula a leitura em sala de aula. Leitura escolar no ensino médio parece estar baseada no domínio dos códigos e coleções, discurso que parece silenciar as possibilidades de descoberta, de atividade prazerosa tão evocadas no ensino fundamental.

Outrossim, essa construção discursiva acena para a crise desse tipo de leitura na escola e na vida do jovem, a leitura com vistas à assimilação de um repertório crivado, o que deixa entrever a existência de uma leitura não legítima, não autorizada no âmbito escolar.

Considerações finais

Os documentos curriculares seguem afirmando que o aluno não lê, que falta leitura, que falta domínio da linguagem, ao mesmo tempo que acena para um tipo de leitura cujo reconhecimento não pode ser dado, caracterizada a partir do conjunto signifiante: *escolha anárquica*. Tais escolhas, a fim de que sejam barradas passam por *crivos* estabelecidos pelo documento curricular, pelo crítico literário, posteriormente é

transposta didaticamente por meio de filtragem seletiva realizada na escola pelo professor bem formado.

Desse modo, mediante a compreensão das ONCEM (2006), entende-se que há resistência no contexto de colonização do gosto do aluno, o que enuncia a existência de processos subjetivos de autoria por parte dos mesmos. O que o leitor jovem lê, são leituras não legitimadas, caracterizadas, sobretudo, por um modo de ler não reconhecido, que não tem uma função específica, uma finalidade.

Frente ao discurso da precariedade da formação leitora vê-se uma construção enunciativa ambivalente de expectativas estereótipos específicos, que se relacionam à terminalidade do ensino médio. Parece haver um tipo de leitor pouco afeito ao gosto estético, que resiste em receber da escola, da mediação do professor, do livro, da literatura, a formação humana.

Há como projeção identitária, um estereótipo de jovem que consegue bem desempenhar a contrafação, assumindo o estereótipo de leitor competente. Para o mesmo parece haver a promessa de inserção em âmbitos como a universidade, condensação de espaço de ilustração, uma vez que tal tipo humano consegue acessar o elemento fundamental à formação humana, a literatura.

A ambivalência desse discurso, em termos de política curricular, conecta o jovem a realidades de trabalho distintas, a uma realidade de vida futura distinta. Os que permanecem em suas escolhas anárquicas, optando por leituras pouco *enriquecedoras*, são projetados como tipos humanos específicos, não leitores.

O discurso sobre o vasto mundo do trabalho parece ser o meio de resgatar a cidadania desse jovem (não leitor), projetado como aquele que não alcançará aspectos da formação humana, devido uma escolha individual, mas que pode ainda, mediante o trabalho, assumir sua cidadania.

Cidadania e Formação Humana, portanto, são elementos discursivos, que se antagonizam nessa perspectiva de projeção e formação de estereótipos. O primeiro termo como significante conectado à democracia do conhecimento, que tenta abarcar toda a educação. E o segundo, enquanto uma significação mais restrita, vinculada a bens simbólicos específicos, que embora seja demandado para todo o ensino médio, não consegue abarcá-lo, segundo o esboço discursivo, por resistência/escolha dos próprios jovens.

Referências

ABREU, Marcia. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras do Brasil colonial. In.: ABREU, Marcia. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. Letras, belas-letras, boas-letras. In: Carmen Zink Bolognini. (Org.). **História da Literatura: o discurso fundador**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2003.

AUSUBEL, David. Paul. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 4v, 1999.

CÉ LUFT, Gabriela Fernanda. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no exame nacional do ensino médio (ENEM)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da Leitura Literária. In.: In: ABREU, M. ; SHAPOCHNIK, N. **Cultura Letrada no Brasil** (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil do Brasil (ALB); São Paulo, SP, Fapesp: 2005.

HÉBRARD, J. Três Figuras de Jovens Leitores.: Alfabetização e Escolarização do ponto de vista da História Cultural. In.: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **Teoria da recepção**: uma reação a uma circunstância histórica. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999b.p. 19-34.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Linguística Textual**: retrospecto e perspectivas. Alfa, São Paulo, 1997, p. 67-78.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 1, n. 1, agosto de 2003.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. **Discurso**, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. **Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**. Projeto: Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Discurso nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Casimiro; MENDONÇA, Daniel (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

_____. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 337-357, abr./jun. 2014.

_____. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. In: **Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, 2013**. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

NASCIMENTO, P. R. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

TONÁCIO, Glória de Melo. A perspectiva Sócio histórica e a Educação: um diálogo com Bakhtin e Vigotski. Língua, Discurso e Enunciação. **APRENDER - o Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IV, n. 7, p. 89-118, 2006.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.