



TEXTO E LEITURA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

TEXT AND READING: A HISTORICAL-CULTURAL APPROACH TO THE FORMATION OF THE READER

Cleber Ferreira Guimarães¹

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções de texto e de leitura presentes no Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo (2010). É, pois, um recorte do conteúdo da pesquisa de mestrado intitulada “*A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola*” (GUIMARÃES, 2016), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo. Realizou-se um estudo qualitativo, incluindo uma análise documental do Documento Paulista. Partindo do viés dialógico de língua (gem) e texto postulado por Bakhtin (2000; 2014), Geraldi (1997; 2012); Kristeva (1974) e Marcuschi (2008) e da concepção de leitura como atividade complexa de construção de sentidos (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2010; SILVA, 2003; TREVIZAN, 2000; 2004) verificamos que o Currículo Oficial está em consonância com os pressupostos epistemológicos (histórico-culturais) que balizaram essa investigação, embora não apresente, explicitamente, uma concepção de leitura para direcionar o trabalho docente. Contudo, acreditamos que o referido material pode contribuir significativamente para a formação contínua do professor de língua portuguesa, possibilitando uma reflexão crítica sobre sua prática, bem como sobre as coleções didáticas distribuídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que são utilizadas como principal recurso didático nas aulas de língua materna.

Palavras-chave: Texto. Leitura; Formação do leitor; Currículo de Língua Portuguesa.

Abstract: This study aimed to identify and analyze the concepts of text and reading present in the Official Portuguese Language Curriculum of the state of São Paulo (2010). It is, therefore, a cut of the content of the master's research entitled "Teacher mediation and the formation of the reader in the São Paulo Faz Escola Program" (GUIMARÃES, 2016), held in conjunction with the Postgraduate Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo. A qualitative study was carried out, including a documentary analysis of the Paulista Document. Starting from the dialogical bias of language (gem) and text postulated by Bakhtin (2000, 2014), Geraldi (1997, 2012); Kristeva (1974) and Marcuschi (2008) and the conception of reading as a complex sense-building activity (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2010, SILVA, 2003; TREVIZAN, 2000; 2004). Epistemological (historical-cultural) assumptions that led to this research, although it does not explicitly advocate a conception of reading to direct teaching work. However, we believe that this material can contribute significantly to the continuous training of the Portuguese language teacher, allowing a critical reflection on its practice, as well as on the didactic collections distributed by the State of São Paulo Education Department and used as main Didactic resource in mother tongue classes.

Keywords: Text. Reading; Formation of the reader; Curriculum of Portuguese Language.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura-UNIASSELVI; Pós-Graduado em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI. E-mail: cleber_blod@hotmail.com.

1. Introdução

Atualmente, convivemos com uma multiplicidade de linguagens. A todo instante nos deparamos com textos (verbais, visuais e mistos) nas diversas interações histórico-sociais que exigem do leitor, sujeito ativo na construção de sentidos, cada vez mais familiaridade com esses modelos discursivos. Assim sendo, é imprescindível que a formação do leitor, na escola, aconteça de forma efetiva, haja vista que a maioria dos alunos brasileiros tem o primeiro (e às vezes único) contato com o objeto livro na escola.

A partir da publicação e implementação dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000) de língua portuguesa, os professores se viram instigados a conceber o texto como principal objeto de estudo em suas práticas profissionais, deixando de lado práticas esclerosadas que partiam de fragmentos textuais e que objetivavam, apenas, o estudo (descontextualizado) das regras gramaticais. Acreditava-se que, para saber ler e escrever proficientemente, era necessário dominar as normas da língua padrão.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções de texto e de leitura presentes no Currículo Oficial de Língua Portuguesa do estado de São Paulo (2010). É, pois, um recorte do conteúdo da pesquisa de mestrado intitulada "*A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola*" (GUIMARÃES, 2016), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo. Realizou-se um estudo qualitativo, incluindo uma análise documental do Documento Paulista. Partindo do viés dialógico de língua (gem) e texto postulado por Bakhtin (2000; 2014), Geraldi (1997; 2012); Kristeva (1974) e Marcuschi (2008) e da concepção de leitura como atividade complexa de construção de sentidos (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2010; SILVA, 2003; TREVIZAN, 2000; 2004) verificamos que o Currículo Oficial está em consonância com os pressupostos epistemológicos (histórico-culturais) que balizaram essa investigação, embora não apesente, explicitamente, uma concepção de leitura para direcionar o trabalho docente. Contudo, acreditamos que o referido material pode contribuir significativamente para a formação contínua do

professor de língua portuguesa, possibilitando uma reflexão crítica sobre sua prática, bem como sobre as coleções didáticas distribuídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que são utilizadas como principal recurso didático nas aulas de língua materna.

2. A linguagem como espaço de interação social

Segundo Lucci (2006, p. 8) a linguagem é um sistema simbólico, construído ao longo da história social do homem e “que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos”. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como meio histórico-cultural que possibilita ao homem interagir com os objetos culturais existentes em seu meio.

Pela linguagem o homem se humaniza, pois, além de ter contato com o ambiente, ele se relaciona, também, com a história, apropriando-se da cultura. Existe, portanto, “uma fusão entre os aspectos culturais e históricos” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 211).

Essa humanização apontada anteriormente se dá por meio das constantes interações do homem com sua cultura. Para apropriar-se da cultura, o homem se utiliza de meios, denominados signos, ou seja, pela mediação de algo ou alguém. Para Vigotski (1998, p. 43):

a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

A apropriação de objetos, formas histórica e culturalmente elaborados reflete no desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1998, p. 54), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de desenvolvimento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”, sobretudo porque se trata de funções de natureza interindividual.

Na perspectiva vigotskiana, o homem, na medida em que influencia/constrói o ambiente, este modifica qualitativamente o homem, numa relação dialética de transformações externas e internas, portanto complexa. A linguagem, nesse sentido, passa a ser um meio, um veículo de *inter* (ação) social entre os sujeitos, histórica e socialmente situados; logo a linguagem é carregada de material ideológico e se caracteriza como meio-fim das necessidades humanas.

3. A língua na perspectiva sociointeracionista

Há muito tempo, o ensino de língua portuguesa (doravante LP), na educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tem sido pouco produtivo. Em outros termos, os alunos não têm conseguido alcançar os objetivos preestabelecidos pelas avaliações de larga escala como, por exemplo, a mais recente edição do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2012), desenvolvido e organizado pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual o Brasil ocupa a 53º posição em leitura, dentre os 65 países participantes dessa edição.

Na escala de 0 a 6, obteve a média 2, com aproveitamento considerado moderado. A quinta edição da prova trienal testou 460 mil jovens, sendo 20 mil brasileiros. O programa avalia jovens de 15 anos que estejam no 8º ano do ensino fundamental em diante, a fim de colher informações sobre o desempenho e condições de aprendizagem de leitura, matemática e ciências, possibilitando análises e visando a medidas de melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse cenário pouco animador, as práticas pedagógicas envolvendo o ensino de LP precisam ser repensadas, refletidas, pois, ainda hoje há resquícios dos pressupostos estruturalistas no ensino de língua, ancorados nas concepções de Saussure (2002) que concebe a língua como sistema abstrato de regras combinatórias, e a fala como faculdade humana, individual.

Com os avanços dos estudos linguísticos percebeu-se que a dicotomia língua/fala defendida por Saussure (2002) não estava mais dando conta de analisar todos os fenômenos (sociais, culturais e históricos) inerentes à língua. Eis que surge a

concepção de linguagem como forma de (*inter*) ação humana (GERALDI, 2012) que extrapola o modelo estruturalista e começa a perceber a língua como organismo vivo, plástico, dinâmico que acompanha as transformações histórico-sociais, uma vez que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (GERALDI, 2012, p 42).

A partir daí, temos a corrente teórica denominada *sociointeracionista*. Nessa perspectiva, a língua é vista como elemento mutável, maleável, pois o falante, para atingir seus objetivos enunciativos, (re) configura as regras da língua a partir de seus propósitos, intenções por meio de enunciados concretos, já que “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionário ou manuais de gramática”, mas por meio de “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Nas palavras de Castro e Faraco (2000, p. 2):

[...] Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.

Percebe-se que nessa nova visão de língua (viva, evolutiva), as transformações históricas, culturais, sociais refletem diretamente na língua e em seus falantes/escritores nas diversas interações comunicativas (orais ou escritas/ virtuais ou reais) das quais participam, pois:

Os sujeitos (autor/leitor), seres contextualizados socialmente, ao fazerem uso da língua para escreverem ou lerem um texto, vão, necessariamente, redistribuir as normas da língua, modificando-as, através de suas (s) fala (s) criativa (s) (TREVIZAN, 2004, p. 150).

Reconhecendo o caráter dialógico, dinâmico da língua, o professor de LP deverá propor atividades de leitura e de escrita que levem os alunos a usos efetivos da linguagem. Nos dizeres de Geraldi (1997, p. 105): “[...] O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção”. Desse modo, “se quisermos traçar uma

especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”, pois, “o específico da aula de português é o trabalho com textos”.

Em outras palavras, só por meio de “enunciados concretos” que os discentes poderão desenvolver-se como sujeitos críticos, ativos na sociedade, capazes de utilizar a leitura e a escrita a fim de alcançar seus objetivos enunciativos.

4. A abordagem do texto e da leitura numa perspectiva semiótica: contribuições à formação do leitor.

Ribeiro (2014, p. 39) afirma que o texto não deve ser pensado fora de seu contexto real de produção e recepção. Percebemos, na perspectiva semiótica (histórico-cultural), a relevância do contexto para apreensão total dos sentidos que podem emergir no ato de ler.

Nesse sentido, verificamos que há “uma relação intrínseca entre o homem enquanto constituinte da historicidade que se inscreve num âmbito social” (RIBEIRO, 2014, p. 39), além disso, o texto “agrega valores que contribuem para a manifestação do ser humano enquanto sujeito ativo e participativo na sociedade em que vive”.

Ressaltando a natureza histórico-cultural do texto é necessário evidenciar, também, a essência intertextual de toda manifestação verbal. Isto é, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

O professor de língua materna, além de reconhecer o dinamismo da língua, deverá, em suas práticas, valorizar o caráter intertextual inerente às construções linguísticas de seus alunos, pois o texto pode ser visto como um tecido elaborado a partir de outros diversos fios/textos. Dito de outro modo, um texto sempre apontará para outro (s) texto (s), formando, desse modo, um circuito semiótico no qual várias vozes ecoam e que contribuem para a formação do (inter) texto.

De acordo com Trevizan (2000, p. 17), “a elaboração discursiva é de natureza dinâmico-relacional, e todo texto é constituído de uma organização sociosemiótica, pois os signos têm natureza ideológica”. Portanto, um texto não é apenas um conjunto de

signos linguísticos, mas uma organização sociossemiótica carregada de valores, de ideologia, uma vez que o produtor do texto seleciona e organiza os signos de acordo com os objetivos que pretende atingir.

Para Ribeiro (2014, p. 24), “a ideologia perpassa toda a relação de comunicação”, pois o locutor “se utiliza da língua para concretizar sua necessidade de comunicação e esse ato é gerado pelo signo que apresenta uma vertente ideológica”. Nessa perspectiva, não há texto “ingênuo”, ou seja, sem intenções, já que o signo é sempre ideológico, construído por sujeitos que compartilham os mesmos espaços sociais; é o resultado de “um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2014).

Partindo desse direcionamento teórico (semiótico) o texto será, sempre, uma arena de encontro, de conflitos ideológicos, já que “o texto é, pois, o lugar onde o encontro de dá [...]” (GERALDI, 1997, p. 167).

Nas palavras de Parisotto e Trevizan (2012, p. 153) a escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a formação do aluno/leitor “e, talvez, o único conhecido por aqueles a quem não foram oferecidas, pelas famílias, as condições necessárias a tal formação”. Desse modo, para muitos, “a escola e, principalmente, a escola pública é o local onde terão acesso aos livros e poderão compartilhar vivências de leitura”.

A relevância cultural da leitura nos faz refletir sobre os seus modos de ensino, bem como sobre a formação do leitor, na escola pública. Estudos apontam os equívocos ainda existentes nas práticas profissionais de muitos professores em relação à abordagem da leitura nas aulas de LP (GUIMARÃES, 2016; GIROTTTO; SOUZA, 2010; KOCH; ELIAS, 2010; PARISOTTO; TREVIZAN, 2012; TREVIZAN; VERÍSSIMO, 2004).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; isso nos revela a posição ativa do leitor em relação ao material de leitura. Essa relação dialógica entre texto e leitor deixa explícita que

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 18).

O papel do professor, na educação básica, será o de proporcionar (mediar) atividades de leitura nas quais os alunos possam se engajar enquanto sujeitos ativos na construção dos sentidos do texto. Para tanto, o docente deverá promover o que Parisotto e Trevizan (2012, p. 156) chamam de “movimento duplo da leitura”:

o de apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e o de uma inauguração de sentidos específicos vinculados à capacidade crítica recriadora do autor e do leitor/intérprete (cotextualidade). Para tal prática ser viabilizada, são necessárias a formação profissional e a competência leitora do professor.

Nesse sentido, é necessário que o professor de LP se forme continuamente, participando de cursos de aperfeiçoamento, eventos acadêmicos, grupos de pesquisa além de ele próprio, partindo de sua competência intelectual, buscar subsídios teóricos à sua prática profissional. Como afirma Trevizan (2000, p. 65), “investir mais amplamente na formação teórica dos docentes é tarefa que inclui a urgência de preparar os educadores para uma verificação crítica da qualidade da formulação metodológica dos livros didáticos”. Essa verificação crítica, apontada pela autora, só será possível na medida em que os docentes tiverem uma formação teórica consistente, sintonizada com as atuais correntes teóricas (semióticas) da área de LP e da educação.

O leitor proficiente é aquele capaz de compreender os sentidos do texto a partir de um complexo processo cognitivo quando lê. Assim,

Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideais do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 51).

Para Solé (1998, p. 72),

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

A formação do leitor, nessa perspectiva, se configura como atividade complexa, na qual o professor participa como mediador para que os alunos, sujeitos ativos, consigam atribuir sentidos ao texto lido, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos e estratégias de leitura prévias a fim de reconstruir os significados, preencher as lacunas deixadas no texto, propositalmente, pelo autor (GERALDI, 1997, p. 167).

5. Concepções teóricas de texto e de leitura presentes no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

Inicialmente faremos uma breve explanação sobre a elaboração e implementação do Currículo Oficial de Língua Portuguesa (2010) na rede pública estadual de São Paulo; na sequência, exporemos as definições/concepções de texto e de leitura que embasam o referido documento e as relacionaremos com os pressupostos epistemológicos nos quais essa investigação se apoia.

A construção e implementação do Currículo Paulista iniciou-se em 2008, com uma Proposta Curricular. Em 2010 o documento foi finalizado e encaminhado às Diretorias de Ensino, juntamente com os materiais didáticos denominados como Caderno do Professor (contendo orientações didático-pedagógicas) e o Caderno do Aluno (com atividades para serem desenvolvidas na sala de aula).

Essa ação teve como objetivo uniformizar o ensino na rede pública paulista, contudo houve um consenso sobre o processo de implementação do currículo: todos reclamaram “a ausência de participação ativa dos profissionais da educação nas

discussões e preparação do material disponibilizado para a rede pública paulista” (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

Assim, percebe-se que houve certa resistência entre os profissionais da educação paulista devido à falta de participação dos mesmos nas decisões. Para Sacristán (2000, p. 97):

Cria-se uma certa especulação pedagógica sobre o tipo de professor ideal, cada vez “mais completo” e complexo que contrasta com baixo status real, econômico, social, intelectual, etc., correndo o perigo de modelar um profissional que é cada vez mais difícil de encontrar na realidade. Idealiza-se um discurso pedagógico cada vez mais distante das condições reais de trabalho, da preparação e da seleção de professores, o que inexoravelmente leva a estimular nos professores o sentimento de insatisfação sobre a instituição escolar e sobre a própria profissão.

Nesse sentido, é necessário repensar a formação desses professores para aplicação do currículo e utilização desses novos materiais didáticos. Porém, mesmo com as dificuldades encontradas pelos docentes na execução desse currículo, acreditamos que se trata de uma ação positiva, pois é uma forma de oferecer os mesmos conhecimentos a todos os alunos da rede paulista, sem exceção.

O Currículo Paulista (2010) é organizado por área de conhecimento; nesse estudo, selecionamos a parte específica de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (p. 25). Esta abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte, nos ensinos Fundamental (ciclo II) e Médio.

No início da apresentação da área de nossa investigação encontramos, no Currículo, o reconhecimento da linguagem como veículo de comunicação, um meio de/para o conhecimento:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive (SÃO PAULO, 2010, p. 25).

Implicitamente, na transcrição anterior, estão as teorias semióticas de Bakhtin (2014) e Vygostky (1993), principalmente em relação à relevância do domínio da/ linguagem/s para a apropriação cultural do conhecimento e, conseqüentemente, ao processo de humanização, propiciado pela linguagem.

O Currículo Paulista explicita, em suas proposições, uma nova abordagem para o ensino de LP:

nossa proposta para a disciplina de Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive (SÃO PAULO, 2010, p. 29).

É evidente, nesse sentido, a concepção de Homem como sujeito histórico, social, cultural, situado. Revela, pois, uma aproximação da tese bakhtiniana e vygotskyana de que o psiquismo e a linguagem do homem são constructos culturais, que enfatiza, sobretudo, as relações histórico-culturais de constituição do pensamento e do discurso humano.

De acordo com o Documento Paulista o centro da aula de LP será sempre o texto (objeto de ensino). Assim, o professor deverá propiciar momentos de interação entre os alunos e os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Em outros termos, o docente não poderá mais utilizar-se de frases, trechos de textos descontextualizados e desvinculados de seu portador (fonte) de origem. A definição de texto, apresentada pelo Currículo tem base nas teorias de enfoque semiótico:

O texto ao qual nos referimos é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal.

Desse modo, uma foto, uma cena de televisão, uma canção, entre muitas possibilidades, são textos [...] (SÃO PAULO, 2010, p. 30.).

Encontra-se, na definição anterior, ressonância nas contribuições teóricas de Bakhtin (2000; 2014); Kristeva (1974) e Santaella (2006) nas quais embasamos nossas análises.

O documento em análise revela a principal propriedade de todo e qualquer texto:

A principal propriedade de um texto é que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem o produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito a que se destina (SÃO PAULO, 2010, p. 30).

Além disso, o Currículo Paulista (2010, p. 30) informa que “os textos são utilizados em atividades sociais variadas”, fazendo alusão à noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2000). Sobre os gêneros textuais o referido documento define da seguinte forma:

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto (SÃO PAULO, 2010, p. 30-31).

A fonte pesquisa completa, ainda, explicitando a função social e ideológica do texto, em suas diferentes modalidades: “os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos historicamente e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares” (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

Embora o objetivo principal de nossa investigação seja identificar e analisar as concepções de texto e de leitura presentes no Currículo Paulista, não podemos deixar de discutir, também, a proposta anunciada para o ensino de LP:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

A importância do contexto comunicativo para todo ato de enunciação é ressaltada pela fonte pesquisada/analizada, além de conceber a língua como “atividade social”, portanto, meio para/de interação social. Existe, assim, o diálogo produtivo entre o Currículo Paulista e a perspectiva bakhtiniana “em que a enunciação direciona o aspecto discursivo que ocorre por meio da interação” (RIBEIRO, 2014).

Aos docentes é recomendada, pelo Documento Paulista, uma prática pedagógica sociossemiótica:

Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2010, p. 32).

O professor, em seu fazer pedagógico, deverá levar os alunos à compreensão dos aspectos internos (gramaticais) do texto e externos (sociais, culturais, históricos) para apreender os sentidos do material lido (TREVIZAN, 2000).

Em síntese, encontramos a seguinte definição de texto, no Currículo: “Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta” (SÃO PAULO, 2010, p. 32).

Para finalizar a seção “O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico”, o Documento Paulista faz menção ao ensino de literatura ressaltando seu valor histórico de construção da identidade de um povo:

Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de um texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante da construção da identidade de um povo (SÃO PAULO, 2010, p. 33).

Martins Neto (2015), em pesquisa de mestrado, analisou as concepções teóricas em relação à linguagem e ao ensino de LP, presentes no Currículo e nos Cadernos do Professor e do Aluno. O autor constatou que “o material traz conceitos de leitura, escrita, linguagem, texto, gênero e tipos textuais de modo coerentes com as novas vertentes da Linguística” (p. 51). Embora concordemos com Martins Neto, acreditamos que o Documento Paulista deveria explicitar uma concepção de leitura para nortear a prática docente, da mesma forma com que explicitou a noção de texto.

6. Reflexões finais

Como anunciado no início de nossas discussões, o objetivo principal desse estudo foi verificar e analisar as concepções teóricas que alicerçam o Currículo Paulista acerca do texto e da leitura. Para tanto, realizamos uma análise documental do referido material a partir das contribuições semióticas (histórico-culturais) de diversos autores.

Vimos que a linguagem, na perspectiva histórico-cultural, é um meio de *inter* (ação) social (GERALDI, 2012) que perpassa os domínios da ideologia. Nesse sentido, todo ato enunciativo é, por natureza, carregado de valores, de visões de mundo. Constatamos, nas análises do Currículo, que este também concebe a linguagem como veículo de comunicação/interação social, construção de conhecimento e de constituição do homem.

Além disso, discutimos acerca da mutabilidade da língua (BAKHTIN (2000; 2014); TREVIZAN (2000)) e da função ativa desempenhada pelo sujeito/falante/leitor/escritor nas diversas interações histórico-sociais.

O texto, no viés semiótico, passa a ser uma arena de conflitos ideológicos, *um lugar de interação* (GERALDI, 1997), bem como um *mosaico de citações* (KRISTEVA, 1974). Desse modo, o leitor, na atividade de (re) construir os sentidos do texto, deverá mobilizar diferentes estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) a fim de chegar à apreensão total dos sentidos emergidos no ato de ler.

A nosso ver as concepções de linguagem, de homem, de texto e de gêneros textuais expostas pelo Currículo de Língua Portuguesa da rede pública estadual de São Paulo estão coerentes com as atuais correntes teóricas da Linguística, inclusive com os referenciais utilizados em nosso estudo.

Desse modo, acreditamos que o referido material pode contribuir significativamente para a formação contínua do professor de língua portuguesa, possibilitando uma reflexão crítica sobre sua prática, bem como sobre as coleções didáticas distribuídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que são utilizadas como principal recurso didático nas aulas de língua materna. Entretanto, não

encontramos, explicitamente, uma definição de leitura para orientar a prática pedagógica do professor de LP.

Seria importante, também, que no Currículo o professor encontrasse sugestões de práticas de leitura, com os diferentes gêneros textuais, para serem desenvolvidas com os alunos, nos ensinos Fundamental e Médio. Porém, não queremos dizer que modelos prontos podem ser aplicados da mesma forma, nos diversos contextos escolares; contudo, se o professor tivesse um direcionamento teórico-prático, a formação do leitor poderia ocorrer de forma significativa, haja vista que os cursos de formação inicial não dão conta da complexidade do trabalho docente, nem dos processos de formação de leitores competentes.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed, São Paulo, Hucitec, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000.
- COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Ver. Iberoamericana de Educación**. n. 55, pp. 205-223, 2001.
- CASTRO, G de; FARACO, C. A. Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. Curitiba, PR (15), s.p. 2000. Disponível em: < http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf >. Acesso em 12-04-17.
- GERAILDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, C. F. **A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2016.
- GIROTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de (et.al). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2010.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo, Perspectiva, 1974. KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo, Contexto, 2010.

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.
- MARTINS NETO, I, A. **Estratégias de leitura**: relações entre as concepções do material de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa e a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.
- OLIVEIRA, C.M. de S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente- SP.
- PARISOTTO, A. L. V; TREVIZAN, Z. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental. In: LIMA, E.A; SOUZA, R. J de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2012.
- RIBEIRO, A. F. **Orientações Curriculares e Material Didático de Ensino de Língua Portuguesa**: concepções de linguagem e gênero em uma pesquisa documental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2014.
- SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2.ed. São Paulo: SEE, 2010.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre, Penso, 1998.
- SACRISTÁN, G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 24ª ed. São Paulo, Pensamento-Cultrix, 2002.
- TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.). **Contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem**: ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. 2. ed. São Paulo, Clíper Editora, 2000.
- TREVIZAN, Z; VERÍSSIMO, A. M. O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: considerações teórico-práticas. In: GEBRAN, R. A. **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem**: ações e interações. São Paulo, Arte & Ciência, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 21/04/2017

Aprovado em: 08/06/2017