

A Construção do Sujeito-Aluno a partir de Leituras no Livro Didático de Língua Portuguesa: uma Aplicação do *Método Receptional*

The Construction of the Subject-Student from his or her Reading in the Didactic Book of the Portuguese Language: an application of the *Método Receptional*

Guilherme Primo de Mendonça^{a*}; Evandro de Melo Catelão^a

^aUniversidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

*E-mail: guiprimo@hotmail.com. PR. Brasil.

Resumo

Este estudo busca discutir os procedimentos de leitura em um gênero textual presente no livro didático de Língua Portuguesa da Educação Básica. Assentado no *Método Receptional*, 5ª etapa: ampliação do horizonte de expectativas, o trabalho relaciona os modos de leitura presentes no livro com o Método apresentado pelas autoras e outros que levam em conta o processo de ensino e aprendizagem sob o viés sociointeracionista. A leitura, considerada um trabalho social, seria praticada pelos sujeitos com o propósito de ligação dos contextos de leitura em um processo interativo. A análise abarcou, no livro didático, o gênero discursivo conto popular para a aplicação do Método, que foi discutido levando em conta a possibilidade de o aluno vir a refletir sobre novas atitudes quanto à apropriação de leituras. Em seguida, foi relacionado o conteúdo das várias superfícies do texto (horizontes de compreensão textual) com as atividades propostas, observando como ocorria a contribuição das atividades para a ampliação pós-leitura. O resultado obtido revelou um cenário negativo sob o ponto de vista do que se tem discutido a respeito dos livros didáticos, principalmente, os de Língua Portuguesa. Visualizou-se que grande parte das atividades privilegia um trabalho monológico, não reflexivo (atividades de cópias, compreensão/decodificação), mesmo quando o gênero utilizado propiciava trabalhos com cunho dialógico e o exercício efetivo de ampliação de horizontes. Percebeu-se que a pesquisa pode ser utilizada, ainda, como encaminhamento didático ao docente, assumindo um papel de interlocutor no uso de estratégias, visando leituras significativas (horizonte máximo).

Palavras-chave: Educação Básica. Livro Didático. Método Receptional. Ensino.

Abstract

This study seeks to discuss the procedures for reading in a textual genre present in the textbook of Portuguese language of basic education. Based on the Receptional Method, 5th step: expanding the horizon of expectations, the work herein lists the reading modes present in the book with the Method presented by the authors and others who take into account the teaching and learning process under the socio-interactionist bias. Reading, considered a social work would be practiced by the subjects with the purpose of connecting reading contexts in an interactive process. The analysis encompassed in the textbook the discursive genre folk tale for the application of the Method, which was discussed taking into account the possibility of the student reflect on new attitudes about the appropriation of his or her readings. Then, the content of various surfaces of the text was compared (textual understanding horizons) with the proposed activities, observing how the contribution of activities was to the expansion after the reading. The results obtained revealed a negative scenario from the point of view of what has been discussed about the textbooks, mainly the Portuguese language. It was realized that most activities favor a monologist, non-reflexive work (activities, understanding/decoding), even when the genre used provided works with Dialogic nature and the effective exercise of expanding horizons. It was noticed that the search can be used also as a didactic teaching to forwarding assuming a role of interlocutor in strategies aimed at significant readings (horizon).

Keywords: Basic Education. Textbook. Receptional Method. Teaching.

1 Introdução

Frente aos documentos oficiais que visam à democratização da educação no País, posiciona-se enquanto educadores, a fim de se projetar um aprendizado voltado aos “conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASÍLIA, 2006, p.12). Entende-se, assim, que os procedimentos de leitura em sala de aula rumariam à socialização do conhecimento e ao início de um relacionamento entre os estudantes em forma de pares. Em outras palavras, perspectiva-se que eles se tornem “importantes como agentes de socialização e como um fundo contra o qual o jovem adolescente pode talhar sua juventude”

(STROMMEN; FITZGERALD; MCKINNEY, 1986, p.174).

Deste modo, toma-se como objetivo principal deste estudo compreender as contribuições de um livro didático de Língua Portuguesa¹ para parte da formação do sujeito-aluno da Educação Básica. Para tanto, percorrerem-se três etapas: primeiramente, será analisado se o texto contemplado pelo material abrange aspectos ligados à construção do saber direcionado à socialização. Nesse momento, busca-se relacionar a unidade do LDP às expectativas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), sobretudo quando apontam para “um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o

1 A fim de tornar a leitura mais fluida, adota-se, em alguns momentos, o termo LDP em detrimento de livro didático de Língua Portuguesa.

cotidiano” (PARANÁ, 2008, p.21).

A seguir, enquadram-se as propostas de atividades direcionadas aos alunos, que se encontram após o texto trabalhado na unidade didática, nos horizontes de compreensão textual. Como terceira e última etapa, reflete-se sobre como a ferramenta pedagógica em análise utiliza dos gêneros discursivos para a proposição de questões que propiciem ao estudante diferentes reflexões, de modo a visualizar a leitura como um ato social, voltada à ampliação de seus horizontes.

Logo, toma-se como base teórica o *Método Receptional* de Bordini e Aguiar (1983), detendo-se, mais especificamente, em sua quinta etapa. Soma-se ao *Método* teorias que coadunam com as perspectivas sociointeracionistas de ensino e aprendizagem. Assim, considera-se a forma de um ciclo (caminho que passa por diversos pontos, mas sem término), compreendendo a ampliação do horizonte como um procedimento de leitura que visa à interação do sujeito-aluno com as áreas sociais, políticas, econômicas.

O objeto de discussão que se adota é um livro didático destinado ao Ensino Fundamental II. A escolha da unidade se deu pela proximidade do tema do texto com o ano escolar — sexto ano — ao qual foi distribuído o LDP e pelo fato de propiciar ao aluno, inicialmente, diferentes formas de compreensão do contexto, no qual ele se encontra inserido. Quanto às atividades avaliadas, considera-se as quais estavam pressupostamente voltadas a uma leitura ampliadora. No tópico seguinte a esse, detalha-se a metodologia utilizada.

Supõe-se a relevância deste estudo, visto que se identificam em outras pesquisas e em documentos oficiais uma tendência contemporânea de ensino e aprendizagem à luz da literatura sociointeracionista. Outro aspecto que alavancou a pesquisa foi o relatório nacional do PISA (2012) (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desenvolvido pela OCDE (2013) (Organização de Cooperação e Desenvoltimentos Econômicos). Em síntese, observa-se nele que a leitura deve valorizar a bagagem social do alunado e sua capacidade de reflexão, destacando, portanto, a tríade que envolve: texto-leitor-sociedade (BRASIL, 2013).

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Uma vez que se adota a metodologia qualitativa, opta-se por desenvolver dois tipos de pesquisas (FONSECA, 2002) para os dois principais momentos de investigação. Pela bibliográfica, discute-se o postulado teórico, que embasará a leitura que se fará do documento adotado. Por meio da analítica-documental, visa-se concentrar no livro didático posto em debate. Dessa forma, propõe-se uma organização do trabalho que, primeiramente, apresente brevemente o material pedagógico, seguida da exposição do referencial teórico e, por fim, da análise do LDP.

2.2 Apresentação do livro didático

O livro didático intitulado: *Jornadas.port*, é a segunda edição do ano de 2012, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II e distribuído pelo Governo do Estado do Paraná para uso ao longo dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016. Tal ferramenta pedagógica, de acordo com as autoras Dileta Delmanto e Laiz B. Carvalho, ambas atuando como professoras das redes estadual e particular de São Paulo, pretende possibilitar o entendimento do mundo, a realização de novas descobertas e reflexões, por meio da paixão revelada pela leitura.

A organização do material é feita em oito unidades, cada qual interagindo com uma “finalidade específica”, como é descrito em sua apresentação. Cada uma dessas unidades abarca diferentes gêneros textuais como: diário/blogue; história em quadrinhos; carta do leitor/carta de resposta ao leitor; conto popular; fábula; relato de viagem; poema/poema visual e verbete de enciclopédia/verbo poético.

Opta-se por tal obra didática ainda em sala de aula, ao longo de um período em que um dos autores desse estudo atuava como docente pela SEED/PR². Isso porque, ao ter posicionamento frente aos momentos pós-leituras, verifica-se, por um olhar superficial, que as questões que sucediam o texto, bem como as respostas dos alunos àquelas não contribuíam para o desenvolvimento deles nos diversos contextos pelos quais percorrem. Assim, por uma leitura mais aprofundada, assentada em pressupostos teóricos, procura-se confirmar ou refutar tal primeira visão realizada sem embasamento.

Entretanto, pela extensão que abarcaria um trabalho sobre as oito unidades do objeto, se optou se por analisar apenas a que trata do conto popular; quanto aos itens com as atividades, dedica-se somente aos que se relacionam à investigação. Ressalta-se que se apresentam apenas alguns exemplos pontuais a respeito de determinadas questões e comentários (das autoras), uma vez que o LDP pode ser observado em sua completude para outras reflexões. Anteriormente, contudo, de ser apresentada a análise, busca-se sustentar o posicionamento de acordo com estudos realizados em torno da leitura no ambiente escolar.

Em seguida, nos próximos três tópicos, discute-se o ensino e a aprendizagem proporcionados pelos processos de compreensão inscritos no livro didático de Língua Portuguesa em debate. Assenta-se naquilo que discutem Bordini e Aguiar (1983) a respeito do *Método*, na divulgação dos dados do PISA (2012) e nas proposições de Marcuschi (1996, 2003 e 2008) e Zilberman (2008), no que tange aos procedimentos de compreensão e à leitura, respectivamente.

2.3 O Método Receptional

Como forma de reafirmar os objetivos por meio de teorias ligadas ao sociointeracionismo e introduzi o conceito do

2 Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

Método Receptional, identifica-se em Jurado e Rojo (2006) a perspectiva daquele que seria um modelo ultrapassado de prática de leitura literária em sala de aula:

Na leitura literária, por exemplo, o discurso do professor ou do livro didático constitui a referência cultural primeira [e única] e espera-se dos alunos, antes de mais nada, que compartilhem as ideias das obras, com discernimento, sensibilidade e emoção ou, pelo menos, do discurso sobre as obras.[...] O texto - literário ou não - é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é explicado e não compreendido (JURADO; ROJO, 2006, p.65).

O *Método* de Bordini e Aguiar (1983) é construído como um reflexo dos debates e das propostas de práticas de leitura contemporâneas, as quais visam ao leitor como figura importante no texto como produtor de sentidos. Contudo, sublinha-se que o *Método* é, antes, fruto de pesquisas realizadas pela Estética da Recepção, que valoriza os aspectos históricos do sujeito-leitor. Bordini e Aguiar (1983) conceituam que o texto não é apenas um depósito no qual o leitor encontrará as respostas para seus anseios, mas um formulador de questões que fará o leitor se situar diante de práticas sociais.

As autoras indicam serem cinco as etapas de sua proposta: “Determinação do horizonte de expectativas”; “Atendimento ao horizonte de expectativas”; “Ruptura do horizonte de expectativas”; “Questionamento do horizonte de expectativas” e, por último, a “Ampliação do horizonte de expectativas”. Opta-se, sem ojeriza às outras, pela quinta etapa: “Ampliação do horizonte de expectativas”. Tal escolha é baseada na ideia de que o professor trabalhe com a determinação do horizonte; considere a cultura do aluno e, portanto, indique textos que envolvam os ambientes pelos quais ele - o aluno - circula. Dessa forma, seguiria no sentido de ampliar tais horizontes, a partir de textos condizentes com a idade e ao desenvolvimento dos estudantes.

Consequentemente, será a partir das questões formuladas pelo texto e das possíveis respostas encontradas, das perguntas realizadas ao texto pelo leitor, que decorrerá a “fusão de horizontes” (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.29). Ainda de acordo com as autoras:

A teoria receptional, portanto, valoriza o papel ativo do leitor na recepção, pensando o fenômeno social da comunicação estética. Acentua a função particular desempenhada pela literatura na sociedade pelo seu caráter emancipatório, que abre novas perspectivas ao leitor, não apenas no âmbito da experiência estética, mas da existência como ela pode ser vivida (BORDINI; AGUIAR, 1983, p. 29).

Por fim, dentre os objetivos do *Método* encontra-se: a realização de leituras críticas e compreensivas que modificarão os ambientes em que vivem os leitores, bem como a produção de textos, que possibilita ao aluno criticar o que foi compreendido. Ocorre, visto dessa maneira, a valorização da interação entre o leitor e o texto, desconsiderando um posicionamento de que a produção de sentidos de um texto se reduz à participação integrada do autor e do texto.

Ainda que se originassem de outras fontes, percebem-se certos traços nas propostas de Marcuschi e Zilberman, que se aproximam das propostas das autoras do *Método*. Assim, tais traços levam a apresentar, embora de maneira breve, outros referenciais teóricos que contribuem para as reflexões que se incidem em torno do livro posto sob análise.

2.4 A leitura como um processo sociointeracionista

A perspectiva vislumbrada pela sociedade quanto à leitura é a de que o aluno se torne um sujeito-aluno capacitado no diálogo particular com seus anseios. Isto é, exprimindo-os de acordo com a postura que decidiu adotar, consoante à verificação dos fatos na interação com seus pares sociais. Os resultados de tais práticas são observados nos reflexos das ações dos estudantes ou mesmo por meio de exames avaliativos/provas escolares.

A fim de se averiguar tais resultados, de forma sintetizada são discutidos os dados relativos à avaliação da leitura, tanto pelo *Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros* quanto pelos quadros analíticos das provas desde o ano de 2000. Entende-se ser possível atestar que, com base nos dados dos testes aplicados em 2009 e 2012, considerando (aqui) apenas países da América do Sul, somente o Peru aumentou sua média. Todavia, a série de problemas não vem à tona caso se considerem apenas a média estagnada, mas, inclusive, ao se levar em conta que os outros países rebaixaram suas notas, incluindo o Brasil.

Ao analisar o resultado negativo do exposto anterior, observa-se que com a média da OCDE, que é de 496, o Brasil, com 410 pontos, cai de 53º (posição no PISA de 2009) para 55º (posição no PISA de 2012). Trazendo para o âmbito pedagógico de forma mais clara, percebe-se que quase a metade dos alunos não alcançou o segundo nível de leitura. A partir de tais exposições, fica explícita a falha, inclusive, dos procedimentos de leitura, que almejam à efetividade destinada à prática de leitura avaliada pela prova.

Quanto aos reflexos nas ações dos estudantes, pensando a leitura, portanto, como uma prática social que abarca sujeitos, há de se priorizar o ensino e aprendizagem em seus aspectos dialógicos. Quanto às relações dos estudantes entre os pares sociais, destinada à formação de um sujeito com habilidades desenvolvidas no LDP (MARCUSCHI, 2003), apontaria-se para o atravessamento dos conceitos advindos do relacionamento suscitado por debates e discussões sobre leituras, que englobam situações cotidianas.

Zilberman (2008) confere à coletividade um lugar importante na leitura; desde a teatralização do texto até o momento em que responderá às questões propostas, salienta que o leitor estará produzindo os efeitos mais diversos. Refletindo sobre tal maneira de visualizar a leitura, o docente enfatizaria uma prática “que procura colocar o leitor na posição de figura central da pesquisa literária” (ZILBERMAN, 2008, p.91). A leitura seria considerada, logo, um trabalho social, desenvolvida por sujeitos com o propósito de ligação dos

contextos de leitura no trabalho interativo.

Em suma, procura-se correlacionar conceitos que relacionam fatores sociais, cognitivos e os formais do texto, ou seja, que quando são visualizados próximos um ao outro corroboram a produção de sentidos em determinadas leituras. Dessa forma, valoriza-se os contextos políticos, sociais e econômicos como agentes de interferência externa e interna no sujeito-leitor. Esse, por seu turno, desfrutará de um texto à medida que se organiza nos seus eventos em sociedade, uma vez capaz de internalizar as práticas recorrentes a sua volta.

2.5 Análise do documento

Na primeira proposta que o LDP faz ao professor, observa-se uma relação desconexa do que sugerem as perspectivas contemporâneas quanto ao contato inicial do aluno com o texto (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.120). Constata-se tal fato, visto que se trata de o professor assumir o papel de primeiro leitor do conto. Entende-se, no entanto, que caso ocorra a oportunidade de o docente acompanhar certos avanços a partir das leituras dos alunos, não haveria motivos para submetê-los - como ouvintes - a uma leitura monológica. Assim, destaca-se, novamente, o tratamento que Zilberman (2008) sugere no tratamento coletivo da leitura.

Aponta-se que o sujeito-leitor, primeiramente, deve ser o aluno. Ele realizaria uma leitura silenciosa, seguida pela oral de forma intercalada, entre discentes, com o professor realizando a última, sob uma perspectiva interpretativa, cerceada de pausas para que sejam apresentados olhares, inclusive, dos alunos. Prioriza-se, dessa maneira, por meio de duas oportunidades de leitura, o desenvolvimento das próprias percepções dos alunos que, em um momento seguinte, serviriam como base para uma discussão do texto.

Logo após o texto principal, são postuladas questões em forma de tópicos para a afirmação daquilo que foi pressupostamente compreendido com a leitura. Neste LDP, a exploração do texto é realizada em diferentes tópicos: Nas linhas do texto, nas entrelinhas do texto, além das linhas do texto, como o texto se organiza e recursos linguísticos. Contudo, como se sublinha, o estudo se concentra em discutir apenas os três tópicos iniciais.

O primeiro item a ser explorado é o que tão logo sucede o texto: *Nas linhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.122). Constata-se que a formulação das questões oferece vazão às tradicionais respostas de decifração, amparadas naquilo que o texto apresenta superficialmente. Dentre os seis questionamentos que compõem o tópico, cinco deles são passíveis de soluções em que o aluno poderá elaborá-las se atendo primeiramente às questões para, posteriormente, realizar a leitura do trecho em que se encontra a resposta.

Confere-se também que, neste momento, para explicar a resposta como é pedido, o aluno não precisaria se posicionar enquanto crítico, pois não é instruída tal postura; o que fica claro, no entanto, é que caso copie uma passagem do texto, obterá a explicação. Entende-se que a atividade corrobora

não apenas negativamente a formação do aluno, mas como o posicionamento do professor em sala de aula, o qual sustentará um papel de sujeito transparente, pois as questões não exigem que ele se posicione para apresentá-las e/ou discuti-las.

À vista disso, tem-se que, a não ser pela possibilidade que apenas uma das questões incita, não há abertura para a troca de informações entre alunos/alunos e alunos/professor. Em um estudo elaborado sobre um *corpus* composto por diversos livros didáticos, Marcuschi (2008) ressalta que são encontrados típicos questionamentos, como em diversas outros procedimentos de compreensão, que levam em consideração tão somente a compreensão/decodificação do texto, percebendo apenas informações contidas no código.

O segundo tópico de questões leva o título *Nas entrelinhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 122). Supõe-se que um tópico com tal título será utilizado a fim de levar o estudante a perceber as metáforas, o humor, a semântica que estão imbricados no que foi lido, ou seja, seria composto por atividades que necessitariam da habilidade de ler o não-dito, amparada na sua bagagem de leitura ou mesmo na interpretação do docente.

Entretanto, assim como nas questões embutidas em *Nas linhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 122), esse momento do LDP faz uso dos exercícios de cópia para efetivar não a aprendizagem significativa, o posicionamento crítico social, mas, ao que parece, para prolongar tópico das linhas do texto. Apropria-se do postulado de Marcuschi (1996), quando discute estudos realizados em outros livros didáticos, deve-se ao fato de haver semelhança entre o que os autores das obras incluem como sendo atividades para a leitura do texto e o que Marcuschi aponta. Isto é:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto. (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

Ao longo da leitura do conto é evidente, mesmo que essa seja realizada de maneira superficial pelo professor, a verificação de discursos que remetem às problemáticas do comportamento humano, além do fato de apresentar traços religiosos nos discursos presentes. Daí a falha do LDP, neste momento, em não discutir o dialogismo existente, o funcionamento do texto, enquanto modificador social, uma vez que o texto permite tal abertura.

Atribui-se tal crítica, dado que se trata de um conto que possibilita ao aluno desenvolver, ou ao menos iniciar, uma interpretação que venha a revelar e depreender determinados discursos, ou seja, se o livro apresenta uma obra literária, que oportuniza a abertura para o trabalho com o dialogismo,

a intertextualidade, a diversidade social, seja no código, seja nos discursos reveladores de certos aspectos, nas atividades que o seguem não se encontram indicativos para tal trabalho.

A crítica que recai aos questionamentos até então analisados incide na formação do que deveria ser um leitor “responsável pela permanente atualização das obras literárias do passado” (ZILBERMAN, 2008, p.92). Cabe deixar exposto, ainda, que o item *Nas entrelinhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012) se assemelha com o que foi estudado anteriormente em *Nas linhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012). Portanto, do mesmo modo que se identificou no tópico anterior questões com respostas parecidas, encontra-se em ambas questões que se assemelham.

Confere-se tal afirmação retirando duas questões, uma de cada tópico, a fim de exemplificação:

Nas linhas do texto

6. O homem conseguiu enganar a Morte pela terceira vez? Explique sua resposta.

Nas entrelinhas do texto

2. Copie a resposta mais adequada no caderno. O homem foi finalmente levado pela Morte porque:

b) ela foi mais esperta, aproveitando-se de uma distração dele. Resposta correta. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 122-123).

Supõe-se que, com esta forma de proceder com o trabalho de leitura, o aluno poderá vir a perder o interesse nas leituras escolarizadas pelo fato de encontrar facilmente respostas para tais questões. Ainda: por elas o desconsiderarem, enquanto sujeito capacitado de criação e crítica, pela impossibilidade de iniciarem uma discussão do conteúdo, que foi lido. Entende-se que a lacuna deixada em tal etapa de formação do sujeito-aluno será sentido no futuro, quando o mesmo possuirá a habilidade reduzida para se utilizar da fruição de sua(s) leitura(s) de maneira situada.

Afere-se que, a partir do momento em que o aluno não é auxiliado na verificação das temáticas que foram apontadas acima, é possível o considerar com conhecimento escasso na ampliação em seu letramento. Importante ressaltar: muito menos o não escolarizado, que será realizado sem um intermediador, sem alguém para lhe explicar e apresentar determinados traços sociais em discursos. Ou seja, o uso da linguagem em sociedade constituirá em falha, não incidindo de acordo com o que se espera desse, mas, principalmente, e o que é mais grave, negando ao aluno seu espaço, enquanto sujeito histórico.

Por sua vez, as atividades do terceiro tópico *Além das linhas do texto* (DELMANTO; CARVALHO, 2012) abrangem: a importância do trabalho com os contos, a leitura de outro conto com desenvolvimento parecido com o já lido, visto que apresentam o conto exposto em outra região do mundo. Contudo, reitera-se que, embora tenham sido observados aspectos como a ganância, a mentira, falas ligadas à religião, é questionável avaliar o texto, além de suas linhas caso não se considere-se o comportamento humano nas relações sociais, a presença de marcas de entidades, dos não-ditos.

Em uma das poucas questões que visam ao trabalho coletivo/dialógico, tal processo recai em uma investigação por parte do professor em levantar diferentes respostas. Implica, ainda, o modelo como tais questões foram formuladas, pois aquilo que o aluno respondeu só pode estar certo ou errado, sem ser sua resposta passível de discussão. De outra forma colocado, sem que as respostas abarquem interferências exteriores — de outros sujeitos — ou de suas reflexões.

Entende-se, portanto, que as atividades poderiam sofrer alterações, pois se tratam de questões repetidas, que intentam apenas informações que os alunos não de considerar como “bobas”. São atividades que se encontram na fronteira da inutilidade, de um enfoque monológico, caminhando em sentido contrário ao qual direcionam os documentos oficiais.

Havendo, sobretudo, o privilégio do caráter do texto e das perguntas que o acompanham, ao invés do que propõe o ensino contemporâneo, encaminha-se para o final a leitura baseada em Zilberman (2008), mais uma vez, em razão de que segundo a autora Jauss considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica, que não é fixa, pois as leituras diferem a cada época, de outro e o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, sua bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular.

3 Conclusão

Ao discutir as propostas de compreensão do LDP posto em análise, pretendeu-se sublinhar a importância de um ensino e aprendizagem assentado, inclusive, no diálogo educacional, pensado na ampliação do horizonte do aluno. Destacam-se os valores da leitura na Educação Básica e se deve ao fato de que o estudante desse nível se encontra parcialmente desobrigado de exercer funções extra escola, ou seja, as quais não o impediriam de dedicar um espaço de tempo para o desenvolvimento de uma percepção acerca dos textos literários, a partir do caráter coletivo, que deve incidir sobre suas leituras.

Destarte, sinaliza-se que a escolarização dos processos de estímulo à leitura não deve anular o fato de a leitura, literária ou não, agir como um modificador social na ação de um sujeito-histórico. Acrescenta-se: nem impedir o fato dos estudantes conjecturarem/discriminarem acontecimentos como importantes ou não ao seu modo de vida. Em síntese, por fim, compreende-se a leitura como capaz de apresentar ao alunado a oportunidade de tecer críticas aos contextos a aos quais percorrem, no que tange às problemáticas sociais, políticas, econômicas, além dos aspectos formais ligados às construções dos textos.

Referências

BORDINI, M.G; AGUIAR, V.T. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. *Letras de Hoje*, v.16, n.3, p.17-43, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros*

- Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Relatório Nacional PISA 2012*: resultados brasileiros. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília, 2014.
- BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v. 2, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port: Língua Portuguesa, 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- JURADO, S; ROJO, R (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. *Em Aberto*, v.16, n.69, p.64-82 1996. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.%25p>
- MARCUSCHI, L. Texto do 2º encontro - Grupo de Estudos de Língua Portuguesa. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PARANÁ, Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2008.
- SILVA, A.M.O.C.; SILVEIRA, M.I.M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. *Rev. Eletr. Educ.*, v. 1, n.1, p.92-101, 2013.
- STROMMEN, E.A.; FITZGERALD, H.E.; McKINNEY, J.P. *Psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *ALEA*, v.10, n.1, p. 85-97, 2008.