

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Lilian Cristina Buzato RITTER
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo: No ano de 2005, o governo do estado do Paraná implementou a coleção didática “Português: língua e cultura (Ensino Médio)”, tornando-a obrigatória para toda a rede pública de ensino. Em um dos momentos do Estágio de Língua Portuguesa, os professorandos do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, observaram aulas no Ensino Médio, nas quais utilizava-se essa coleção didática. Antes de refletirem sobre as aulas observadas, os alunos analisaram criticamente as propostas de atividades de leitura do livro didático. O objetivo deste trabalho, inserido no projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, é apresentar um diagnóstico do conhecimento internalizado pelos professorandos sobre leitura e ensino de leitura no Ensino Médio. Os dados são avaliações escritas dos acadêmicos sobre o manual do professor e as atividades de leitura da coleção. Os resultados demonstram algumas dificuldades dos professorandos para avaliarem as atividades de leitura de textos, a partir do conceito de leitura proposto pelo sociointeracionismo, conseqüentemente, nas suas condições de produção e recepção dos gêneros discursivos trabalhados no livro didático. Assim, salienta-se a validade desse tipo de análise para o desenvolvimento de uma das competências do professor em formação: a seleção do material didático.

Palavras-chave: formação docente; interação; análise de atividades didáticas de leitura.

Introdução

Desde a década de 80, os pesquisadores brasileiros preocupados com o ensino-aprendizagem de língua materna defendem a necessidade de mudanças, assumindo a concepção de linguagem como lugar de interação, interlocução humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social. Portanto, o objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada e refletir sobre a própria linguagem. Só se concebe o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação social, no qual seus usuários sejam sujeitos.

Mesmo com a grande discussão acerca do ensino de língua materna à luz dessa concepção sociointeracionista de linguagem, conforme observamos em vários autores como Geraldini (1993), Matêncio (1994), Suassuna (1995), entre outros, e nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), muitas pesquisas comprovam que a escola ainda preconiza a linguagem fora de seu contexto social. O ensino de língua materna carrega o peso da tradição gramatical, preocupando-se com atividades

mecânicas, descontextualizadas, transformando o uso do texto como pretexto para essas práticas vazias de significação.

Diante disso, os trabalhos em Lingüística Aplicada contribuem cada vez mais para a minimização dessa lacuna existente entre a produção acadêmica e a prática efetivada em salas de aula do ensino fundamental, em virtude de interessar-se por problemas de uso da linguagem, e mais especificamente, pelos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

No Brasil, no campo da Lingüística Aplicada, partindo do ponto de vista da sala de aula como uma instância de produção de conhecimento, há muitas pesquisas que refletem sobre o livro didático de língua portuguesa, sendo ele um dos elementos constitutivos dessa instância de produção. Dois focos de investigação se destacam nesses estudos: o dos manuais didáticos e o das possíveis relações entre a prática do professor e o uso do material didático. Isso tem suscitado inúmeras discussões que atualmente, impulsionam iniciativas oficiais em relação à adoção e avaliação de livros didáticos. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que, a partir de 1996, passou a “avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (Batista, 2003, p.27).

No âmbito da pesquisa de manuais didáticos, um dos eixos de interesse são as propostas pedagógicas de leitura e sua relação com as atuais contribuições teórico-metodológicas subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), cujo documento é permeado por diversos aportes teóricos, ressaltando-se os postulados construídos a partir das idéias do teórico Mikhail Bakhtin (1992, 1997). Neste sentido, Cardoso e Grillo (2003) verificaram nas coleções analisadas no PNLD/2002 que a abordagem das condições de produção/recepção tem ocorrido com a exploração de alguns aspectos: esferas de circulação do gênero, características do suporte, finalidade, identificação do público leitor. Porém, o levantamento do contexto socioeconômico-político mais amplo nos quais os gêneros existem é ainda pouco trabalhado. Para essas pesquisadoras, essa atitude pode não colaborar para a formação de uma atitude responsiva mais ativa e questionadora, pois não parte da compreensão da constituição histórica e social das práticas de produção de linguagem.

Em relação ao uso do livro didático pelo professor de língua materna, Coracini (1995) constata que a idéia do professor como absoluto controlador de tudo o que se faz em sala de aula, é, na verdade, ilusória, já que o professor apenas adota como sua a posição que o material didático impõe como forma única de leitura. Assim, as condições de produção do texto e o conhecimento partilhado dos alunos não são aproveitados para a análise textual, já que o objetivo da leitura é responder às questões de interpretação propostas pelo livro didático. Corroborando esse resultado de pesquisa, Ritter (1999), em estudo de caso sobre aulas de leitura, entende que a atividade de análise crítica de livros didáticos durante a formação do professor exerce um papel potencializador para a diminuição do “*exercício de capatazia*”, exercida, muitas vezes, pelos professores.

Assim, o objetivo deste trabalho, inserido no projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” e desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br), é apresentar um diagnóstico do conhecimento internalizado por professorandos-estagiários do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, sobre leitura e ensino de leitura. O *corpus* deste estudo constitui-se em análises críticas

produzidas por esses sujeitos sobre as propostas de atividades de leitura da coleção “Português: língua e cultura” (Faraco, 2005). Escolhemos essa coleção didática, em virtude de sua implementação no ensino médio, no ano de 2005, pelo governo do estado do Paraná, tornando-a obrigatória para toda a rede pública de ensino. Em um dos momentos do Estágio de Língua Portuguesa, esses professorandos observaram aulas no ensino médio, nas quais utilizava-se essa coleção didática. Dessa maneira, antes de refletirem sobre as aulas observadas, solicitamos aos estagiários a produção dessa análise crítica.

1. Orientação teórico-prática no estágio: concepção de linguagem e de leitura

Uma das ações desenvolvidas em relação à formação de professores, no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, diz respeito à orientação teórica e prática de alunos estagiários do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, segundo a concepção de linguagem subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, a linguagem como forma de interação social. Assim, numerosas leituras e discussões sobre aprendizagem e educação, concepções de linguagem e suas práticas e planejamento escolar compõem o primeiro momento dessa orientação. A seguir, discorreremos sobre alguns aspectos teóricos priorizados em tal momento, enfatizando a questão deste artigo, conceito de leitura e o ensino e aprendizagem da leitura.

A concepção de linguagem adotada nos PCN concebe a linguagem como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social. Ancorado em vários aportes teóricos, e em especial nos postulados bakhtinianos, nesse documento a linguagem é vista como atividade que se realiza historicamente entre sujeitos, constituindo-se, os sujeitos e a linguagem, nos múltiplos discursos e vozes que a integram. O objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno do ensino fundamental e médio tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem. Só se concebe o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação, no qual seus usuários sejam sujeitos.

De acordo com a visão sociointeracionista, a leitura é uma prática discursiva, é uma produção de sentidos, pois o sentido também está à parte do texto, podendo-se chegar a uma pluralidade de leituras. O leitor é, aí, um sujeito ativo, um produtor dos sentidos do texto, pois o ato de ler pressupõe uma reconstrução de significados. O que interessa aqui é a leitura crítica que, de acordo com Silva (1997, p.152), pressupõe a “constatação, a reflexão e a transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com um determinado documento escrito”. Nessa condição, o leitor crítico trabalha na reconstrução do que foi dito (baseando-se na palavra do autor e nas suas próprias contrapalavras), na definição do como se disse, acabando por inferir o que historicamente essa configuração textual construiu (Geraldí, 1993).

Nas discussões realizadas com os professorandos sobre os PCN, chamamos atenção para a convocação da noção bakhtiniana de gênero discursivo:

(...) a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam

como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (1998, p.70).

À teoria de Bakhtin, é inerente o fato de que ao produzir um enunciado, o sujeito enunciativo faz uso de um gênero característico de um evento comunicativo. Para Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero é um “megainstrumento” que mediatiza as atividades de linguagem, dando-lhes forma e materialidade. Na situação escolar, há um desdobramento que se realiza no momento em que o gênero passa a ser, ao mesmo tempo, instrumento pelo qual as práticas de linguagem materializam-se e também se tornam objeto de ensino e aprendizagem. Uma das dificuldades enfrentadas, é o aluno encontrar-se em um espaço do “como se”, “(...) em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.76). Nesse desdobramento, em prol da objetivação, os gêneros são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica e na tradição escolar, o que se faz é submetê-los a uma classificação de tipo estrutural, cujo objeto de ensino são seqüências relativamente estereotipadas, o que se convencionou como “tipologias textuais” – descrição, narração e dissertação.

Resumidamente, esse amplo quadro conceitual serve para prover o docente em formação com o conhecimento das orientações teórico-metodológicas advindas do saber construído na ciência lingüística em relação ao saber conceitual sobre leitura . neste sentido, um saber necessário ao profissional de ensino de leitura, no atual estágio dos estudos da área, é a compreensão da natureza enunciativa da linguagem, a qual nos remetem à noção de adequação, tal como sugere Garcez (1998). Essa noção, por sua vez, inclui os elementos do contexto da situação comunicativa como as diferentes imagens construídas sobre o interlocutor, sobre o lugar social ocupado pelos interlocutores, sobre as instituições sociais nas quais o texto circula, sobre os portadores, tudo isso articulado às características do momento histórico da produção, aos objetivos estabelecidos e ao gênero no qual o texto é produzido. Portanto, no campo da compreensão textual, trata-se mais de considerar a natureza interativa do processo de produção de sentidos do texto, despertando no aluno a réplica ativa do que ensinar-lhe a reproduzir sentido. Isso porque, no enfoque bakhtiniano, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar sempre a “réplica do diálogo”, instaurando assim, o caráter dialógico da linguagem , já que o discurso sempre se organiza em função do “outro” (Rojo, 2005).

2. As análises dos professores-aprendizes: a mobilização do saber sobre o ensino de leitura

O trabalho aqui descrito foi realizado no primeiro semestre deste ano, no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, destinada a alunos do último ano do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá. Essa disciplina compõe a grade curricular do antigo projeto pedagógico do curso, pois neste ano de 2006, teve início o novo projeto, conforme prevê a Resolução do MEC, CNE/CP nº 9/2001. Seus objetivos são: a) criar condições para o professorando exercitar a prática docente; b) possibilitar reflexão sobre os três grandes eixos de conteúdos do ensino de língua

portuguesa: leitura, produção textual e análise lingüística; c) viabilizar a execução do Estágio Supervisionado proposto para os ensinos fundamental e médio.

Participaram deste trabalho 20 professorandos, os quais, no momento dessa experiência, estavam em estágio de observação e participação em uma escola da rede pública de ensino. Concomitantemente a esses estágios, cujo objetivo é o diagnóstico da situação do trabalho com a linguagem em salas de aula dos ensinos fundamental e médio, ocorriam encontros na universidade para se refletir sobre aspectos teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa. Em um desses encontros apresentamos aos professorandos uma instrução para a produção escrita de uma avaliação das propostas de ensino de leitura presentes na coleção didática do ensino médio adotada pelo estado do Paraná “Português: língua e cultura”. Nessa instrução, os professores em formação deveriam: a) identificar, no *Manual do Professor*, a concepção de linguagem e de leitura do autor do livro e os objetivos para o ensino de leitura; informar, a partir dessa identificação, as teorias ou a teoria lingüística subjacente a essa concepção e b) verificar a adequação entre tais objetivos e as atividades de leitura propostas no livro do aluno. Neste trabalho as análises referem-se ao livro da 3ª série do ensino médio, capítulo intitulado “Texto de opinião: editoriais”.

Em relação ao *Manual do Professor*, todos identificaram a concepção de linguagem assumida pelo autor como a sociointeracionista e argumentaram com citações do próprio *Manual*: “Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais .” (Faraco, 2005, p. 5). Isso pode ser explicado pelo fato da identificação da concepção de linguagem ter mobilizado o conhecimento prévio dos professorandos acerca de um saber que se encontra em via de escolarização, já fazendo parte da cultura do senso comum sobre o ensino de língua materna, que é o saber segundo o qual a língua configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem por essa interação. Em relação à concepção de leitura, também a maioria dos professorandos identificaram que o autor assume a leitura como uma atividade crítica e responsiva, citando as seguintes passagens: “ Ler pressupõe, em primeiro lugar, familiarizar-se com diferentes tipos de textos oriundos das mais variadas práticas sociais. (...) perder a ingenuidade diante do texto dos outros, (...) implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, (...) (Faraco, 2005, p.6). Todas essas concepções estão explícitas nos PCN (1998), e em trabalhos/pesquisas que tratam de aspectos relacionados ao ensino de língua materna, sendo que alguns deles haviam sido lidos e discutidos em aulas anteriores na disciplina Prática de Ensino (Geraldi, 1993; Barbosa, 2001; Marcuschi, 2002; Lopes-Rossi, 2005).

Contudo, no momento de inferirem sobre as teorias lingüísticas subjacentes a essas concepções, somente dois professorandos articularam com as teorias discursivas e enunciativas da linguagem. A maioria apresentou como resposta uma das seguintes opções: admitiu não saber quais eram as teorias lingüísticas, não respondeu ou repetiu a mesma informação sobre a concepção de linguagem. Muito provavelmente, os professorandos não mobilizaram seus conhecimentos sobre as fontes de referências porque a discussão sobre o quadro epistemológico das teorias lingüísticas teve um caráter de novidade.

Sobre a articulação entre a teoria presente no *Manual do Professor* e as atividades de leitura propostas no livro didático, mais especificamente como já

explicamos, no capítulo 2 do livro 3, a principal tendência dos dados pode ser ilustrada pela análise:

No que diz respeito às atividades de leitura, o autor incentiva a leitura e o contato dos alunos com textos da mídia, como jornal e revista, não propõe a leitura por si só, mas também a recepção crítica e responsiva dessa leitura, como proposto no Manual do Professor. Exemplo disso é o exercício 5 da p. 24 ou então o exercício “f” da p.26, nos quais o aluno pode vivenciar experiências.

A maioria dos professorandos considerou, no geral, que as atividades de leitura estão adequadas com a abordagem teórica do *Manual do Professor*, entendendo como exemplos de exercícios de leitura crítica e responsiva perguntas do tipo “ Você concorda com a argumentação e a proposta do editorial? Ou discorda delas? Por quê?”. Na visão deles, a prática de leitura na perspectiva sociointeracionista, nesse livro didático, se caracterizou por exercícios que solicitam uma reação do leitor-aluno diante do texto, no caso do capítulo estudado, sua opinião sobre o esquema argumentativo utilizado nos textos (editorial e artigos jornalísticos). Mesmo tendo se mostrado, nas análises, sensibilizados para o enfoque da leitura como réplica ativa, ainda não foram capazes de mobilizar o conhecimento dos componentes desse enfoque para apontar algumas limitações presentes no livro didático.

O mesmo ocorreu ao levantarem como outra adequação para a formação de leitores críticos a exploração dos aspectos estruturais dos textos. Ao considerarem somente esse conhecimento suficiente para a construção de uma atitude responsiva revelam uma concepção de leitura centrada majoritariamente em aspectos estruturais ou formais.

Outra avaliação positiva presente em muitas análises dos professorandos é a relevância da percepção dos recursos lingüístico-enunciativos utilizados, citando o exercício 7 da página 24: “Observe, em especial, o uso de **embora** (terceiro parágrafo), e de **ninguém discorda...**, **mas...**(quarto parágrafo). Discuta a função argumentativa dessas expressões”, conforme atesta o exemplo de análise: “Muito produtivo para o ensino da leitura é o exercício 7, da página 24, que solicita ao aluno que analise o uso de algumas expressões para discutir sobre a função argumentativa dessas expressões.”

Ao chamar atenção para esse exercício, os professorandos sugerem ter compreendido como um dos procedimentos da leitura crítica a análise das escolhas realizadas na dimensão lingüístico-enunciativa na composição dos gêneros. O não detalhamento desse aspecto, já que transcreveram o exercício sem reconhecer as expressões destacadas como operadores argumentativos, pode ser explicado pelo pouco conhecimento que detinham sobre a discussão em torno dos mecanismos de textualização e sua relação com os gêneros discursivos, aspecto abordado na sala de aula, de forma breve, no âmbito da disciplina em curso.

Constatou-se também que, em suas análises, a inadequação à faixa etária na seleção de alguns textos foi o aspecto apontado como negativo, confirmando como uma das prioridades dos professorandos a dimensão temática dos textos.

Como professora-formadora, a partir da orientação teórico-metodológica feita anteriormente, nos questionamos sobre quais aspectos essas análises dos professorandos deixaram a desejar. Assim, podemos afirmar que os professorandos ainda não foram capazes de questionar a ausência de exercícios relacionados à dimensão enunciativa da leitura dos gêneros porque têm internalizado um conceito formalista e conteudístico de texto, dissociado das condições sócio-históricas. Nessa perspectiva, a aula de leitura é o

momento do aluno-leitor construir e emitir uma opinião sobre o conteúdo e a forma de organização do texto, localizando nos textos as idéias principais e identificando sua estrutura composicional.

Por concebermos que a desconsideração dos aspectos discursivos petrifica os textos e parece criar a impossibilidade de se alcançar o objetivo de desenvolver um leitor crítico, essa desconsideração, ao nosso ver, cria uma inconsistência teórico-metodológica no livro, que pode ser percebida a partir do próprio título do capítulo, “Textos de opinião: editoriais”, uma vez que oculta outro gênero discursivo também abordado no capítulo, o artigo jornalístico. Podemos afirmar que esse título enfatiza a noção de tipo textual em detrimento da noção de gêneros discursivos. Assim, a seção teórica do capítulo 2 informa aos alunos o seu conteúdo: “Vamos, agora, dar atenção a um outro tipo de texto bastante freqüente: o texto de opinião”(Faraco, 1995, p.22). Apesar de no *Manual do Professor* a noção de gêneros discursivos estar pressuposta na afirmação “Ler pressupõe, em primeiro lugar, familiarizar-se com diferentes tipos de textos **oriundos das mais variadas práticas sociais.** (...)”(Faraco, 1995, p. 6), registra-se o uso da expressão *tipo de texto*. Conseqüentemente, não é o gênero editorial ou artigo jornalístico o objeto de ensino, mas sim, o processo argumentativo, e esse objeto nos lembra muito as aulas de técnicas de redação escolar. Essa não é a proposta oficial presente nos documentos sobre diretrizes curriculares, por exemplo, no documento publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Ensino Médio (2006), que diz:

A função do professor de Língua Portuguesa é ajudar seus alunos a ampliarem seu domínio de uso das linguagens verbais e não verbais através do contato direto com textos dos mais variados gêneros, orais ou escritos, engendrados pelas necessidades humanas enquanto falantes do idioma. É necessário que a inclusão da diversidade textual dê conta de relacionar os gêneros com as atividades sociais onde eles se constituem (p.7).

Não se trata de excluir o conceito de tipologia textual, mas de compreender que, em sala de aula, ao se focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, a noção de gênero constitui-se como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de língua materna, porque evidencia as significações mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Assim, forma e conteúdo têm importância, mas o que se faz essencial entendermos é que são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero.

A fim de exemplificarmos como a noção de tipologia textual é muito genérica e acaba por não dar conta de se analisar o funcionamento social, destacamos a seguinte explicação presente na seção teórica do capítulo 2: “Veja o que diz o Manual de redação do jornal Folha de São Paulo a respeito do editorial (...) O Manual recomenda que o texto do editorial seja, ao mesmo tempo, enfático e equilibrado. Que razões poderíamos dar para justificar que um texto de opinião tenha essas duas características?” (Faraco, 2005, p. 22). Ora, essas são características estilísticas do gênero editorial da Folha de São Paulo e não de todos os textos de opinião. Uma carta aberta, um manifesto, uma carta do leitor são gêneros que pertencem ao “mundo do opinar”, mas que podem apresentar um tom sarcástico, interrogativo e exclamativo, ou seja, um estilo nada equilibrado. Portanto, a consideração de aspectos discursivos é imperativa na leitura de um gênero porque para Bakhtin (1997), os enunciados não se limitam apenas a sua dimensão lingüística; não são apenas uma forma, embora alguns

possam ser reconhecidos por uma certa estabilidade lingüístico-textual; cada gênero discursivo tem sua finalidade discursiva e deve ser considerado por sua função sócio-ideológica.

Outro aspecto que poderia ter sido questionado pelos professorandos é o movimento metodológico expositivo adotado em relação ao trabalho com os conhecimentos sobre a estrutura textual, pois privilegia-se a transmissão de conteúdos por meio de exposições ao leitor-aluno de esquemas da estruturação dos textos, que ao final do capítulo, afirma ao aluno que todos os textos podem ser resumidos em 3 grandes “partes”: introdução, desenvolvimento e conclusão. Não houve um procedimento que remetesse à observação de características comuns e particulares dos gêneros, no processo de composição estrutural.

Em relação à limitação do exercício que solicitou a função de alguns operadores argumentativos, faltou ainda uma visão crítica dos professorandos sobre o fato da atividade não ter o objetivo de explorar esses recursos como uma característica constitutiva do gênero editorial, não se considerou as escolhas do enunciador em função das condições de produção e circulação do gênero (sua dimensão discursiva). A avaliação dos professorandos não estabeleceu a proximidade desse exercício com outro que poderia ter explorado essa dimensão discursiva dos gêneros lidos: “Que diferenças de estilo você nota entre o editorial e o artigo de Bárbara Garcia?”(Faraco, 2005, p.26). Essa pergunta poderia ter sido ampliada com um questionamento que solicitasse a reflexão sobre o vínculo entre as condições de produção desses gêneros e a seleção do arranjo textual e das marcas lingüístico-enunciativas, como por exemplo, “Explique essas diferenças, a partir da situação de produção de cada texto”.

No geral, a reflexão sobre os limites dessa proposta pedagógica de leitura poderia decorrer de problematizações que suscitassem as inconsistências ou oscilações teórico-metodológicas do livro: como desenvolver nos alunos do ensino médio uma atitude crítica de leitura sem levá-los a perceber o sujeito histórico presente nos textos? Será que para o desenvolvimento de uma atitude responsiva diante dos textos é necessário apenas refletir sobre os aspectos semânticos e estruturais, dissociando-se das situações de uso, das condições de recepção e produção dos textos?

Considerações finais

Com o propósito de atingir o objetivo traçado, apresentar um diagnóstico do conhecimento internalizado pelos professorandos sobre leitura e ensino de leitura em análises críticas da atividades de leitura de uma coleção didática, nosso olhar recaiu sobre a maneira como o professorando conduziu sua leitura do material didático. No geral, os resultados deste estudo mostraram que os sujeitos estão sensibilizados ao enfoque de leitura como réplica ativa, contudo, limitam esse enfoque à idéia da interação entre leitor-texto, e na prática de sala de aula, na visão dos professorandos, essa interação prevê somente a ação pedagógica de “dar voz ao leitor”. Acreditamos que a principal razão dessa limitação deve-se ao conhecimento fragmentado dos sujeitos sobre questões referentes a texto/discurso/gênero/tipo textual.

Dessa maneira, podemos concluir que a concepção de linguagem dos sujeitos também apresenta-se fragmentada e restringe-se ao diálogo, não se amplia à compreensão de que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados que, por sua vez,

representam apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva. Nessa perspectiva, as palavras, como elementos do enunciado, não são neutras, mas trazem consigo visões de mundo. Assim, por ainda terem uma visão limitada da natureza da linguagem, as análises revelaram o pouco impacto do enfoque enunciativo sobre o saber integrador dos professorandos – o como formar leitores críticos.

Esses resultados nos permitiram levantar uma limitação na instrução de análise solicitada aos professorandos. O fato de não termos delimitado categorias de análise, elencando critérios, como, diversidade de gêneros, condições de produção, contribuição para a formação do leitor crítico, dificultou ainda mais a mobilização de um dos conceitos-chave da teoria sociointeracionista da linguagem, o conceito de condições de produção e recepção.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de se oferecer, por mais tempo, no curso de formação, a familiaridade do professorando, por um lado, com fontes de referências do saber conceitual da natureza enunciativa da linguagem e por outro, com situações em que haja a mobilização do saber sobre o ensino da leitura, a fim de que ele possa melhor avaliar as propostas dos livros didáticos.

Por fim, ressaltamos que para o formador de professores o registro dessas percepções favorece a potencialização de nossas ações pedagógicas, no sentido de otimizar esse procedimento de análise de material didático. Dessa maneira, concebendo a análise crítica de livro didático como um gênero discursivo, no sentido bakhtiniano, o estudo do contexto sócio-histórico de produção e recepção do livro didático e do programa institucional de avaliação do livro didático, o PNLD, nos parece ser essencial para o professor-aprendiz produzir esse gênero. A leitura comparativa entre documentos oficiais (diretrizes para o Ensino Médio, do estado do Paraná, os PCN) e manuais de professores presentes em coleções didáticas, a discussão sobre os critérios de avaliação do eixo leitura adotados pelo PNLD, talvez ampliassem mais as condições favoráveis à produção de uma leitura crítica do livro didático a ser analisado.

A nosso ver, a análise de material didático pode oportunizar melhores condições aos professorandos tanto para o conhecimento experiencial quanto ao desenvolvimento de senso crítico em relação ao livro didático como instrumento de trabalho, e isso, por sua vez, auxilia no desenvolvimento da autonomia desse profissional em formação.

Referências bibliográficas

BAKHTHIN, M/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed.São Paulo: Hucitec,1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa:são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2001.p.149-184.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos; para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G.(org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**.São Paulo: Mercado de Letras, 2003.p.25-68.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, F.M. & GRILLO, S.V.C. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G.(org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.**São Paulo: Mercado de Letras, 2003.p.101-124.

CORACINI, M. **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, São Paulo:Pontes, 1995.

DOLZ J. ; SHENEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ J. ; SHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.p.71-94.

FARACO, C.A. **Português:língua e cultura, ensino médio, 3ª série.**Curitiba:Base, 2005.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOPES-ROSSI, M.A.G.Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.In: BRITO, K. S. *et.alii*(org.).**Gêneros Textuais:**reflexões e ensino.União da Vitória:Kaygange, 2005.p.79-94.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais:definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et. alii* (org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro:Lucerna, 2002. p.19-36.

MATÊNCIO, L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas:Mercado de Letras, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Ensino Médio. **Orientações Curriculares de Língua Portuguesa Texto Preliminar** Disponível:http://www8.pr.gov.br/portals/porta1/diretrizes/dir_em_portugues.pdf. Acesso em:3 ago. 2006.

RITTER, L.C.B. **Em busca dos produtores de sentido nas aulas de leitura.** 1999.124 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais:questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A. *et.alii* (orgs.).**Gêneros:**teorias,métodos,debates. São Paulo:Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SILVA, E.T. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SUASSUNA, L. **O ensino de língua portuguesa:**uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.