

**Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio:
dimensões para o ensino de leitura**
**Educational policies in prescriptions for High School:
Dimensions for the teaching of reading**

Lidia Stutz¹

Vera Lucia Lopes Cristovão²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de mapear as dimensões de linguagem explicitadas em prescrições educacionais brasileiras de Ensino Médio, a fim de compreender quais são os direcionamentos dados aos docentes para a prática de ensino para a compreensão escrita em línguas estrangeiras (LEs) e em língua portuguesa como língua materna (LPLM). A partir deste levantamento analisamos se as propostas para ambas as línguas aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita. O caráter documental do estudo tem como corpus seis importantes documentos que regem o currículo escolar para o referido nível nas duas últimas décadas: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (BRASIL, s.d.), Guia de Livros Didáticos: PNLDEM (BRASIL, 2015). A proposta para o trabalho didático com leitura nos documentos ancora-se na concepção de linguagem como fenômeno social e de interação verbal. Classificamos os elementos propostos nos documentos em ordem decendente em cinco dimensões: macro e microcontextual, organizacional, linguístico-enunciativa e cognitiva. Além dessas, duas outras dimensões foram categorizadas como: multimodais e digitais. Observamos que há maior fluidez nas propostas das duas línguas em aspectos microcontextuais e em alguns elementos linguístico-enunciativos. Embora haja interesse em propostas inter- ou transdisciplinares, nas demais dimensões não há maior aproximação nos documentos para facilitar e fortalecer a prática docente e contribuir para aprimorar as capacidades de linguagem discente.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão escrita. Prescrições educacionais. Línguas estrangeiras. Língua portuguesa.

ABSTRACT: This study aims at mapping language dimensions in Brazilian educational prescriptions for the high school, in order to understand the directions given to the teachers to develop their practice of teaching reading in foreign language (FL) and Portuguese Language as a mother tongue (PLMT). Considering these results, we also analyzed if there is any proximity or if the proposals show different paths to the teaching of written comprehension. The corpus of this study is composed of six important documents which guide the aforementioned school level in the two last decades: National Curriculum Parameters for High School (BRASIL, 2000), Curriculum Orientations for High School (BRASIL, 2006), Curriculum Guidelines of Paraná State (PARANÁ, 2008), National Curriculum Common Core (BRASIL, 2016), Guidelines of Reference for National High School Exams, and Guide of Textbooks for High School in the Brazilian National Plan for Textbooks (BRASIL, 2015). The language conception of written comprehension of all these documents is based on the verbal and social interaction. The elements proposed in the documents were classified in five dimensions which followed a descendent order: macro and micro-contextual, organizational, linguistic-discursive, and cognitive dimensions. Besides them, other two important dimensions were: multimodal and digital. The analysis of the proximity between proposals of FL and MT pointed to more fluidity in micro-contextual and in some linguistic-discursive aspects. Despite a focus on inter / transdisciplinarity in the proposals, the analysis of their dimensions makes it evident that no closer proximity is found in the documents to strengthen and make the practice of teaching reading less difficult for teachers as well as to contribute to improving the students' language skills.

Keywords: Written comprehension. Educational prescriptions. Foreign languages. Portuguese language

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO, PR. Este estudo inscreve-se na linha de pesquisa Linguagens, Leitura e Interpretação.

² Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.

1. Introdução

A compreensão de textos, alvo do nosso estudo, é condição *sine qua non* para apreensão de saberes em qualquer disciplina escolar. Contudo, a linguagem torna-se o objeto de ensino e apresenta dimensões explícitas nas disciplinas de línguas portuguesa (LP) e estrangeira (LE). Em visto disso, esta contribuição tem o objetivo de mapear as dimensões explicitadas em prescrições educacionais brasileiras de Ensino Médio, a fim de compreender quais são os direcionamentos dados aos docentes para a prática de ensino de leitura. Esta pesquisa documental tem como objeto de análise seis prescrições educacionais que na maior parte delas dividem-se em ensino de LE e LP. A compreensão dos diversos documentos possibilita acessar quais saberes são contemplados na transposição didática externa³, visto que são esses os primeiros prescritores que deveriam evidenciar antecipadamente qual seria o agir e quais práticas precisariam ser realizadas pelo professor para alcançar uma determinada formação identitária dos educandos⁴ (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, BRASIL, 2015).

Considerando que a linguagem é o elemento central que alia estreitamente o ensino de línguas, buscamos tecer relações entre as prescrições educacionais centradas no ensino de leitura em LEs e em LP. Dois questionamentos direcionam nosso estudo: (i) quais são as dimensões prescritas ao professor quanto à compreensão escrita no Ensino Médio nos documentos norteadores do trabalho educacional? (ii) as propostas para o ensino de LEs e LP aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita?

Nesse sentido, este artigo foi construído em oito partes: Primeiramente, já aqui exposta, a introdução, seguida da segunda parte em que apresentamos as políticas educacionais e os índices de letramento. Na terceira parte contemplamos os gêneros textuais para a compreensão escrita em línguas. Na quarta parte descrevemos brevemente o percurso metodológico. Na quinta parte apresentamos as concepções de linguagem nas prescrições educacionais do Ensino Médio. Na sexta parte nos debruçamos sobre o levantamento das dimensões de linguagem para a compreensão escrita dividindo-a em três seções: a) as dimensões macro e

³ Transposição didática externa compreende o nível externo que provém do sistema mais amplo de ensino, é a transformação de um “objeto a saber” para um “objeto a ensinar” (STUTZ, 2012, p. 91).

⁴ Observamos que nas diretrizes consta “A compreensão dos documentos que compõem o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui **para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho**”. (BRASIL, 2015, p. 41, grifo nosso).

microcontextuais; b) dimensões organizacionais, linguísticas, enunciativas e cognitivas; e, c) dimensões multimodais e digitais. A sétima parte é direcionada para a necessidade de fluidez entre as disciplinas de LP e LE. A oitava e última parte destina-se a algumas breves considerações finais.

2. As políticas educacionais e os índices de letramento

Com relação ao ensino de leitura para o ensino de línguas, retomamos aqui apenas alguns documentos que a colocam em posição basilar nos últimos 20 anos. A preocupação que já se fez presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, grifos da autora), na Seção III, Art. 32º. “I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da *leitura*, da escrita e do cálculo”. A leitura é o elemento chave para compreender textos em todas as disciplinas e é objeto deste estudo com o intuito de observar os direcionamentos realizados para o trabalho dos professores de línguas do Ensino Médio.

O movimento mundial de "Educação para todos", decorrente do processo de democratização, tem a intenção de proporcionar equidade e justiça por meio da educação básica, e desde os anos 90 suscitou a reestruturação das políticas educacionais no Brasil. Junto a esse movimento instalam-se diversas outras organizações com propostas de regulações com o lema de fortalecer a educação, que por sua vez, estão ancorados em filosofias neoliberais e mercantilistas com o interesse maior no desenvolvimento econômico. O controle da educação e da escola, que é responsabilidade social e política da federação, é então dominada pelo mercado com coeficientes de regulação de produtividade.

Uma das organizações internacionais que segue esses moldes é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) - com o mecanismo de regulação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵ que escancara as recorrentes baixas posições brasileiras em matemática, ciências e leitura, desde o ano de 2000. Nosso olhar recai sobre a leitura pela necessidade premente da compreensão de textos e da linguagem em

⁵ Em 2012, a média do *score* alcançado pelos alunos brasileiros no PISA foi de 410 pontos ao passo que os chineses em Shanghai obtiveram os níveis mais altos com 570 pontos. Afunilando os índices, os alunos do Paraná tiveram o *score* de 422 pontos ficando aquém de outros estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Brasília, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais que tiveram maiores pontuações (423-433 pontos). Com relação às pontuações brasileiras nessa modalidade de provas observamos que houve uma insignificante melhora se compararmos a trajetória do ano 2000 para 2012 - com acréscimo de 4 pontos apenas.

todas as disciplinas. Observamos, no entanto, que se, por um lado, o exame de leitura nos mostra que quase metade dos nossos alunos (49,2 %) estão abaixo do nível básico de proficiência (Nível 2), demonstrando dificuldades na dedução das informações e no estabelecimento de relações entre as diferentes partes do texto, o que é um dado preocupante; por outro lado, salientamos a necessidade de olhar para os dados de forma mais sistematizada. O mero posicionamento de resultados sem considerar a conjuntura educacional e as condições docentes gera o que Daros (2013) denomina de "um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais".

Outro instrumento utilizado para aferir a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, é o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB). Observamos que os resultados mais satisfatórios estão nas séries iniciais, contudo, para o Ensino Médio as escalas são menores do que a estimativa, com 3,7 pontos desde 2013 ficando abaixo da meta estipulada de 3,9 e 4,3 pontos para os anos de 2013 e 2015, respectivamente (INEP, 2015)⁶. Esses dados contemplam tanto a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames para matemática e português. Os resultados têm sido utilizados para reforçar as desigualdades entre instituições educacionais brasileiras e para desqualificar o trabalho docente nos locais em que os índices foram menores. (BUENO; MASCIA; SCARANSI, 2016). Uma das interpretações governamentais para modificar o quadro existente é a criação de um novo documento - a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) - para melhorar os índices apresentados. Contudo, questionamos se a inserção de novos documentos seria o caminho, ou seriam apenas novos prescritores para o trabalho do professor? Na seção seguinte apresentamos os documentos que constituem o nosso corpus de análise e qual é a concepção de linguagem subjacente.

3. Os gêneros textuais para a compreensão escrita em línguas

A nossa ancoragem teórica fundamenta-se nos estudos de Voloshinov (2010) e nos estudos contemporâneos do construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), conhecido como a escola de gêneros de Genebra⁷. Salientamos o papel central da

⁶ Para maiores informações sobre os índices, consultar o site do INEP, disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

⁷ que está fundamentado nos postulados acima apresentados e nos pressupostos interacionistas vigotskianos de desenvolvimento e aprendizagem.

linguagem no desenvolvimento humano e buscamos compreender as ações e a participação ativa do indivíduo nas mais variadas interações sociais. Os estudos do ISD tiveram início nos anos 80 quando pesquisadores como Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier (1985) e Bronckart, (1997/1999) buscaram suprir dificuldades dos professores no ensino da escrita (BRONCKART, 2013/2004), com o intuito de realizar intervenções mais precisas na organização de textos e discursos em francês contemporâneo. A origem dos trabalhos, conforme explicita Bronckart (2013), partiu das necessidades dos professores em ir além do nível frasal com o intuito de compreender a organização geral dos textos e possibilitar a intervenção no ensino da escrita.

No Brasil, em meados dos anos 90, Machado, Rojo e Magalhães (MACHADO, 2009) realizaram os primeiros estudos direcionados para a LP e, nos anos seguintes, com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ancorados nos postulados do ISD, ocorreu a grande expansão desse construto em todo o país. As propostas do ISD para LEs foram inicialmente introduzidas em nosso país por Cristovão (2002, p. 4) ao defender a "noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura" em Língua Inglesa (LI).

Diversos estudos de mestrado e doutorado sejam eles destinados ao ensino da produção e compreensão oral ou escrita, sejam eles voltados para a formação de professores de línguas foram realizados a partir desses primeiros trabalhos. No âmbito da leitura sob essa perspectiva destacamos alguns estudos como os de Biazi e Stutz (2007), Stutz e Biazi (2007), Petreche (2008), Beato-Canato (2011) e Borges (2015) que focam em elementos importantes para o ensino da leitura. Em Biazi e Stutz (2007) apresentamos uma primeira tentativa de proposta de sequência didática para leitura do gênero notícia para o ensino de LI na formação inicial de professores. Em Stutz e Biazi (2007) o foco recai sobre a construção de uma sequência didática para a leitura de tiras em quadrinho com o propósito de auxiliar os alunos na formação inicial a posteriormente produzirem materiais para o trabalho em escolas públicas na disciplina de Estágio Supervisionado. Petreche (2008) em dissertação de mestrado analisa sequências didáticas para gêneros do contexto digital em LI. Beato Canato (2011) centra-se no ensino de gêneros acadêmicos em LI para os fins específicos em curso técnico. O estudo de Borges (2015) analisa as capacidades de linguagem para a formação de leitores no ensino médio em material didático. Os referidos estudos realizam análises de materiais didáticos e partem da proposta de gêneros textuais e sequências didáticas sob os direcionamentos de ca-

pacidades de linguagem⁸ para leitura e para o ensino e aprendizagem de LI.

Por sua vez, Thévenaz-Christen (2014) e outros estudiosos do grupo GRAFE⁹ ao revisitarem outros percursos teóricos sobre leitura, dividem-no em dois modelos. Um que se fundamenta em concepção inferencial de tratamento da leitura - que visa a resolução de problemas; e que tem amparo na psicologia cognitiva e gramática textual. O segundo, que é parte da concepção interpretativa, é instrumentalizado por um modelo de texto que ancora-se na perspectiva do ISD com um foco que se diferencia da primeira proposta por ter as dimensões do gênero como elementos fundamentais para a compreensão escrita.

No modelo inferencial parte-se do pressuposto de que a leitura ocorre por meio do processamento de informações e que para tanto, o leitor utiliza-se de estratégias que auxiliam na memorização das informações. Conforme os autores do GRAFE, esta é uma visão representacional do que é apresentado no texto e não uma representação da constituição do texto. Priorizam-se os componentes semânticos e o conhecimento prévio sobre a temática e não as características específicas do texto e do gênero textual. Schneuwly (2016) explicita que a visão representacional alia-se à descrição do pensamento, ou seja, são ideias e sentimentos sobre observações e ações que são expressos no texto. Nessa perspectiva são contempladas as estratégias metacognitivas e a leitura crítica com o intuito de conduzir o leitor a maior autonomia (AEBY DAGHÉ et al¹⁰, 2017).

O modelo interpretativo contempla o viés dos gêneros textuais que se fundamenta em produtos sócio-históricos de atividades de linguagem (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ; 2009). A instrução para o ensino da leitura ocorre por meio do texto - concebido como a unidade de produção verbal a partir de um contexto situado. Conforme os autores, "o modelo baseia-se no pressuposto de que um amplo conhecimento sobre a diversidade de gêneros textuais e variação linguística favorece o desenvolvimento das expectativas do leitor e reforça sua capacidade de formular hipóteses interpretativas" (AEBY DAGHÉ et al., 2017, p. 21, traduzido pelas autoras).

A leitura de gêneros de textos demanda capacidades de utilização de linguagens diversas que envolvem operações do contexto macro e do contexto micro, da organização do

⁸ As capacidades de linguagem são "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52).

⁹ - Le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné - da Universidade de Genebra

¹⁰ Em relatório IBE - UNESCO produzido por Sandrine Aeby Daghe, Irina Leopoldoff, Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz and Simon Toulou

texto, dos parâmetros de textualização e dos mecanismos enunciativos. Por exemplo: o conhecimento de gêneros textuais da esfera acadêmica facilita a busca de informações e agiliza o tempo de leitura. O leitor proficiente é capaz de atribuir sentidos ao texto realizando antecipações/hipóteses sobre os objetivos e o contexto de produção do texto, visto que é a base de ação e produção de novos textos. O leitor precisa estar atento às dimensões diversas que constituem o gênero, bem como conseguir tecer relações com o seu conhecimento para posicionar-se de forma responsiva e ativa às novas informações (VOLOSHINOV, 2010).

A leitura, sob essa concepção, é constituída do 'germe da resposta' no qual um enunciado proferido gera como resposta uma 'contra-palavra' do receptor. Nesse sentido, o texto torna-se significativo por meio de traços de união dos interlocutores. Nos termos de Voloshinov, "compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente" (VOLOSHINOV, 2010, p. 131). Nesse caso, a compreensão leva a rever as nossas percepções e sempre está aliada ao lugar físico e social em que o texto é produzido e, a significação parte desse reconhecimento e compreensão do texto em uma interação assíncrona entre o enunciador e o receptor.

Entre os diversos conceitos-chave que norteiam os pressupostos do ISD estão os de textos e gêneros textuais. Sob esse viés, os textos são concebidos como "unidades comunicativas" sendo determinados pelo contexto de produção e com origem em ações específicas. Os textos são, portanto, as unidades empíricas, decorrentes de ações de linguagem e são qualificados em unidades comunicativas. Bronckart (2006, p.12) define os textos como

as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levam em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/lingüísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo.

Dessa forma, os textos apresentam, por um lado, características específicas e, por outro, as semelhanças com outros textos em termos de recursos linguísticos, objetivos e organização que, dadas as diversidades, possibilitam a classificação em gêneros textuais. Nas palavras de Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), "os textos pertencentes a um mesmo gênero apresentam regularidades no nível da *estrutura comunicativa e semiótica*". As atividades de linguagem, por sua vez, são atividades práticas coletivas e que têm correspondência com os gêneros textuais.

Os gêneros textuais são constituídos de segmentos de discursos que se materializam por meio de textos impregnados de elementos da sócio-história. Nesse aspecto, são considerados pelas características que possuem servindo como parâmetros para realização de atividades didáticas visando a aprendizagem. Concebemos o texto como a materialização de uma ação de linguagem que contempla um objetivo específico conforme uma determinada situação de produção (BRONCKART, 1999). A interpretação do texto demanda operações cognitivas como: generalização, síntese e relação entre diferentes informações e operações psíquicas que visam a apreensão da informação do texto e do funcionamento do gênero textual.

A compreensão de textos sob o viés dos gêneros tem caráter social, visto que o leitor precisa considerar elementos do contexto de produção e de como a construção do texto tece tramas entre a organização e o conteúdo temático. Conforme Dolz e Abouzaid (2015, p. 19) explicitam, busca-se significação entre *"a intenção do autor, a forma do texto e os conteúdos temáticos dependem do gênero ao qual o texto singular pertence"*. Fica evidente que, para compreender a intenção e a construção do texto, torna-se necessário percorrer os caminhos do texto a partir de sua base, como uma atividade social e que se prende a um contexto específico constituído pelos traços da situação em que ocorre. O gênero textual selecionado pelo enunciador bem como a temática também dependem diretamente da ação social em curso.

Sob as lentes do viés discursivo, outros dispositivos transversais podem ainda prover uma orientação inicial sobre as relações entre local e global, isto é, sobre o sentido de modo geral e de partes específicas do texto, como, por exemplo, a compreensão do léxico e elementos de decodificação. Salientamos, assim, que não se refutam atividades já realizadas em perspectivas anteriores, e sim, a proposta engloba múltiplas facetas que conjuntamente geram compreensão. Nas palavras dos autores anteriormente citados, "o questionamento sobre o sentido geral do texto e sobre os significados das diferentes partes, o trabalho sobre o vocabulário novo presente no texto (...) e as atividades também visam dominar o código para a decodificação" (DOLZ; ABOUZAIID, 2015, p.19). Ou seja, as perspectivas de leitura decorrentes de outras concepções de linguagem unem-se à abordagem discursiva de leitura para construir a significação do texto.

Portanto, a leitura é uma construção de sentidos em que a língua não é transparente, pois a palavra é provida de significados diversos. Reforçamos a nossa fundamentação com Cristovão (2002, p. 40) ao asseverar que a leitura parte desses preceitos:

(...) a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve

ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, a leitura também é social, bem como a forma de ler é aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura.

Com base nessa asserção, inferimos que por meio da leitura retomam-se elementos do contexto de uma unidade comunicativa, isto é, de uma ação de linguagem na qual o enunciador parte de um determinado posicionamento, com propósitos definidos. Compreender os significados do texto e as ideologias demanda uma leitura que se ancore na ação social, de caráter situado. Acrescentamos ainda que a compreensão da configuração do gênero auxilia na construção dos sentidos do texto, por aproximar o leitor de operações psicolinguísticas utilizadas pelo enunciador para a construção de uma determinada mensagem. Assim, ler envolve "uma capacidade que forma um sistema psíquico complexo e diferenciado. Sob o viés vigotskiano, é um sistema que se edifica pela apropriação lenta de múltiplas práticas sociais cristalizadas notadamente nos gêneros textuais e que torna possível a realização de diversas outras atividades" (SCHNEUWLY, 2014, p. 14).

A nosso ver a compreensão escrita é deflagrada por um conjunto de dimensões macro e microcontextuais, organizacionais, enunciativas, linguísticas, cognitivas, multimodais e, no contexto atual, também digitais. A leitura é, portanto, um sistema complexo, por necessariamente contemplar a interação entre a expressão do autor e o entendimento do texto pelo leitor. O texto é essa unidade global que demanda leitura multimodal, não linear e linear para evocar a significação e revisita aos elementos contextuais, organizacionais e linguístico-discursivos.

Na próxima seção descrevemos o percurso metodológico.

4. Percurso metodológico

Esta pesquisa categoriza-se pelos procedimentos de caráter documental. Tecemos as relações entre os documentos para analisar as aproximações entre as prescrições estabelecidas nas propostas de leitura em LP e LE desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Para Fonseca (2002, p. 32), esse tipo de pesquisa parte de fontes sem tratamento analítico sendo

composto de documentos diversos¹¹. Em nosso corpus analisamos seis importantes documentos que regem o currículo escolar e que norteiam o trabalho didático do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), Base Nacional Comum Curricular (2016), Matriz de Referência Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (BRASIL, s.d.), Guia de Livros Didáticos: PNLDEM (BRASIL, 2015).

Para realizar a análise deste imenso conjunto de dados, primeiramente identificamos as concepções de linguagem subjacentes aos documentos e, na sequência, identificamos os critérios adotados em cada um dos documentos com enfoque na leitura e, a partir disso, construímos categorias agrupadas em dimensões. O termo dimensão, conforme o dicionário Aulete Caldas, é um aspecto significativo de algo, e para o nosso propósito contribui para apresentar um panorama de elementos que se entrecruzam ou não nos documentos. A partir do agrupamento, observamos quais dos componentes apresentam nomenclaturas distintas para a compreensão de operações de linguagem que se aproximam e selecionamos uma única nomenclatura. Para realizar esse levantamento, inserimos os elementos em quadros de acordo com sete dimensões (macro e microcontextual, organizacional, linguístico-enunciativa, cognitiva, multisemiótica e digital) e analisamos em quais dos documentos eles estão presentes.

5. As concepções de linguagem nas prescrições educacionais do Ensino Médio

Nos PCNEs em LP (2000) a proposta geral e, conseqüentemente a de leitura, está articulada à concepção social e interativa da linguagem e para a qual o texto é unidade básica da linguagem verbal. O documento assinala que as expressões humanas contemplam todas as linguagens, mas para nortear o trabalho didático, há necessidade de priorizar a linguagem verbal. A compreensão do texto é guiada pela dimensão dialética que presume a possibilidade de construção plural de sentidos. Nos PCNEMs em LE (2000) é explicitada a inserção da LE na área de Linguagens Códigos e Tecnologias para prover mais visibilidade como disciplina. O texto atenta para a necessidade de trazer elementos que não se limitem ao nível metalin-

¹¹ “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão” (FONSECA, 2002, p. 32).

guístico e gramatical para “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 26).

As OCEM (BRASIL, 2006) de LP ancoram-se na abordagem interacionista que concebe a linguagem como uma capacidade humana utilizada para realizar as interações que ocorrem de acordo com condições e necessidades sócio-históricas. O documento tece as relações entre linguagem e língua, sendo a segunda compreendida como um das manifestações da primeira. Conforme exposto no documento, a língua “é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p. 25). Sob essa perspectiva, a compreensão escrita demanda um processo ativo do discente para ampliar os conhecimentos sobre as práticas de linguagem que convergem com o sistema escrito e com outros sistemas semióticos. Para tanto, compreender o texto escrito pressupõe diversas dimensões textuais atualizadas em gênero e “saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos)” (BRASIL, 2006, p. 31).

As OCEM (BRASIL, 2006) de LE apresentam propostas de letramento e multiletramento que demandam diversas facetas, uma delas é conceber a leitura como “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (BRASIL, 2006, p. 116). Outras facetas envolvem a heterogeneidade da linguagem e da cultura cujas ocorrências se materializam em contextos específicos e que, no mundo globalizado dado o uso da internet, são constituídas pelas formas multimodais e de hipertexto.

As DCE em LP (PARANÁ, 2008) explicitam a concepção de linguagem como fenômeno de interação social sob os aportes Bakhtinianos/Voloshinovianos. A asserção “Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49). A LP contempla, então, conhecimentos lingüísticos e discursivos para ter acesso às diversas vozes sociais e elementos verbais e de outras linguagens enfatizadas nos multiletramentos. O texto, portanto, traz a junção de discursos, como um ato de uso social da linguagem.

As DCEs LEM (PARANÁ, 2008) atentam para as práticas discursivas das linguagens em múltiplas semioses. Remetem ainda aos inúmeros gêneros textuais como instrumentos para ampliar a compreensão sobre como a linguagem se configura em uso e a outros tipos

de interpretação na construção de significados por parte do leitor. Preconiza-se a leitura crítica com o cotejo de representações para (re)configuração de agires em situações diversas. A construção de sentidos demanda a atitude ativa do leitor que visa tecer relações entre as suas representações, as do autor e as do texto. Para a construção de sentidos, o leitor parte das representações de “sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido” (PARANÁ, 2008, p. 58).

A BNCC (BRASIL, 2015/2016), diferente dos documentos anteriores, tem como função estabelecer uma base mínima considerada “essencial” para todo os níveis de ensino regular, de educação infantil ao ensino médio. De modo geral, a área de Linguagens visa ao aprofundamento de habilidades de linguagem dados os campos de atuação quanto à "cultura, prática cidadã, trabalho e continuação nos estudos” (BRASIL, 2016, p. 501). Na BNCC de LP (na segunda versão preliminar, BRASIL, 2016) a ênfase recai sobre a linguagem com foco nas práticas da vida acadêmica, pública e profissional para a tecer relações entre esses diversos domínios e prover condições para reflexão crítica. O documento coloca em destaque ainda a classificação de elementos discursivos, textuais e gramaticais e os conhecimentos necessários para fortalecer a utilização dos meios digitais. Destaca-se ainda no referido documento a autonomia do aluno a partir da ampliação de capacidades de leitura, oralidade e produção de gêneros diversos como: “um ensaio, a constituição brasileira, um artigo acadêmico, assistir a um debate político e produzir um projeto de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 512).

A BNCC LE (BRASIL, 2016) que no Ensino Fundamental apontava para as relações pessoais (para si e para o outro), no Ensino Médio, tem como meta a coletividade para intervir e atuar no contexto em que vive. Assim, as prescrições sublinham a compreensão sobre implicações das decisões e ações humanas, com a necessidade de colocar o aluno como ator de questões sociais para prover maior autonomia intelectual, política e profissional. O ensino das práticas de linguagem em LE contempla os textos para ter acesso às dimensões linguístico-discursivas e culturais bem como fortalecer o conhecimento e a reflexão mais consistentes sobre temáticas relevantes. A reflexão visa conduzir os alunos para reforçar a criatividade e a percepção sobre expressão e atuação no meio social.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta cinco eixos cognitivos com foco em: dominar linguagens em LM e LE, compreender fenômenos, solucionar situações problema, construir argumentação e elaborar propostas. Embora a linguagem esteja presente

em todas elas, a tônica para nosso estudo recai sobre o domínio de diversas linguagens e as proposições argumentativas. Na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (s.d.) há nove competências das quais destacamos a necessidade de compreender e utilizar tanto à LE quanto à LP. Contudo, apenas um dos itens é direcionado especificamente para a LE e confere-lhe o papel de instrumento para apreensão de informações e culturas diversas. Quanto à LP como Língua Materna, citamos a apreensão para gerar significação, integração e construção identitária. Outras competências, em nossa leitura, são possibilidades para ambas as línguas, englobando: o uso de tecnologias da comunicação e da informação; o acesso e entendimento de sistemas simbólicos constituídos de linguagens múltiplas para estabelecer relações e ordenar cognitivamente elementos da realidade; e, cotejar diversas opiniões ou posicionamentos.

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015, p. 13-14) em LP tem como metas gerais a compreensão e produção de textos escritos e orais a partir de contextos de uso real, incluindo análise e reflexão sobre a língua. O documento advoga em prol da abordagem de gêneros advindos de esferas técnico-científica, política, do jornalismo de opinião e de trabalho com ênfase em "textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos". Sublinha-se ainda a necessidade de trabalhar com gêneros que sejam próximos aos interesses dos alunos. As coleções aprovadas, conforme o guia, estão aliadas a práticas de letramento com o objetivo de formar o leitor e levam em conta dimensões contextuais, discursivas, cognitivas como inferência e unidades menores do texto. O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015) em LE visa a formação do leitor crítico e, para tanto, explicita estar fundada em engajamento discursivo para prover cidadania com temáticas sociais pertinentes, diversidade de linguagens e gêneros de discurso. Neste guia, também são destacadas as dimensões contextuais dados os propósitos e condições de produção dos textos.

A base de sustentação dos documentos curriculares para ensino de LP e LEs aproxima-se da concepção de linguagem como fenômeno social da interação verbal. Recorremos à Voloshinov (2010, p. 127) ao considerar que "A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação ou enunciações". Entra em evidência a necessidade de aliar o ensino ao que Schneuwly (2016) denomina de inserção na escola de gêneros escolarizados que referenciam de forma explícita uma determinada situação de comunicação, com a estrutura

geral do texto e os elementos de textualização. Com esse enfoque, partimos para o levantamento das dimensões ensináveis para a compreensão escrita.

6. Levantamento das dimensões da linguagem para a compreensão escrita

Dividimos essa análise em três partes. Primeiramente, apresentamos as dimensões mais amplas que envolvem aspectos sociais e culturais denominadas aqui de dimensões macrocontextuais e microcontextuais. Na segunda parte apresentamos as dimensões organizacionais, as dimensões linguísticas e enunciativas e as dimensões cognitivas. Na terceira parte apresentamos as dimensões multimodais e as dimensões digitais.

6.1 Dimensões macrocontextuais e microcontextuais

Apresentamos o Quadro 1, a seguir, o panorama geral das dimensões macrocontextuais expostas nos seis documentos para LP e LE¹².

As dimensões mais amplas que envolvem aspectos sociais e culturais são contempladas nos seis documentos no que se refere ao ensino da leitura em LP. Para LEs observamos que a preocupação com aspectos macrocontextuais alia-se a apenas quatro documentos: OCEM, BNCC, ENEM e PCNEM. As dimensões nesse nível complexificam-se e trazem uma gama de elementos menores aliados à composição das outras dimensões. Ressaltamos que há correntes teóricas diversas e que por sua vez interferem na forma de conceber e utilizar as propostas para o ensino de línguas. Entre elas constam a competência sociocultural e a dimensão sociolinguística que se destinam a compreender como tradições e valores intelectuais, morais e espirituais e éticos de diversos meios da sociedade são materializados pela linguagem, e que tem como propósito levar os alunos a posicionar-se e participar de forma adequada em determinado contexto ou para ampliar a visão do aluno com relação à diversidade cultural e linguística. Essas dimensões estão expostas com maior recorrência nos documentos de LE como em ENEM, BNCC e PCNEM, mas também são contemplados em PNLD -LP e BNCC-LP.

¹² Nos quadros do levantamento apresentamos primeiramente elementos de Língua Portuguesa (P) e na sequência de Língua Estrangeira (E).

Quadro 1. Dimensão macrocontextual

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Competência sociocultural		+										
Dimensão sociolinguística												+
Intertextualidade			+				+					+
Discurso ideológico				+	+		+					
Apreciação estética, ética, política e ideológica												+
Representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de ser, sentir, pensar e agir	+	+										
Ampliar vivências com outras formas de organizar, dizer, valorizar o mundo							+					
Ampliar a noção de experiência com línguas desencadeadas de sentimentos, valores e possibilidades de autocohecimento e de interação com o outro							+					
Ampliar essa visão para compreendê-la como modos de participação efetiva							+					
Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística										+		
Conhecer e acessar outras culturas e grupos sociais		+										
Leitura multicultural				+								
Patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional									+			
Participação como autor e protagonista nas práticas sociais e que possa usar os conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em LE para participar das interações por meio de textos sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva							+					
Compreender o uso de diferentes discursos para (des)valorizar preferências culturais, práticas e grupos sociais						+						
Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas articulando conhecimentos das linguagens com as outras áreas para compreender, refutar, sustentar pontos de vista						+						

Fonte: construído pelas autoras.

A compreensão por meio do intertexto é um dos requisitos para DCE, OCEM e PNLD em LP e não é alvo de nem um documento de LE. O intertexto demanda conhecimento de outros textos visto há a inserção de segmentos advindos desses outros textos, sejam eles de ordem implícita ou explícita no texto em fase de compreensão¹³. A compreensão de discurso ideológico é uma das proposições apresentadas em três documentos para LP, os quais sejam, DCE, BNCC e PNLD, e em um documento para a LE, disposto nas OCEM. A nosso ver, a inserção deste conteúdo em propostas de leitura poder gerar compreensão ampla do texto pelo valor semiótico da composição dos signos cuja formação ocorre nas interações sociais (VOLSHINOV, 2010).

Outros elementos como a memória e identidade nacional estão presentes apenas em ENEM LP e a compreensão sobre representações humanas na forma de ser, sentir, pensar, dizer, valorizar e agir por meio das interações são propostos no PCN EM de LE e LP e no BNCC LE. Observamos que os documentos apresentam interesses diferentes e que alguns itens embora expostos com nomenclaturas diversas advindas de abordagens teóricas também diversas podem levar a transposições parecidas na prática, dependendo do nível de conhecimento do docente. Há lacunas nas DCE de LE e no PNLD de LE que no rol de conteúdos apresentados não explicitam itens de leitura para essa dimensão.

Dando sequência ao nosso levantamento, apresentamos no Quadro 2 as dimensões microcontextuais que exploram o conteúdo temático e os aspectos do contexto imediato nos documentos.

Diferente do primeiro quadro, observamos que há maior convergência de elementos das microcontextuais nos seis documentos. Primeiramente, com relação à temática envolvendo também a heterogeneidade, há a inserção nas DCEs LE e LP e em PNLD - LP. Quanto ao interlocutor, observamos que é contemplado em todos os documentos de LP, mas em LE não consta em três dos documentos, os quais são DCE, BNCC, PNLD. Quanto aos objetivos, função ou intencionalidade do texto e do seu produtor, há uma dupla ocorrência em LP e LE nos documentos DCE, OCEM, ENEM, PCNEM e no BNCC há uma ocorrência em LP. A ampliação do objetivo como função sócio-comunicativa do gênero ou a função da linguagem em textos a partir das situações específicas é disposta em OCEM e ENEM de LP. As condições de produção e recepção (espaço e tempo) também são elencadas em cinco documentos de LP

¹³ Se excertos de outros textos ainda são pouco explorados, o arquitepo, isto é, conjunto de gêneros que constituem novos gêneros (BRONCKART, 1999), não são contemplados nesses critérios.

e não são tão enfatizadas no ensino de LE para OCEM e PCNEM. Compreender a origem dos textos a partir das esferas de circulação do gênero ocorre em DCE, BNCC, PNLD, ENEM de LE e em ENEM -LP e BNCC -LP.

Quadro 2. Dimensão do microcontexto

DOCUMENTO	DCE		OCEM		BNCC		ENEM		PNLD		PCN EM	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Conteúdo temático, identificação do tema	+	+										
Temática: heterogeneidade socio cultural brasileira									+			
Identificação da ideia principal do texto		+					+	+				
Interlocutor	+		+	+	+		+	+	+		+	+
Finalidade do texto	+		+				+	+				
Intencionalidade do texto/autor	+	+	+	+	+						+	+
Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor							+	+				
Contexto de produção, condição de produção, recepção (aspectos da dimensão espaço temporal de produção do texto)	+		+	+	+		+	+	+		+	+
Função sócio-comunicativa do gênero			+				+	+				
Campos / esferas / Percepção do ambiente no qual circula o gênero		+	+		+	+			+			
Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução							+					
Leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.							+	+	+	+		

Fonte: construído pelas autoras.

Ressaltamos que nas dimensões contextuais em LE o BNCC não traz elementos específicos para a compreensão escrita e o documento do PNLD, ao apresentar os itens de leitura, não tece relações com o contexto. Constatamos que há aqui uma lacuna que gera dificuldades ou fica descoberta nas propostas de didatização visto que a não priorização pode levar ao apagamento de análises contextuais em textos diversos dificultando ao aluno tecer relações com o texto e a própria realidade tornando as práticas pouco significativas.

6.2. Dimensões organizacionais, linguísticas, enunciativas e cognitivas

Nesta etapa mobilizamos as dimensões textuais e iniciamos com as dimensões organizacionais, conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Dimensões organizacionais

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); progressão temática			+						+	+	+	
Macroestrutura (ordenação dos componentes que estruturam gêneros e efeitos de sentido)					+							
Elementos composicionais							+					
Tipo textual (referindo-se a gêneros)				+								
Modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal)			+		+				+			
Argumentos do texto (posicionamento) Ênfase em gêneros argumentativos Estratégias argumentativas para o convencimento (intimidação, sedução, comoção, chantagem)					+		+	+	+	+	+	
Organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos									+			

Fonte: construído pelas autoras.

A compreensão escrita do texto como uma unidade significativa demanda um ensino sistematizado da estrutura geral dessa unidade para prover caminhos interpretativos ao discente. As dimensões organizacionais fazem parte dessa estruturação. Em LP os documentos DCE, OCEM, BNCC, ENEM e PNLD elencam elementos como macroestrutura semântica, progressão temática, elementos composicionais, macroestrutura e organização de diferentes gêneros e tipos. Inferimos que no Manual do ENEM, embora não explicita esses itens também sejam válidos para a LE. Com relação aos diversos tipos textuais ou tipos de seqüências como o injuntivo, o narrativo, descritivo, argumentativo e dialogal para o Ensino Médio, há uma preocupação com a compreensão de gêneros da ordem do argumentar que são explicitados em DCE, BNCC, ENEM e PNLD de LP bem como em DCE e ENEM de LE. Notamos, porém, que no documento das OCEM em LE há uma confusão entre tipo textual e gênero que

pode levar o professor a perpetuar tal equívoco. A compreensão do texto a partir dos segmentos que o compõem é uma das carências no documento dos PCNEM em ambas as línguas e nos documentos BNCC e PNLD em LE.

Agrupamos no Quadro 4, a seguir, as unidades menores que constituem dimensões linguísticas e enunciativas.

Quadro 4. Dimensões linguísticas e enunciativas

DOCUMENTO	PCNEM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Competência linguística		+										
Recursos ou estruturas linguísticas									+	+		
Plano enunciativo											+	
Modalizadores			+				+					
Vozes sociais			+		+		+				+	
Microestrutura (voz passiva e efeitos de sentido)				+	+					+		
Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, seleção lexical)			+					+				
Marcas linguísticas: pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito			+				+					
Coesão, coerência			+				+		+		+	
Progressão referencial/ referência textual			+	+			+					
Partículas conectivas do texto; operadores argumentativos/ Elementos de ligação/ Relação lógico-semântica			+	+			+		+	+		
Textualidade (articulação entre partes)									+		+	
Cognatos, grupos nominais, prefixos, sufixos, inferência lexical				+								
Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) função das classes gramaticais no texto			+	+			+					
Tempos e formas verbais			+	+				+	+			
Figuras de linguagem/ metáforas/ recursos expressivos					+		+		+	+		
Registro linguístico (formal/informal)			+					+	+			
Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. Patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional									+			
Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema										+		

Fonte: construído pelas autoras.

Os elementos contemplados em dois ou mais documentos são as vozes e efeitos de sentido, coesão e coerência, referenciação textual, conectores, classe gramatical, tempo verbal e registro linguístico. Se, por um lado, a competência linguística de PCNEM LE é ampla e engloba os demais elementos da tabela, por outro lado, carece de maior detalhamento que contribui para nortear o trabalho do professor. Os recursos linguísticos propostos no ENEM apresentam ainda outros desdobramentos de unidades menores para LP e LE. Os elementos enunciativos como vozes e modalizações são contemplados apenas em parte dos documentos de LP (DCE, OCEM BNCC e PNLD). A lacuna para o ensino de LEs precisa ser revista pela necessidade em compreender a responsabilidade enunciativa e os posicionamentos e julgamentos que emanam de diversas vozes sobre o conteúdo temático (BRONCKART, 1999).

As figuras de linguagem ou recursos expressivos são mais recorrentes em LP como observamos em BNCC, DCE e ENEM. Os elementos de coesão e coerência propostos em OCEM, DCE e PNLD em LP ramificam-se em progressão referencial, partículas conectivas em ENEM LP e em OCEM LP e LE, bem como no documento de DCE LP e também são apresentadas como articulação entre as partes, um dos parâmetros da textualidade em PNLD LP. Elementos com apenas uma entrada envolvem a formação de palavras, grupos nominais e cognatos em OCEM de LE; a relação entre variedades linguísticas a situações específicas de uso social e patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional em ENEM LP e associar vocábulos e expressões à temática em ENEM LE. Os tempos e modos de utilização dos verbos em textos estão presentes em OCEM LP e LE, DCE LE e ENEM LP.

Observamos pelos resultados apresentados que nas OCEM LP e LE, nas DCE LP e no Manual do ENEM - LP há maior explicitação sobre quais elementos precisam entrar em cena no ensino ou na avaliação. Nos demais documentos observamos a falta de sistematização e de clareza sobre o que enfatizar no Ensino Médio em leitura em ambas as línguas.

O Quadro 5 apresenta as dimensões cognitivas para leitura. As dimensões que denominamos de cognitivas provêm das teorias da psicologia cognitiva com estratégias ascendentes (localização de informações específicas do texto) e descendentes (formulação de hipótese) que contribuem para compreensão e interpretação do texto de modo geral sem necessariamente levar em conta a perspectiva de gêneros textuais. As estratégias de leitura são contempladas apenas em OCEM LE, DCE LE e em PNLD LP e LE. A localização de informações explícitas e implícitas é a única recorrência em ambos os documentos de LE. O documento do ENEM explicita apenas de forma genérica o procedimento de recepção dos textos, sem prover

maior detalhamento. Se o PNLD apresenta as estratégias e as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura e na grande maioria de documentos esse não é o foco, evidencia-se, portanto, um descompasso em relação aos demais documentos. Em OCEM LE a leitura crítica é ilustrada por uma atividade que envolve a forma e função dos anúncios publicitários e a atividade conduz o aluno a tecer críticas e buscar a compreensão sobre o que move o autor a escrever daquela forma.

Quadro 5. Dimensões cognitivas

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD		
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	
Ativação de conhecimento prévio												+	
Estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto								+					+
Interação texto-leitor pré-leitura, leitura e pós-leitura													+
Reflexão crítica													+
Formulação e verificação de hipóteses												+	+
Produção de inferências				+								+	+
Compreensão global do texto												+	+
Compreensão/Localização de informações específicas / detalhadas do texto				+								+	+
Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto								+					
Realização de leitura compreensiva do texto								+					
Ampliação do horizonte de expectativas								+					
Leitura crítica				+									
Procedimento de recepção dos textos									+	+			

Fonte: construído pelas autoras.

6.3. Dimensões multimodais e dimensões digitais

As dimensões multimodais envolvem elementos para-textuais e diagramação do texto como recursos gráficos inseridos em textos bem como os recursos não-verbais, que são

compostos por semioses diversificadas. O Quadro 6 apresenta o levantamento das dimensões em tela.

Quadro 6. Dimensões multimodais

DOCUMENTO	PCNEM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD		
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	
Multimodalidade				+	+							+	
Recursos gráficos				+				+					
Recursos verbais e não-verbais		+						+	+	+	+	+	+
Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos		+							+	+	+	+	+
Fidelidade de diagramação leiaute do texto												+	

Fonte: construído pelas autoras.

O elemento multimodalidade é um dos critérios do PNLD LP e LE e também está presente no ENEM nos PCNEM LE e nas OCEM LE. As lacunas constam nos BNCC LE, OCEM LP, PCNEM LP, DCE LP. Para compreender esses elementos, nos apoiamos nos aportes da multimodalidade de gêneros de Kress e Van Leeuwen¹⁴ (1996), que reforçam a necessidade de introduzir também a compreensão de elementos da comunicação visual para maior criticidade do leitor, por contribuir a desvelar articulações ideológicas da utilização do poder, com relação às representações do meio externo e das representações internas e subjetivas; das interações sociais; e das materializações desses eventos comunicativos nos textos. Embora haja referência na maior parte dos documentos expostos, não há maiores especificações com critérios pertinentes para auxiliar o professor nas práticas de transposição.

¹⁴ Salientamos que os autores partem do arcabouço teórico da Escola de Gêneros de Sydney, a Linguística sistêmico Funcional, mas que consideramos como um diálogo pertinente para suprir esta parte da análise.

Quadro 7. Dimensões digitais

DOCUMENTO	ENEM		BNCC		OCEM	
	P	E	P	E	P	E
Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação (TCI)	+	+				
Identificar as TCI pela análise de suas linguagens	+					
Relacionar as TCI ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem	+					
Função social e impacto de sistemas de TCI	+					
Conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a Tecnologia de comunicação e informação (TCI) e culturas		+				
Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos de TCI	+					
Recorrer aos conhecimentos de TCI para resolver problemas sociais	+	+				
Hipertexto						+
Multimodalidade						+
Leitura informática (digital)						+
Reconhecer os contextos específicos de uma tecnologia global						+
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital			+			
Gêneros digitais / suporte em gêneros digitais	+					
Interlocutores em comunicação tecnológica	+					
Recursos linguísticos em gêneros digitais	+					

Fonte: construído pelas autoras.

Observamos a partir do quadro que há um enfoque específico para leitura digital com análise da linguagem no meio virtual, na qual são previstas relações com questões desenvolvimentais no que diz respeito à compreensão de textos apenas nos documentos do ENEM em LP e LE, BNCC LP e OCEM LE. Nos demais documentos do nosso corpus não há referência para a dimensão da tecnologia da comunicação e informação. São expostos nos documentos citados a compreensão sobre o suporte de gêneros digitais e análise linguística dos textos. O documento do ENEM atenta para a necessidade de se ter conhecimentos em LE para

ampliar as possibilidades de acesso a TCI e culturas. Em BNCC o enfoque se apresenta de modo genérico por meio da mobilização de gêneros digitais. Em OCEM LE a leitura para essas dimensões é composta por compreensão de hipertexto, contextos específicos de circulação e multimodalidade para gêneros digitais. Observamos que a integração das dimensões das tecnologias auxilia, sobremaneira, no aprimoramento e na utilização de formas mais críticas além de permitirem maior inserção dos alunos no mundo de circulação digital dos textos.

O conceito de leitura que defendemos remete a um sistema complexo de construção de sentidos, constituído a partir da mobilização de vários elementos das diferentes dimensões que compõem o texto e/ou o gênero. Por exemplo, em um texto, o elemento "recursos gráficos" da dimensão multimodal, em um gênero, o elemento de "conhecer e acessar outras culturas e grupos sociais", da dimensão macrocontextual, funcionam de forma intrinsecamente articulada na ação linguageira de leitura. Portanto, a nosso ver, esses elementos deveriam estar presentes em todos os documentos em ambas as línguas.

7. Fluidez entre as disciplinas LP e LE

Retomando o questionamento sobre a aproximação ou distanciamento com relação às propostas em LEs e LP para compreensão escrita, observamos que a fluidez é baixa. Diante disso, evidenciamos que articulação é muito limitada entre as propostas de ensino de leitura em LE e LP. A construção dos quadros demonstrou que ainda são pequenos os espaços de aproximação para facilitar o trabalho docente que fortaleceria a compreensão do aluno a partir de dimensões recorrentes nas duas disciplinas.

A dimensão macrocontextual apresenta apenas uma recorrência para o PCNEM LE e LP - em "Representações simbólicas de experiências humanas manifestas nas formas de ser, sentir, pensar e agir". O desencontro das operações mais amplas do contexto mostra a fragilidade na construção dos documentos. Ocorre maior fluidez em relação à dimensão microcontextual em LE e LP, ao haver recorrência em ambas as propostas de ensino de línguas em todos os documentos na maioria dos elementos. Assim, os documentos de modo geral buscam resgatar elementos da "base de orientação" (SCHNEUWLY, 2004) na qual o texto foi produzido e que auxiliam no reconhecimento dos parâmetros físicos e sócio-subjetivos, elementos cruciais para tornar a compreensão textual significativa durante a prática de ensino.

Na dimensão organizacional há recorrência apenas na macroestrutura semântica em ENEM e a compreensão da configuração de textos da ordem do argumentar em ENEM e em

DCE. Em linhas gerais, permanece a carência de operações para o ensino dos segmentos que constituem o texto, seja pela análise da disposição temática, seja por meio dos tipos de sequência ou pela composição do texto. Na dimensão linguístico-enunciativa há seis operações em comum em ENEM e OCEM para ambas as propostas de línguas nos seguintes itens: progressão referencial, conectores, categorias de palavras e coesão verbal. As demais operações apresentam itens aleatórios sem maiores correlações. Na dimensão cognitiva as operações recaem basicamente sobre o PNLD. De modo geral, as dimensões expostas mostram que não há um direcionamento convergente para fortalecer o trabalho de compreensão escrita em ambas as línguas.

Na dimensão multimodal há sobreposição apenas em ENEM e PNLD para recursos verbais e não verbais, que são muito amplos sem apresentação de critérios mais explícitos, conforme já exposto. Na dimensão digital ocorre novamente duplicação em apenas duas operações no uso de TCI para reconhecer a função, impacto social e a resolução de problemas sociais.

A partir desses resultados, consideramos que a fluidez, fragilmente evidenciada nas propostas, se fosse tratada com maior pontualidade sob aspectos formadores que preconizam prática de compreensão escrita/leitura, facilitaria o trabalho docente. A fluidez é um elemento primordial para aproximar a planificação de propostas em LP e LE e que por sua vez auxiliaria na transformação dos saberes de objeto de ensino em objeto ensinado. Evidenciamos, portanto, a lacuna quanto à inter/transdisciplinaridade que, embora seja disseminada nos documentos, evidencia descritores cujo diálogo é desencontrado e não provê maior solidez ao ensino de línguas na escola.

8. Considerações finais

Esta pesquisa documental realizada a partir das prescrições para o ensino de leitura no Ensino Médio teve como objetivos a) fazer um levantamento das dimensões prescritas ao professor quanto à compreensão escrita no Ensino Médio nos documentos norteadores do trabalho educacional; e, b) investigar se as propostas para o ensino de LEs e LP aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita. O arcabouço teórico de sustentação contempla os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Concebemos a leitura como uma construção de sentidos desvelados a partir de um conjunto complexo de dimensões que operam na compreensão do texto e do gênero textual. O corpus da pesquisa de

caráter documental foi composto por seis prescrições importantes dos últimos vinte anos para o ensino da leitura em LE e LP no ensino médio.

Primeiramente, evidenciamos que as propostas partem dos princípios sócio-interacionistas quanto à concepção de linguagem e portanto, amparam-se no fenômeno social da interação verbal realizado por meio de gêneros textuais. Com relação ao nosso mapeamento, evidenciamos sete dimensões para o ensino da leitura: dimensão macrocontextual e dimensão microcontextual, dimensão organizacional, dimensão linguística e enunciativa, dimensão cognitivas, dimensão multimodal e dimensão digital. No entanto, não há uma sistematização e os elementos que compõem as dimensões são distribuídos aleatoriamente. Com relação a proximidade as propostas de leitura em LE e LP, constatamos que há uma baixa fluidez que gera maiores dificuldades no ensino, ficando o professor com a responsabilidade em realizar articulações e construir proposta interdisciplinares que, a nosso ver, não se contemplam de forma satisfatória nos documentos por carecer de maior diálogo entre os propositores de documentos em LP e LE. Essa falta de articulação, conseqüentemente, pode acarretar a permanência de obstáculos da aprendizagem de leitura dos alunos.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; LEOPOLDOFF I.; CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ, T.; TOULOU, S. **Teaching and learning to read in a multilingual context**. Trad.: Garry White. International Bureau of Education – UNESCO, Geneva, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247533e.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

AULETE, CALDAS. Aulete Digital - **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BEATO CANATO, A. P. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000400004>

BIAZI, T. M. D.; STUTZ, L. . A formação inicial em Língua Inglesa e a prática com gêneros discursivos. In: 4o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais ... SIGET**. Tubarão, 2007. p. 1918-1933.

BORGES, L.F. **O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa**: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo. 2015. 290 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138442>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. Versão, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: Plano Nacional do Livro Didático Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol. 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: Plano Nacional do Livro Didático Ensino Médio - Português. 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Matriz de Referência ENEM**. s/d. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene_m.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRONCKART, J.-P (2004/2013). Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue? In: PANTEL, A. (Ed.) **Actes du colloque "Didactique des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme"**. Mende: Publications de l'ADOC, p. 59-80».

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

BUENO, L.; Máscia, M. A. A.; SCARANSI, R. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (Online), v. 31, p. 489-507, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DAROS Jr. A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba. n° 13, p. 13-20. Jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 20 out. 2016.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Projeto básico PISA 2012**. Disponível em: <http://downloads/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília S. Abreu-Tardelli e Vera L. Cristovão (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SCHNEUWLY, B. Le genre: outil langagier constitutif de l'enseignement des langues. Apresentação oral em Conferência de Abertura. **Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas.** UFCE, Fortaleza, Ceará, nov. 2016.

SCHNEUWLY, B. Préface. Thévenaz-Christen. T. (Ed.). **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.** L'exemple genevois. Namur: Presses Universitaires de Namur. 2014, p. 13-19.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês.** 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Ed.). T. **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.** L'exemple genevois. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 13-19.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Sao Paulo: Hucitec, 2010.

Artigo recebido em: 31.03.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017