

A Leitura no Livro Didático no Ensino Médio e o professor: uma análise de discursos

Rosemary Lapa de Oliveira

Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
da Universidade Federal da Bahia

rosy.lapa@oi.com.br

Resumo:

A introdução do livro didático de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, nas escolas públicas do Norte-Nordeste, a partir de 2005, cria um fato novo no ensino/aprendizagem de leitura. Esta ação está amparada na política do MEC que visa atender aos "propósitos de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio". Os professores da rede pública de ensino são convocados a escolherem um LD – dentro de uma seleção previamente feita por acadêmicos especialistas da área relacionada ao livro, disponibilizada no Guia do Programa do Livro no Ensino Médio (PLEM) – através do qual devem desenvolver a sua prática pedagógica, cujos objetivos já estão pré-definidos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este trabalho analisa, através das orientações apresentadas pela Análise de Discurso de linha francesa, a identidade professor, através de dados de pesquisa etnográfica, problematizando estas ações e as avaliações externas ao ambiente escolar que fazem parte deste cenário.

Palavras-chave: Ensino Médio, Livro Didático, Leitura, Ensino.

Abstract:

The introduction of the didactic book of Portuguese Language, in Average Education, in the public schools of the North-Northeast, from 2005, it creates a new fact in education reading learning. This action is supported in the politics of the MEC that it aims at to take care of to the "intentions of gradual extension of the obligatoriness and gratuitousness to Average Education". The teachers of the public net of education are convoked inside to choose a didactic book – of an election previously made by academic specialists of the area related to the book, availableness in the Guide of the Program of the Book in Average Education (PLEM) – through which they must develop pedagogical practical its, whose objectives already daily pay-are defined through the Law of Lines of direction and Bases of Education (LDB). This work analyzes, through the orientations presented for the Analysis of Speech of French line, the identity teacher, through data of ethnographic research, the pertaining to school environment that are part of this scene.

Keywords: Average Education, Didactic Book, Reading, Education.

INTRODUÇÃO

Originalmente voltado para a formação profissional, seja preparando para o ensino superior, seja profissionalizando, o Ensino Médio (EM) servia a um mundo do trabalho de estrutura taylorista-fordista própria das linhas de montagem (MAFRA, 2003). Naquele cenário, dos anos 1960 a 80, considerando o grande desenvolvimento da industrialização no Brasil, a política educacional vigente priorizou a formação, no EM, de especialistas capazes de utilizar maquinarias e dirigir processos de produção. Hoje, as relações de trabalho têm mudado e as conseqüências dessas mudanças podem ser percebidas na preocupação de órgãos internacionais, e de cada nação de per si, em investir numa educação que atenda ao novo mercado, um mercado regido pelas novas tecnologias que exigem uma formação não de acúmulo de conhecimento, mas de “capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCNEM, 2002: 16)¹, ou seja, utilizar os conhecimentos de forma autônoma e criativa.

No Brasil, os esforços neste sentido podem ser percebidos através de órgãos subordinados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a implantação de leis, ações e parâmetros cujo objetivo declarado é o de “expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças” (PCNEM, 2002: 11). Esta declaração é feita em “Carta ao professor” onde se lê, também, a declaração de que os Parâmetros Curriculares “são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país” e “feitos para auxiliar *você*, professor, na execução de seu trabalho” (grifo nosso). Ora, em análise de discurso, sabe-se que não há sentidos em si, pois eles são *relação a* e não são gerais, determinam-se pelas condições em que são produzidos, pelas imagens construídas sobre quem fala/escreve, quem ouve/lê (ORLANDI, 2001). Portanto, diante do discurso do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, autor declarado da “carta ao professor”, que traz a voz da autoridade intelectual, mesmo que anônima - “especialistas e educadores de todo o país” -, o leitor é empurrado para um processo de significação que leva

à exclusão do professor, aquele a quem é dirigido diretamente o discurso “*você, professor*”, do processo de elaboração de reforma curricular que ele, professor, é quem vai pôr em prática. Na versão PCN+ já há um discurso que versa pelo dialógico; este documento “procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível”, mas, efetivamente, a voz do professor continua apagada, como se vê na declaração tirada do PCN+, carta ao professor:

Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo. Tomando tais colaborações como ponto de partida, *elaboramos* os documentos que agora *entregamos* a você, para complementar os PCN. (grifos nossos)

Na declaração acima, é possível fazer a leitura de que certamente o professor não participa do processo de elaboração, pois o verbo na forma “*elaboramos*” leva à compreensão de que o ministro – o locutor do texto – elaborou o documento junto com a sua equipe, da qual não fazem parte professores. Além disso, também é declarado que “*eles*” – a equipe responsável pela elaboração – “*entregam*” pronto o documento a *você* – professor.

Uma das primeiras medidas governamentais no sentido da melhoria da educação pública, tomada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96², foi inserir o EM na educação básica. Neste cenário, é interessante que o EM prepare não só para o mercado de trabalho, mas para a continuação dos estudos, enfim, para uma práxis humana produtiva.

A linguagem, considerada pelo PCNEM “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los”, toma, portanto, uma dimensão transdisciplinar e tem papel importante nesta nova abordagem pedagógica proposta pela reformulação da LDB que visa desenvolver competências e habilidades que forneçam aos jovens egressos do EM “meios para progredir no trabalho e nos estudos” (Art.22, Lei nº9.394/96). Inserida neste contexto, a leitura tem se constituído, nas últimas décadas, em uma

preocupação como componente na formação educacional dos jovens egressos do EM e muitas pesquisas têm sido feitas a esse respeito. Isto porque avaliações internas e externas ao ambiente escolar promovidas pelo Governo Federal, seja na forma do PISA³ – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – que trienalmente avalia os alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países; seja do SAEB⁴ - Sistema de Avaliação do Ensino Básico⁵, têm apontado para uma deficiência na competência leitora. Conforme estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2003) sabe-se que estes programas são sistemas de avaliação que visam medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidade e competências:

Relatório PISA 2001, p.20 – item 2.1.4 O que é avaliado: “c) O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.

Níveis de desempenho em Língua Portuguesa – descritores do SAEB: ‘Nível 3 – estabelecer relações coesivas entre partes do texto, inclusive pelo reconhecimento de tópico e comentário, (...) compreender explicações mais abstratas e metalingüísticas’.

Os resultados, de um modo geral, têm apontado para problemas nas capacidades e competências leitoras dos jovens brasileiros. Isto significa dizer, à luz das concepções norteadoras de tais programas, que “a maior parte dos jovens avaliados mal consegue localizar informações que podem ser inferidas em um texto: reconhecer a idéia principal em um texto, compreender as relações ou construir um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal”. (JURADO, 2003 in BATISTA e ROJO, 2003: 9-10).

Neste estudo, será feita uma breve história do livro didático no Brasil, para contextualizar os programas ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PLEM), o qual segue a mesma linha avaliativa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado no Brasil em 1985, agora ampliado para o EM, se responsabiliza pela gestão de contratos firmados para a aquisição de bens e contratações de

serviços em atendimento à distribuição gratuita de livros didáticos para alunos e professores da rede pública de ensino em todo o território nacional. Depois será abordada a situação da produção de leitura no EM, considerando a interpretação como objeto de reflexão, através do olhar das avaliações externas na perspectiva do letramento⁶.

A partir desta contextualização político-metodológica, será discutida a relação entre o dito e o não-dito no apagamento da função-professor em sua relação com o ensino de leitura na perspectiva das ações governamentais e na do livro didático, pelo viés da Análise de Discurso de linha francesa, trazida aqui através do olhar de Eni Orlandi, com sua tendência em levar a AD para a sala de aula⁷. Permeando estas discussões serão trazidos depoimentos colhidos de professoras⁸ do 1º ano do EM, composto de um questionário prévio ao uso do material didático, colhido no início do ano letivo de 2005 – quando o programa foi implantado no município cenário da pesquisa de mestrado da autora deste trabalho – e entrevistas gravadas com as mesmas, contendo as suas impressões sobre o livro e sua prática pedagógica relativa à leitura.

O LIVRO DIDÁTICO

Os manuais didáticos para o ensino de Português, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, eram compostos por uma seleção de textos de autores consagrados, necessariamente já mortos (em geral associadas a uma gramática). Esta antologia ou *Seleta*, como se tornou conhecida, era um volume único, usado em todas as séries do ensino secundário, antigo ginásio, hoje com a denominação de Ensino Fundamental, e preconizava um professor autônomo, livre para planejar e executar aulas a partir da análise e utilização didática da antologia proposta, segundo estudo a respeito feito por Magda Soares (2001), que chega a esta conclusão analisando a seleta, a qual não dispunha de estudos dirigidos, fazendo-nos crer que cabia ao professor desenvolver o ensino em sala de aula. “Nesta época, havia uma situação bastante homogênea entre docentes e discentes, ambos vindos das elites sociais e/ou intelectuais, portanto letrados” com esta análise, Soares (idem)

traça um perfil sócio-histórico da função professor e com ela inferimos que havia certo prestígio nesta profissão. A função-professor era vista do ponto de vista da produção do conhecimento.

O livro didático, tal como o conhecemos hoje, tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira. E ele toma especial importância a partir da década de 1960, quando surgem os “Estudo dirigido de Português”, volumes seriados que contavam com o “Livro do Professor” o qual dava as respostas dos exercícios, “algo impensável até então” (SOARES, 2001), além de orientações metodológicas e sugestões de atividades. A fala trazida pela autora explicita uma relação necessária da língua com o não-dito que produz significado (ORLANDI, 2001), levando-nos a inferir, sobre o comportamento que explicita, uma concepção de professor sem autonomia ou sem capacidade de planejar as suas atividades em classe. Tal concepção é influenciada pela “democratização” do ensino, na década de 60, mais centrada na quantidade de escolas e de alunos, conseqüentemente de professores, do que na qualidade do ensino. Neste cenário, a função-professor sofre um deslocamento: o professor passa a ser visto, na maioria das vezes, como profissional mal preparado ou deficientemente formado que entra nas salas para suprir necessidades emergenciais. Conseqüentemente, diminuiu-se o prestígio dado à profissão e a remuneração, o que, por sua vez, influenciou fortemente o despreparo desses docentes. Neste sentido, os compêndios vieram para suprir as lacunas de formação acadêmica dos professores que ingressavam no magistério sem formação apropriada (BEZERRA, 2005).

A partir da década de 1970, surgem os programas de livros didáticos, quando a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) – atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – é encarregada de assumir o Programa do Livro Didático.

Até meados da década de 80, toda a política implícita na distribuição gratuita do livro didático previa a escolha de compêndios pelas secretarias estaduais e não pelos professores, o que reforça a concepção da função-professor exposta

acima. Com a abertura política de 1985, uma nova legislação – 91542 de 19/08/85 – procura corrigir algumas anomalias apontadas e busca a descentralização administrativa do PNLD, orientando que a escolha seja feita pelo professor que o usará. Porém, a década de 90 inicia-se, sem que o programa fosse implementado.

Foi somente a partir de 1995 que o Governo tomou para si a responsabilidade pela avaliação e recomendação – além da compra e distribuição já feitas anteriormente – de livros didáticos, destinados, a princípio, ao ensino fundamental público, através do PNLD. Foram convocados acadêmicos especialistas em cada área de conhecimento, ou seja, o discurso científico foi trazido para avaliar os livros a serem adotados pelos professores. A princípio os livros eram somente avaliados e classificados, sendo que a classificação era, juntamente com uma resenha do livro, disponibilizada em um catálogo que recebeu o nome de Guia do PNLD. Neste momento, inclusive livros avaliados como “não-recomendados”⁹ podiam ser adotados nas escolas públicas. E o eram. Como faz ver a pesquisa desenvolvida por Batista (2001) a qual retrata que “72% das escolhas docentes recaíam sobre os livros *não-recomendados*” (grifo do autor). Nos anos subseqüentes, para evitar tal “descompasso” (BATISTA, 2001), os livros não-recomendados saíram do catálogo, ao passo que mais livros foram publicados, seguindo as orientações governamentais.

Atualmente, os livros didáticos representam a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino¹⁰. E o Governo Brasileiro, ciente deste fato, ao implementar a Resolução Federal nº. 038¹¹, que regulamenta a sua distribuição, explicita que esta ação está “considerando ser o livro didático um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo ensino-aprendizagem”. Aqui temos o discurso do poder impondo interpretação, uma vez que os sentidos “são administrados por relações de poder, por determinações históricas, por injunções institucionais” (ORLANDI, 2001). No momento em que este discurso se pronuncia, institucionaliza-se o seu dizer. O livro passa, então, a ser o

"recurso básico no processo ensino aprendizagem", não mais a produção de conhecimento e a cultura como um todo.

Esta atitude, lançando mão, mais uma vez, do dispositivo teórico da AD sobre o não dito, leva-nos à possível inferência de que o pensamento vigente nas instituições governamentais é de que os professores são incapazes de organizar o seu trabalho em sala de aula, pois, não só os autores de didáticos estariam responsáveis pela programação e organização dos trabalhos pedagógicos, através de estudos dirigidos nos livros; aliado a estes, agora, aparece o discurso científico de acadêmicos especialistas nas diversas áreas, respaldados pelas instituições de ensino de renome às quais se filiam, os quais seriam responsáveis por escolher *quais* livros o professor *pode* adotar.

O professor não foi consultado nesse processo, mas, se consultado, poderia dar depoimentos¹² como estes:

PROFESSORA1: "eu prefiro trabalhar (eu não sei se vão me censurar, quem me ouvir), mas eu prefiro trabalhar, eu gostei mais de trabalhar sem o livro didático e com a minha consulta em várias bibliografias, que eu pude, eu posso engrandecer o meu trabalho, sem ficar bitolada somente a um material."

PROFESSORA4: "Eu acho que a gente deve trabalhar com o texto, sim, não abandonar o texto, mas acho que tem que ser um recurso a mais, uma coisa assim: um fato, algo como agora o referendo, que está acontecendo, então eu posso tirar xerox da revista, trabalhar. Algo que chame a atenção, que não tenha no livro, aí tudo bem, aí a escola pode facilitar (a cópia), porque não fica o tempo todo tirando xérox, então pra escola fica melhor."

PROFESSORA5: "Eu sempre fiz o trabalho de leitura com coletânea de textos diversos, e um dos tipos de textos que eu gosto muito é o de jornais: notícias, que ainda continuo trabalhando, mesmo com o livro didático; notícias, crônicas."

Estes depoimentos mostram que há ensino além do LD. Que ele não precisa ser um recurso básico, pode ser um recurso a mais. Como citam as professoras. É necessário uma disponibilidade de recursos – no caso elas citaram a xérox – para diversificar o trabalho em sala. Com depoimentos como estes, podemos inferir, na pior das hipóteses, que há profissionais que são capazes de gerir seu próprio trabalho, independente do LD, basta para tal uma política de incentivo a esta prática. No que podemos notar dos discursos apresentados acima, bibliotecas com acervo maior e mais diversificado,

inclusive com periódicos em quantidade e disponibilidade de máquinas de reprodução, já seriam recursos bastante significativos.

Numa interferência mais recente, podemos observar a introdução do LDLP no EM brasileiro, em caráter inédito no cenário nacional. Uma possível influência dessa medida podem ser os resultados abaixo das médias obtidos por nossos jovens nas avaliações nacionais e internacionais por que passaram, justo nos anos de 2000, 2003 relativos ao PISA e desde 1996 do SAEB. É importante que se diga que, no caso particular do PISA, os anos 2000 e 2003 centraram-se preferencialmente em leitura e matemática respectivamente, disciplinas contempladas na primeira etapa de implantação do projeto. Os LDLP para o EM, a partir de 2003, começam a ser examinados e a partir de 2005 entram nas escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PLEM), seguindo o já veterano PNLD.

O FNDE, órgão do governo responsável pela análise, compra e distribuição de livros para as escolas públicas, ligado ao INEP, exige que o livro selecionado para Língua Portuguesa tenha o formato de volume único, para ser usado por três anos¹³. Quanto a esta recomendação, uma professora (PROFESSORA4) declarou que andou comparando o volume único com a edição em três volumes e que notou que muito se perdeu no volume único. Ela acredita que, se fossem volumes separados para cada série, o trabalho seria mais rico, os alunos não reclamariam tanto do peso. É interessante ressaltar que, em conversa com professores da rede particular que adotam o mesmo livro, volume único, a reclamação da parte dos alunos é a mesma sobre o peso do livro, deixam, inclusive, de levá-lo à escola por conta disso. Mas, infelizmente, estes depoimentos não são levados em consideração pelo programa, que cultiva a política de silenciamento de docentes e discentes.

Os livros são inscritos pelas editoras para serem avaliados por acadêmicos especialistas nas áreas específicas de conhecimento, que elaboram pareceres sobre os livros, a partir de critérios gerais e específicos estabelecidos pelo programa. São livros que têm por base a abrangência no tratamento

lingüístico, pois visam o uso em todo o território nacional indiscriminadamente – o que faz parte da política educacional vigente no País de garantir padrões gerais por meio de políticas nacionais –, apesar de serem, em sua maioria, produzidos e editados no Sudeste do país.

Muito embora um dos critérios específicos de avaliação do livro didático seja “a adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados” (PCNEM, 2004), a maioria dos livros não explicita a sua proposta, trazendo informações equivocadas epistemologicamente. De um modo geral, a respeito da proposta didático-pedagógica, é comum que comecem com: “considerando as novas teorias do discurso”; porém não se revela que teorias são estas e se são novas, de que período? Relativas a quê?

A SITUAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Em 2000, o Brasil foi convidado a participar pela primeira vez do PISA, juntamente com outros 28 países que já fazem parte da OCDE (dentre os quais o México era o único representante da América Latina na época) e mais Federação Russa, Letônia e Liechtenstein que participaram também como convidados.

Coube ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), como instituição vinculada ao MEC, assumir a responsabilidade de implementar o PISA no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do consórcio internacional responsável pelo programa, o qual propôs a avaliação das habilidades leitoras de jovens entre 14 e 15 anos tanto estudantes da rede privada quanto da rede pública.

O pensamento que norteia a referida avaliação e também figura entre as recomendações da UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século 21 é o alerta da União Européia para a exigência de se considerar outras necessidades, além daquelas que são sinalizadas pela

organização do trabalho, quando se pensa em uma nova concepção para o EM. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu:

A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (Comisión de las Comunidades Europeas. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruxelas, 1995).

O Brasil não alcançou as médias estabelecidas pelo programa, cujo objetivo seria examinar a capacidade dos alunos em analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências relevantes para suas vidas futuras. Objetivo este que está de acordo com o estabelecido no PCNEM. Segundo técnicos da OCDE que analisaram os resultados da avaliação, os alunos brasileiros tendem a "responder pelo que acham e não pelo que está escrito". Um dos analistas do PISA, o economista Cláudio de Moura Castro, diz que "a resposta mostra que os alunos (...) não foram preparados realmente a ater-se ao que diz o texto. Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna". Segundo Orlandi (2001) "Em princípio o silêncio não fala, ele significa". Nesta perspectiva a função-professor é chamada a participar do resultado das avaliações no sentido de não ter "*preparado*" os alunos, assumindo a posição de sujeito ideológico da declaração. Orlandi (idem) declara que "o boato pode ser visto como (...) tentativas de interpretação 'atiradas' na direção de um fato" e mais, "O que o boato mostra, no discurso social (...) é que 'onde há fumaça há fogo'". Com isso podemos inferir que o economista lançou a responsabilidade ao professor através do jogo da tradição que retoma a memória histórica-discursiva, reforçando a idéia de incompetência da função-professor.

A participação do Brasil no PISA se dá dentro do contexto das mudanças introduzidas pela nova LDB, na qual a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação e tem como propósito gerar dados de qualidade, examiná-los com

competência e tirar as lições e implicações para a melhoria do ensino nas escolas públicas¹⁴.

Nas avaliações nacionais do SAEB¹⁵ – que preconiza um leitor crítico que exceda a expectativa da leitura elementar, portanto diferente da avaliação do PISA -, também tem sido apontado um baixo nível de proficiência em leitura dos nossos jovens: “(...) a situação dos concluintes do EM, em termos de consolidação dos conhecimentos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está abaixo do esperado” (SAEB, 2004: 9). Este programa, que tem por objetivo orientar as políticas públicas sobre a educação, faz a avaliação não regionalizada dos alunos das escolas públicas e particulares, por amostragem, em todo o Território Nacional e depois divulga os resultados por regiões e de cada um dos estados. Os dados indicam que a maioria dos alunos da 3ª série do EM no Brasil, como um todo (com pequenas diferenças entre alguns estados), tem dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. O esperado, por este programa, era que demonstrassem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionassem tese e argumentos em textos longos, estabelecessem relação de causa e consequência, identificassem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social.

A título de informação, uma vez que não será objeto de estudo deste trabalho, vale ressaltar que o SAEB, ao lado da avaliação formal, faz uma avaliação socioeconômica do aluno e dos professores, através de questionários, e considera estes dados no relato dos resultados, realizando, também, um levantamento das condições de infra-estrutura das escolas, quanto às instalações, equipamentos e materiais disponíveis. As informações resultantes desses levantamentos permitem, então, fazer associações, correlações, análises e estudos que oferecem um quadro da realidade educacional brasileira.

O PCNEM, por seu turno, em linhas gerais, preconiza o leitor crítico: um leitor que domine uma diversidade de usos sociais da leitura, como, por exemplo, ser capaz de ler um jornal. E defende a língua como: “emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. (...) Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. No parecer do Conselho Nacional de Educação, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua. Ou seja, insere-se no círculo de discussões atuais acerca da língua e da atribuição de sentidos aos textos.

Por outro lado, nas escolas, pode-se perceber, em entrevistas colhidas com professores e seus alunos em separado, que há um descompasso entre o tratamento dado à leitura por parte do professor e as respostas dos alunos sobre o trabalho de leitura feito em sala de aula. Perguntados sobre como é desenvolvida a aula de leitura na sala de aula:

PROFESSORA1: “digitava textos em casa e trazia-os para trabalhar com os meninos, para não ficar sem a interpretação de textos, embora tenha sempre trabalhado com os romances. Pedia que lessem os romances, dramatizassem, resumissem o romance, era uma forma também de leitura, de levar o aluno a gostar de ler”.

ALUNO1: “É bom porque ela incentiva as pessoas a trabalhar junto, ela incentiva as pessoas a ler na sala de aula, para tirar também a vergonha que as pessoas têm”;

ALUNO2: “Ela chega, dá boa noite, e fala: “hoje vamos trabalhar com o Barroco, abra o livro em tal página”, aí começa a leitura, ela explica, pergunta as dúvidas da gente, se a gente tem dúvida em alguma coisa, ela explica”.

Temos, de um lado, a professora que se esforça no sentido de trazer a leitura através de textos e romances para a sala de aula, mas não demonstra, ou ao menos não se percebe em seu discurso, intimidade com a reflexão e crítica ao texto lido. Segundo Orlandi (2001) a AD “constitui um excelente dispositivo teórico para se ocupar do inexistente, do que está além do irrealizado”, portanto, usando-se deste recurso, através do silêncio da professora¹ sobre o trabalho de interpretação – palavra que ela cita, mas os seus exemplos de trabalho com a leitura são no campo da dramatização e resumo, no sentido de “levar o aluno a gostar de ler” – podemos inferir que a visão de leitura da professora é volitiva, ou, segundo Orlandi (idem) da “leitura empresarial”¹⁶,

com sua leitura linear, superficial, de aparência e em quantidade. Não se explicita uma proposta de reflexão sobre a produção do “efeito-leitor a partir da materialidade mesma do texto em sua relação com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação que aí se dão” (Orlandi, idem). Uma conclusão possível da resposta da professora à pergunta acima referida, é que ela não desenvolve um trabalho sistemático que contemple as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, tal qual é preconizado pelo PCNEM, ou PISA, ou SAEB, mas desenvolve um trabalho neste sentido.

De outro lado temos o aluno que declara fazer uma leitura parafrástica, uma leitura elementar de decodificação, sem reportar romances ou textos, mas o livro didático: “hoje vamos trabalhar com o Barroco, abra o *livro* em tal página”. Além disso, podemos perceber na fala deste aluno outra concepção muito comum entre os professores e mesmo preconizada pelo PCNEM (BRASIL, 2002: 137) de que a leitura está atrelada à literatura, muito embora o mesmo documento problematize o conceito de texto literário e defenda que “o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados (...)” (idem: 140). Há, portanto, um visível descompasso entre o entendimento do que se espera do aluno no campo da atribuição de sentidos ao texto da parte do governo, da parte dos professores e dos alunos. E qual a posição do livro didático? De um modo geral, há uma incongruência entre o que é defendido na metodologia exposta no manual do professor e o que efetivamente se percebe no interior da obra¹⁷.

A ANÁLISE DO DISCURSO E A LEITURA

Segundo Michel Pêcheux (2001), os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões. É com este olhar que a AD é aqui trazida: não como um discurso acabado, pois seria um paradoxo, uma vez que o discurso da AD é também passível de análise por seus próprios instrumentos.

A AD é tomada por assumir o discurso como um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito (ideológico) e sistema (a língua) e coloca como fundamental o fato de que há uma relação necessária da linguagem com o contexto de sua produção, daí a inexorável articulação com o campo das ciências sociais – história, sociologia, psicologia. A AD francesa, segundo Orlandi (2004), é um campo de conhecimento e seu estudo leva à problematização das maneiras de ler, levando o leitor/ouvinte/escritor a se colocar questões sobre o que lê/ouve/escreve, considerando a não neutralidade no uso da língua, pois há sempre o comprometimento com o ideológico, o histórico, o social em todo discurso.

O texto, enquanto materialidade do discurso, então, é visto como monumento e não como documento, isto é, considera-se a sua exterioridade, ou seja, o seu momento sócio-histórico de produção, além dos outros textos que lhe precedem e lhe sucedem. Para a AD, o discurso não circula em qualquer lugar, não toma livremente uma forma e não pode ser interpretado de qualquer maneira, ele sofre restrições sobre a sua circulação e interpretação. À AD interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso.

A grande preocupação posta por Pêcheux quanto à leitura era no sentido de garantir uma teoria objetiva da leitura, já que a língua, apenas, apesar do prestígio da lingüística, não podia ser garantia, e as outras ciências – psicologia, história, filosofia - davam saídas subjetivas. Na visão de Pêcheux, que Eni Orlandi traduz e ressignifica, a AD objetiva descrever o funcionamento do texto, explicitando como ele produz sentidos, não só trabalhando com o que as partes significam (as palavras, expressões, construções sintáticas), mas com as regras que tornam possível qualquer parte (organização sintática, relações lexicais). Ou seja: admitindo que a língua dá lugar à interpretação. Mas esta interpretação não visa *o que* o texto quer dizer, mas *como* ele funciona. A leitura, nesta perspectiva, aparece como um meio de explicitar a presença do político, do simbólico, do ideológico, a inscrição da língua na

história para que ela signifique; a interpretação é, então, um objeto de reflexão.

Como garantir que um sujeito lê adequadamente um texto se não é verdade que seu conhecimento da língua garante a compreensão do texto? Embora a princípio uma possível resposta tenha sido a objetividade, a AD atribuiu-se a tarefa de dar conta dos percursos de quem lê, pois todo texto permite várias leituras, contanto que submetidas às regras de circulação e de interpretação. Sobre a interpretação, Orlandi estabelece três pressupostos: não há sentido sem interpretação; a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa; a finalidade do analista de discurso é compreender como um texto produz sentidos (ORLANDI, 2003). Para que haja essa compreensão, portanto, não pode haver o apagamento da história de leituras que o leitor traz consigo, ou seja, para que um texto produza sentidos é necessário abrir mão de um leitor idealizado, de respostas prontas que desconsideram as leituras já feitas pelo aluno, e promover o seu posicionamento diante do lido. Ao saber como o texto funciona, será possível ao aluno-leitor se construir como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orlandi (2001) adota a posição identitária de que “somos sujeitos simbólicos vivendo espaços histórico-sociais”. Macedo (2004) lembra que sendo a realidade humana uma construção de sujeitos, “uma pesquisa é uma construção do pesquisador”. Nesta perspectiva, enquanto etnopedagoga, a autora deste trabalho deparou-se com a impossível situação de dissociar seu papel de professora de escola pública do EM e pesquisadora desta mesma realidade e dos atores sociais deste cenário. Impossível não dar vez e, principalmente, voz a estes sujeitos sociais responsáveis por formar cidadãos críticos, muito embora sejam aliados de criticidade ou cidadania.

Conforme o exposto, vimos uma tendência de apagamento da voz do professor, atrás de uma política paternalista de “auxiliar *você*, professor, na

execução de seu trabalho" (PCNEM, 2002: 11); ou "*elaboramos* os documentos que agora *entregamos* a você" (PCN+). Por que não incluir este profissional em todas as discussões acerca do ensino? Se estão mal formados os professores, por que não investir em formação de mais qualidade, ao invés de "ampará-los" em sua má formação? Uma possível leitura que se faz desses todos discursos é de descrença por este profissional. Em AD discute-se que a prática científica não está segmentada da prática política e vice-versa. Ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma dada formação social. Nesta visão, o discurso desses cientistas da linguagem nada mais é do que o discurso do poder impondo metas e objetivos a serem alcançados industrializando a escola, um espaço que deveria ser o da construção de conhecimento.

Aos alunos é reservado espaço ainda mais silencioso do que o do professor. Enquanto este ainda é chamado para dar a sua opinião, àquele só resta calar e aceitar¹⁸. Nos LD não existe um trabalho que promova a construção de sentidos pelo aluno, cuja história de leituras é apagada pelo silêncio do tratamento dado ao texto que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção do sentido dos textos, como uma produção sócio-cultural. Isso quer dizer que os textos são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem e postos em uma outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um item escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

O estudo da língua é o estudo da gramática normativa. O ensino da língua, nestes termos, limita-se ao reconhecimento, à transmissão ao aluno de um conhecimento que foi construído por alguém e que não está ali para ser modificado, mas para ser assimilado como autoridade que é.

Então, como exigir dos alunos a capacidade leitora em "analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras", como propõem o

PISA, ou que “demonstrem habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos, relacionem tese e argumentos em textos longos, estabeleçam relação de causa e consequência, identifiquem efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social” como espera o SAEB, se, em sala de aula, o material usado não aborda nenhum destes pressupostos? Se na escola o aluno é levado a apagar a sua constituição leitora, pois em nenhum momento é requisitada? Se a voz do professor é apagada da cena político-educacional, alijado de atuar ativamente nas decisões que concernem ao ensino: quantos professores foram ouvidos sobre os PCNs, quantas e quais sugestões deles foram levadas em consideração? Estes dados não são disponibilizados.

A introdução do LD no EM se deu sem que os professores fossem consultados sobre a sua real necessidade, relevância, nem opções são oferecidas em lugar deste recurso. Aos professores restou adotar o livro e usá-lo da melhor forma possível.

Existem outras variantes neste cenário, que devem ser levadas em consideração para a compreensão da situação leitora dos alunos. Este trabalho se propõe a analisar apenas uma delas: a introdução do LDLP no EM, pois, como já foi dito anteriormente, é, muitas vezes, o *principal* recurso de que dispõe o aluno e o professor.

Referências Bibliográficas

BATISTA, A. G. ROJO, Roxane (Orgs). (2003). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2001). Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRASIL, MEC/INEP *Relatório Nacional PISA 2000*. (2001). Brasília, DF.

BRASIL, MEC/SAEB *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. (2004). Brasília, DF.

BRASIL, MEC/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. (1999). Brasília, DF.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord). São Paulo: Contexto.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2004). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2.ed. Salvador-Ba: Edufba.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. (2003). *Leituras à Revelia da Escola*. Londrina – PR: Eduel.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – FNDE. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html/. Acesso em 22 nov. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (2003). *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (2004). *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (2001). *Discurso e Texto* Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (1987). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/UNICAMP.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise. HAK, Tony (orgs). (2001). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

PNLD. (1999). *Guia de Livros Didáticos*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC.

RANGEL, Ergon de Oliveira (cood). (2004). *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE.

SOARES, Magda. (2001). O livro didático como Fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

¹ Ciente das críticas feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a par das mudanças nele ocorridas, este documento, neste trabalho, será tomado por acreditar-se estar representando um esforço do governo brasileiro em expandir e melhorar a qualidade de ensino e porque todas as ações avaliativas e de interferência pedagógica na escola pública fazem referência ou alusão a este documento.

² A Constituição de 1988 já pronunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

³ O PISA é um programa da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – uma organização não governamental originária da União Européia, cujo objetivo declarado é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.

⁴ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nascido no âmbito das discussões internacionais, surgidas no final da década de 1980, sobre a qualidade de ensino, através de pesquisa desenvolvida pelo Instituto Internacional de Avaliação da Educação, com sede na Holanda (embrião do PISA).

⁵ A partir de 10/2005, passa a se chamar Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), mas mantém operacionalização e objetivos idênticos. Neste trabalho, manteremos a sigla SAEB.

⁶ Este termo é aqui tomado como: “a aptidão de saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar seus conhecimentos e suas capacidades” (OCDE, 1997: 14 In Charaudeau e Maingueneau, 2004: 300)

⁷ Vide bibliografia desta autora e o tratamento que dá ao assunto.

⁸ Foi selecionada uma escola estadual, no centro do município e nesta só se encontram mulheres lecionando Língua Portuguesa.

⁹ Os livros originalmente eram classificados como: recomendados com distinção (3 estrelas), recomendados (2 estrelas), recomendados com ressalvas (1 estrela) e não recomendados (sem estrelas). Hoje os livros não recebem mais nenhuma classificação, são apenas avaliados, os que não passam no crivo da avaliação institucional não podem ser adotados nas escolas públicas.

¹⁰ Ver, a respeito, Silva *et al* (1997), Bezerra (2001). Rojo (2003) lembra ainda que, em muitos casos, o livro didático é o único material de leitura dos alunos da rede pública, inclusive em casa.

¹¹ Nesta resolução inaugura-se o programa do livro didático no Ensino Médio das escolas Públicas brasileiras.

¹² Depoimentos recolhidos durante o semestre letivo de 2005 em Escola Estadual de Salvador para constituição de *corpus* de pesquisa da dissertação de mestrado da autora deste trabalho.

¹³ Não há especificação com relação a esta exigência nas orientações dadas pelo programa. Uma possível interpretação a este respeito seria de caráter monetário: o volume único tem um custo menor. Mas, com relação ao livro de Matemática temo-los em volumes separados. Portanto continua o mistério.

¹⁴ É possível inferir sobre questões político-econômicas que motivam a participação do Brasil neste tipo de programa, mas este aspecto não será tratado neste trabalho.

¹⁵ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nascido no âmbito das discussões internacionais, surgidas no final da década de 1980, sobre a qualidade de ensino, através de pesquisa desenvolvida pelo Instituto Internacional de Avaliação da Educação, com sede na Holanda (embrião do PISA).

¹⁶ Na verdade Orlandi (2001: 61-62) define o leitor de perfil empresarial. Tomamos o termo, ampliando-o para a leitura empresarial aquela produzida pelo leitor de perfil empresarial.

¹⁷ Esta é uma questão a ser problematizada, levantando os parâmetros e metas estabelecidos pelas editoras, por exemplo. Mas aqui nos interessa somente como a professora vai lidar com este material.

¹⁸ Mesmo neste trabalho não se tem a voz do aluno. A literatura ligada à crítica à educação é carente desta análise.