

Proposições curriculares para o ensino de leitura: o DCTMA e a mediação pedagógica no 9º ano no contexto escolar

Curriculum propositions for teaching reading: the DCTMA and pedagogical mediation in the 9th grade in the school context

Emília Ferreira Alves Pereira^{1*}, Samuel Luis Velázquez Castellanos¹

RESUMO

Objetiva-se analisar as bases curriculares que orientam as mediações no ensino de leitura no 9º ano e suas possíveis implicações no processo de formação leitora dos estudantes. Avaliam-se neste estudo exploratório, via pesquisa bibliográfica e documental, as concepções de leitura e de currículo em uso e suas relações com as proposições curriculares do DCTMA configuradas na elaboração de uma Sequência Didática por uma professora de Língua Portuguesa da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia (Presidente Sarney – MA). Conclui-se que as análises apontam ações inconsistentes articuladas à ideia de um currículo tradicional e à concepção de leitura como decodificação e descoberta de sentido, na contramão da perspectiva discursiva da leitura e crítica do currículo preconizada nas bases curriculares do DCTMA.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Currículo; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

The objective is to analyze the curricular bases that guide the mediations in the teaching of reading in the 9th year and their possible implications in the process of reading formation of the students. In this exploratory study, through bibliographical and documentary research, the conceptions of reading and curriculum in use and their relations with the curricular propositions of the DCTMA configured in the elaboration of a Didactic Sequence by a Portuguese Language teacher at Escola Dom Ricardo Pedro Paglia are evaluated. (President Sarney – MA). It is concluded that the analyzes point out inconsistent actions articulated to the idea of a traditional curriculum and to the conception of reading as decoding and discovery of meaning, contrary to the discursive perspective of reading and criticism of the curriculum advocated in the DCTMA curriculum bases.

Keywords: Reading teaching; Curriculum; Pedagogical mediation

¹ Universidade Federal do Maranhão.
emidia-alves@bol.com.br

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto instrumento de transformação e produção do conhecimento, configura-se como possibilidade de mudança sociocultural, de inclusão e de emancipação do homem nas suas diferentes dimensões (SILVA, 1998), e é precisamente nesse sentido que seu ensino ganha relevância no enfrentamento do insucesso escolar, sobretudo, daqueles estudantes da educação básica em processo de formação leitora que ainda não aprenderam a ler; mecanismo de exclusão dentro e fora da escola (KLEIMAN, 2016) que marca a diferenciação nas práticas e as desigualdades entre elas (CHARTIER, 2002).

Nessa lógica, torna-se imprescindível a concretização desse ensino mediante práticas, não baseadas apenas em decisões empíricas ou no senso comum que às vezes são traduzidas nas salas de aula; mas em uma proposta curricular que desafie o aluno e a “[...] sua compreensibilidade, sem deixar de lhe propiciar as condições para que [o assuma estes desafios] de forma consequente” (ORLANDI, 2012, p. 61); ou seja, um ensino de leitura que, amparado teórica e metodologicamente, propicie experiências leitoras que atendam suas necessidades e ampliem a capacidade de compreensão, pois o ensino da leitura que aqui defendemos, depende de um sistema de concepções e de princípios que imprima direção nas atividades pedagógicas, e suas implicações nas diferentes situações de leitura norteiem a própria mediação (ANTUNES, 2009).

Refletir em torno de situações reais é pertinente, já que clarifica as concepções e proposições curriculares imbricadas nas mediações desse ensino no contexto escolar. Em outras palavras, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2017, p. 16), no intuito de entendermos as condições teórico-práticas em que se concretiza o trabalho com a leitura e repensarmos novas e fundamentadas formas de ensinar a ler.

Nessa perspectiva, avaliarmos em que medida as proposições curriculares do DCTMA para o ensino de leitura se concretizam nas mediações dos professores de Língua Portuguesa no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia é nossa problemática de discussão. Portanto, objetiva-se analisar as bases curriculares que orientam essas mediações no ensino de leitura no 9º ano da referida escola, mediante um estudo exploratório de cunho qualitativo via pesquisa bibliográfica e documental: na primeira, ancorada em Coracini (2005), Kleiman (2016) cujas abordagens destacam

aspectos referentes ao ensino da leitura, suas concepções e implicações na formação leitora dos educandos; baseada em Pacheco (2005), Silva (2015), para dialogarmos em torno das perspectivas de currículo e sua significação no contexto escolar; como também em Vigotsky (1997), Meier e Garcia (2007) para sustentar nossas análises com respeito à mediação pedagógica. Já na segunda, para analisarmos as perspectivas e proposições do currículo para o ensino de leitura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo para a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)², que dispõe de determinações que devem nortear as decisões e ações curriculares numa perspectiva regional e local (MARANHÃO, 2019).

Analisa-se dados extraídos de uma Sequência Didática aplicada no ensino da leitura no 9º ano por uma professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney – MA), no primeiro semestre do ano letivo de 2019, e suas relações com as categorias em discussão. Portanto, são primeiras aproximações com respeito à proposta curricular do DCTMA para o ensino da leitura e a sua aplicação na prática escolar com vistas a avaliarmos tanto as perspectivas instauradas do currículo e da leitura e, as respectivas proposições para a mediação pedagógica no seu ensino no 9º ano.

Currículo e ensino de leitura: diálogos e perspectivas

As práticas de ensino da leitura, assim como o comportamento leitor, são determinados pelas concepções que adotamos (ORLANDI, 2012; CORACINI, 2005; KLEIMAN, 2016). Nesse sentido, as reflexões em torno das proposições curriculares que se manifestam nas práticas pedagógicas para o ensino da leitura, práticas sociais envolvendo relações entre sujeitos com fins de aprendizagem e de transformação social (LIBÂNEO, 2014), demandam entendimentos referentes ao currículo e suas concepções, como também sobre as perspectivas de leitura e de seu ensino no contexto da escola.

Desse modo, entendemos o currículo como o “curso” pelo qual se constrói a nossa subjetividade, que passa a ser entendido como uma questão de conhecimento e de identidade (SILVA, 2015). Por esse ângulo, consideramos que todas as vivências

² Documento curricular de caráter regional, alinhado aos preceitos estabelecidos pela BNCC, que respeita as peculiaridades socioculturais e geográficas do Estado do Maranhão.

experienciadas no contexto escolar, mediadas pelas relações entre os sujeitos que dele participam, o constituem, cuja essência curricular repercute na construção tanto dos conhecimentos e valores, quanto da nossa própria identidade.

Pacheco (2005), por outro lado, ressalta que o significado de currículo escolar tem sofrido variações ao longo da história da educação, apresentando-se, inicialmente, com uma ideia mais restrita: conjunto de conteúdos ou plano de ação pedagógico a ser executado num sistema de ensino; depois, em uma perspectiva crítica e emancipatória: projeto constituído de intencionalidades e realizações. Ou seja, se criticamente busca-se questionar o porquê dos conhecimentos e dos procedimentos selecionados, enfatizando os aspectos socioculturais que implicam na política de sua construção e prática; tradicionalmente, a atenção se volta para as questões técnicas (o que e como ensinar?), desviando-se dos enfoques reais e contextuais que colaboram para sua significação, haja vista ser o currículo em sua essência espaço de produção e de criação de significados sociais (SILVA, 2015). Assim, compete-nos contínuas reflexões em torno das acepções curriculares imbricadas nas práticas de ensino da leitura, observando suas implicações no processo de mediação e de formação leitora dos educandos, pois,

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino [e o ensino da leitura], são, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função, e analisar o seu conteúdo e seu sentido (SACRISTAN, 2017, p. 19).

Dito isto, importa-nos elucidar as concepções de leitura e de seu ensino, suas possíveis relações com as perspectivas de currículo e como se expressam nos documentos curriculares normativos da educação básica brasileira, em particular no DCTMA; para analisarmos, posteriormente, como se projetam na mediação pedagógica nas atividades leitoras na sala de aula, e suas implicações no processo de formação da competência leitora dos estudantes.

Os conceitos de leitura, segundo Coracini (2005), organizam-se a partir de duas perspectivas: da modernidade e da pós-modernidade; a primeira, em referência à era da unidade, da ordem preestabelecida e da certeza inquestionável, marcada pela racionalidade e pela busca da verdade; a segunda, expressa pelo mundo da fragmentação e da dúvida, atravessado pela globalização e pelo capitalismo neoliberal. Na perspectiva da modernidade, a leitura pode ser concebida como decodificação ou descoberta de sentidos, na qual o leitor é um espectador que apreende o que já está dado no texto, como

verdade absoluta depositada nos signos, sendo estes apenas instrumentos de comunicação; segunda instância, a leitura é entendida como interação ou construção de sentido, em que o leitor, enquanto sujeito ativo, interage com o autor, suas marcas e intenções para construir os sentidos preestabelecidos no texto. Já no viés pós-moderno, a leitura é compreendida como processo discursivo que se constitui sócio, histórica e ideologicamente, já que é impregnado pela subjetividade do sujeito leitor: um trabalho de interpretação, sempre particular que relaciona o texto a outros textos/discursos, desfazendo-o e refazendo-o na medida em que produz uma nova leitura; portanto, um novo texto. Depois, como consequência das novas tecnologias, a leitura passa a ser entendida como um processo virtual, chamado também de navegação, que se caracteriza pela interatividade do leitor com a máquina e com o texto, constituindo-se nessa leitura não linear e fragmentada, um intertexto como reação ao lido (CORACINI, 2005). Portanto,

[...] ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma (CORACINI, 2005, p. 25)

Dessa forma, o ensino da leitura numa perspectiva pós-moderna, para além de proporcionar apenas atividades de decodificação e de interação leitor-texto, se constitui em práticas discursivas responsivas (BAKHTIN, 2016), nas quais o sujeito-leitor, (re)construindo sua história social, tanto interpreta como (re)cria o objeto de leitura, quer por meios impressos quer nas mídias digitais visão crítica de currículo enquanto projeto intencional marcado socio e culturalmente (PACHECO, 2005; SILVA, 2015). Entretanto, entendimentos limitados e equivocados acerca do que seja a leitura, segundo Kleiman (2016), têm resultado em práticas de ensino desmotivadoras e desfavoráveis ao processo de formação de leitores; práticas de sala de aula nas quais subjaz a concepção de leitura como decodificação, exigindo-se do leitor os explícitos do texto³; noutras vezes, propondo-se a leitura apenas como atividade avaliativa associada à ideia de dever e não de prazer, sem o engajamento do leitor; ou aquela que se manifesta numa perspectiva autoritária, quando dispensa a experiência do educando na crença de que há apenas uma maneira de interpretar.

³ Elementos linguísticos que constroem a superfície textual: léxico, estruturas sintáticas e estrutura do texto (KOCH; ELIAS, 2007)

Na prática da escola, ainda vigora a visão da leitura como decodificação e como única leitura possível para o objeto lido; a ideia de unidade e de verdade inquestionável distintiva da modernidade impera (CORACINI, 2005), cujos preceitos coadunam com a acepção tradicional de currículo. Nesse contexto, nos questionamos: Que concepções de currículo e de leitura se expressam, implícita ou explicitamente nos documentos normativos para seu ensino? Sobre estas questões dialogamos com as proposições do DCTMA para o eixo leitura, em especial para o ensino fundamental.

O DCTMA e as proposições para o ensino de leitura: perspectivas e mediações

O currículo da Educação Básica no Brasil, conforme estabelece o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), deverá contemplar base comum a ser complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Desse modo, além dos conteúdos prescritos na BNCC, esta reitera a necessidade de complementação do currículo em âmbito local, tendo em vista a contextualização do conhecimento curricular pela realidade social e individual da escola e do educando (BRASIL, 2018). O DCTMA, enquanto documento norteador das práticas pedagógicas na perspectiva da pluralidade sociocultural do currículo (MARANHÃO, 2019), representa essa possibilidade de diálogo das ações pedagógicas de sala de aula com a diversidade e a identidade regional, pois “[...] constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária⁴ a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes” (MARANHÃO, 2019, p. 14).

Por outro lado, o DCTMA reitera que os temas integradores, temas de relevância social que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, devem compor a parte diversificada com temáticas que surgem do contexto e da história local ou podem ser incorporados transversalmente ao currículo escolar (BRASIL, 2018). Esses temas configuram, por sua natureza, elementos fundamentais para a implementação de um currículo diverso e flexível, na medida em que possibilitam a contextualização dos

⁴ Termo utilizado no DCTMA para referir-se às marcas socioeconômicas e culturais peculiares ao Estado do Maranhão que devem permear o currículo, entre elas: os temas de relevância social relacionados com a história e cultura regional, que reflitam a identidade do povo maranhense.

conhecimentos nas diferentes áreas; sobretudo, das atividades de leitura desenvolvidas no espaço escolar, pois o Ensino de Língua Portuguesa e, portanto, da leitura deve garantir

[...] a apreciação de textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, [...]. É fundamental que esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território. (MARANHÃO, 2019, p. 91)

Nesse sentido, os textos, enquanto objetos de conhecimento nos quais se articula o processo de ensino aprendizagem da Língua e da leitura (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003), representam instrumentos essenciais para a inclusão dos temas inerentes à realidade, visto que caracterizam interações sociais que se efetivam nos diversos campos de atuação humana (da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública) (BRASIL, 2018); “espaços nos quais os sujeitos interagem e concretizam o uso da língua por intermédio dos gêneros textuais.” (MARANHÃO, 2019, p. 91). Nesse sentido, as práticas de leitura desencadeadas para o seu ensino, sendo cotidianas como propõe o DCTMA,

[...] devem estar articuladas à dimensão discursiva do texto, enquanto produto de interação social, e aos determinantes sociais da constituição dos gêneros textuais: os sujeitos da interação, o momento da produção e os campos de atuação, a situação de comunicação e os modos de dizer próprios de cada gênero (MARANHÃO, 2019, p. 94).

Dadas estas considerações, cabe-nos, por conseguinte, uma reflexão: Que concepção de currículo e de leitura são evidenciadas na tessitura dessa proposta? Percebemos, que o DCTMA se estrutura em torno de um conjunto de determinações, constituindo-se em um plano norteador da prática pedagógica nas instituições de ensino do Estado do Maranhão, aproximando-se, nesse aspecto, da perspectiva mais técnica e tradicional de currículo (PACHECO, 2005). Entretanto, o discurso desenvolvido nessa proposta articula-se a uma visão mais crítica (PACHECO, 2005; SILVA, 2015), na medida em que abre espaço para a territorialidade, oportunizando às escolas e aos educadores a contextualização e a problematização curricular, considerando, além de conteúdos de interesse global e nacional, a realidade local marcada socio e culturalmente. Nessa direção, o DCTMA compreende a escola como lugar de cultura e diversidade, objetivando “um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdos sem intencionalidade” (MARANHÃO, 2019, p. 18).

Por outro lado, notamos nesse documento curricular reiteradas referências à perspectiva pós-moderna de leitura (CORACINI, 2005), quando propõe o ensino da Língua e da Leitura pautado na concepção enunciativo-discursiva da língua(gem), sendo esta instrumento de interação social (MARANHÃO, 2019), corroborando-se a ideia de que a leitura, para além da decodificação e da interação baseada apenas no que está dito no texto, consiste na sua interpretação subjetivamente marcada; isto é, compreende um leitor ativo, criativo, capaz de refletir sobre e transformar o objeto lido (SILVA, 1991; CORACINI, 2005). Tal perspectiva pressupõe um currículo intencional e prático, que dialoga com as peculiaridades do contexto de ensino e corresponda às necessidades dos educandos (PACHECO, 2005), consoante ao que se estabelece nas diretrizes teóricas do DCTMA.

Reconhecidas as concepções que subjazem às proposições curriculares do DCTMA, carece-nos considerarmos suas implicações na mediação pedagógica dirigida ao ensino da leitura; intervenção intencional e planejada que promove transformação e desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997; MEIER; GARCIA, 2007). Desse modo, a ação mediadora do professor caracteriza-se pela relação de interação em que o mediador seleciona e intensifica as condições necessárias ao mediado, mobilizando suas experiências com vistas à construção de novas aprendizagens (MEIER; GARCIA, 2007). É nessa direção que concebemos as mediações do professor de Língua Portuguesa para o ensino da leitura, na medida em que promove as condições de interlocução com o objeto lido e com os sujeitos envolvidos no ato da leitura, concretizando-se aqui o princípio discursivo da leitura alinhado à aceção crítica do currículo, que passa a ser entendido como “[...] espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 9).

Do exposto, consideramos pertinente uma análise em torno da aplicabilidade desses pressupostos nas mediações das atividades leitoras, visto que, o currículo como projeto “se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas”. (SACRISTÁN, 2017, p. 28). Assim, propomos a análise reflexiva em torno de uma Sequência Didática; um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA, 1998, p.18), aplicada no ensino da leitura no 9º ano, conforme se apresenta no quadro 1:

Quadro 1 – Sequência Didática

OBJETIVOS/HABILIDADES	Interpretar textos musicais.
------------------------------	------------------------------

	Identificar a mensagem principal do texto. Expressar opiniões sobre o tema da música.
CONTEÚDOS	Gênero musical - canção “Trem bala” de Ana Vilela
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Os alunos receberão a cópia da letra da música “Trem Bala”, para ler em duplas; [depois], a música será executada e os alunos acompanharão com a letra; [em seguida], a professora perguntará: Sobre o que a música trata? Qual é a mensagem principal que ela quer passar? Então os alunos responderão a uma atividade no caderno.
RECURSOS DIDÁTICOS	Cópias da letra da música; aparelho de som ou computador com caixas de som; e caderno do aluno.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022 (Com base na sequência didática da professora).

As discussões desenvolvidas no próximo item articulam-se a partir dos quatro elementos que se organiza a Sequência Didática (SD): as habilidades, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e os recursos didáticos, observando-se as proposições curriculares implícita ou explicitamente imbricadas nas escolhas e nas intenções da professora, que norteiam as suas mediações no ensino da leitura.

Análises e discussões

Com respeito às *habilidades* pretendidas, as aprendizagens a serem asseguradas aos educandos (BRASIL, 2018), notamos que as escolhas da professora sugerem ações marcadas por distintas concepções de leitura, como a descoberta de sentido, na qual o leitor como receptor capta as ideias do autor prontamente apresentadas no texto (CORACINI, 2005) e é observada quando se objetiva “Identificar a mensagem principal do texto”; ou como um processo discursivo, em que o leitor pela interpretação, reconstrói os sentidos do objeto de leitura e produz um novo texto marcado pela sua história de vida e de leitor (ORLANDI, 2012), o que supostamente se daria ao se “Interpretar textos musicais” e se “Expressar opiniões sobre o tema da música”, posto que as ações de ‘interpretar e expressar opinião’ demandam diálogo com o lido e com as experiências de quem lê. Em outras palavras, há ênfase na mensagem principal e no tema do texto, caracterizando na perspectiva moderna a leitura preestabelecida, verdade absoluta a ser racionalmente descoberta, o que denota o comportamento passivo do aluno-leitor na relação com o objeto de conhecimento (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003). Por outro lado, percebemos aproximações com a perspectiva dialógico-discursiva da leitura protagonizada nas proposições do DCTMA para nortear as mediações no ensino

da leitura, quando, além desses aspectos, intenciona-se um trabalho subjetivo de apropriação do texto alinhado à perspectiva pós-moderna de leitura, que supõe um leitor ativo capaz de interpretar e transformar o lido (SILVA, 1991; CORACINI, 2005). A propósito, as habilidades propostas denotam demandas cognitivas crescentes, desde experiências de recuperação de informação, como as de identificação, a processos de compreensão, como as de interpretação, inferência, entre outras (BRASIL, 2018), o que possivelmente implicaria na formação leitora dos estudantes.

Por outro lado, o *conteúdo* selecionado ou o objeto de conhecimento (BRASIL, 2018), manifesta certa aproximação na escolha docente com a proposição curricular do DCTMA para o eixo leitura, visto que o gênero musical contempla um dos campos de atividade humana estabelecidos pela BNCC, o artístico-literário (MARANHÃO, 2019). Contudo, esse campo não foi evidenciado na sequência didática, como também não se percebe intenções da professora em selecionar conteúdo relacionado à realidade local ou qualquer vinculação deste com os temas integradores pertinentes ao contexto sociocultural dos educandos, conforme propõe as diretrizes do DCTMA, o que inviabiliza a mobilização das experiências dos leitores e a contextualização do objeto de leitura, imprescindíveis nas práticas de mediação do ensino da leitura pautado nos princípios discursivos (CORACINI, 2005; KLEIMAN, 2016). Tais observações deixam uma interrogação acerca das intencionalidades na escolha do conteúdo e do gênero textual, ficando-nos a impressão de um currículo tradicional, preocupado apenas com ‘o que ensinar’; pois, numa perspectiva crítica de currículo reiterada no DCTMA, caberia à professora refletir: o porquê desse gênero/ texto e quais as relações deste com o contexto sociocultural dos educandos (PACHECO, 2005; SILVA, 2015).

Em relação aos *procedimentos metodológicos*, enquanto estratégias que viabilizam a compreensão do lido (KLEIMAN, 2016) é possível perceber certa articulação dos procedimentos com a habilidade de ‘identificar’ inicialmente analisada, na medida em que as ações desencadeadas para o desenvolvimento da aula colaboram para manter o leitor como espectador do texto, conforme se observa em ‘ler em dupla’, ‘acompanharão com a letra da música’, ‘a professora pergunta’; fazeres que supõem um leitor passivo, que apenas constata o que está posto no texto e responde aos questionamentos e à atividade proposta pela professora, na contramão da concepção enunciativo-discursiva da linguagem (CORACINI, 2005) que sustenta as proposições do DCTMA. Contudo, notam-se inconsistências entre as habilidades de ‘interpretar e

expressar opinião’ e os procedimentos aqui propostos, pois estes não colaboram para o desenvolvimento daquelas, visto que, o leitor não dialoga com o objeto de leitura, não interpreta, não questiona, ou seja, não há engajamento nas atividades mediadas, predominando práticas de ensino ancoradas na perspectiva de leitura como decodificação ou descoberta de sentido, desfavoráveis à formação leitora dos educandos (CORACINI, 2005; KLEIMAN, 2016). Portanto, dissociadas dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o currículo maranhense, o qual estabelece que as práticas de ensino aprendizagem da leitura devem estar articuladas à dimensão discursiva do texto, considerando os sujeitos da interação, o momento da produção, a situação de comunicação e os modos de dizer próprios de cada gênero (MARANHÃO, 2019).

Já no que se refere aos *recursos didáticos*, meios que favorecem o encontro do aluno com o objeto de conhecimento (LIBÂNEO, 2014), devem ser selecionados e utilizados coerentemente com os conteúdos, procedimentos e habilidades que se deseja desenvolver. Assim, a cópia da letra da música e o aparelho de som representam os meios pelos quais a professora apresenta o conteúdo e estabelece a comunicação, condicionando os leitores em formação apenas à leitura e escuta da canção, como proposto nos procedimentos; ou seja, os instrumentos utilizados colaboram, essencialmente, para o exercício da habilidade de identificação da mensagem do texto, potencializando a concepção de leitura como decodificação e captação do pensamento do autor (CORACINI, 2005; KOCH; ELIAS, 2007). Portanto, da mesma forma que não se evidenciaram procedimentos favoráveis às habilidades de ‘interpretação’ e de ‘expressão da opinião’, não se percebe o uso dos recursos didáticos para esse fim, notando-se inconsistências nas escolhas da professora, o que poderá comprometer o ensino aprendizagem da leitura, pois, o ensino de leitura que tem como finalidade a formação de leitores críticos, deve assegurar coerência entre os fins e os meios, entre a prática pedagógica e as teorias que as orientam (SILVA, 1991).

Diante das escolhas evidenciadas pela professora em torno de cada elemento da sequência didática, notam-se acentuados descompassos entre as proposições curriculares do DCTMA e a mediação do ensino da leitura que se concretiza no espaço escolar, uma vez que estão ausentes as intercomunicações com o contexto sociocultural dos estudantes mediante o caráter diverso e dinâmico do currículo (PACHECO, 2005; SILVA, 2015; MARANHÃO, 2019). Da mesma forma que não se observam oportunidades de diálogo do sujeito-leitor com o texto e deste com as suas experiências

de vida; tampouco se verifica a relação de interação entre os sujeitos envolvidos na situação de leitura, que correspondam aos preceitos da perspectiva discursiva da linguagem (CORACINI, 2005; KLEIMAN, 2016; MARANHÃO, 2019), balizadora da proposta curricular do território maranhense.

Assim, as análises e discussões sinalizam grandes desafios para o professor de Língua Portuguesa, no sentido de rever e de reorientar as práticas de ensino da leitura mediadas no contexto escolar. Nessa lógica, é preciso apropriar-se das proposições curriculares estabelecidas legalmente e significá-las no espaço da sala de aula, para responder às necessidades dos educandos e dar conta de sua formação leitora; já que, “O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2015, p. 5).

Considerações finais

O ensino de leitura, na perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, que visa a formação de leitores críticos e competentes, supõe necessariamente mediações pedagógicas orientadas por um currículo que dialoga com as reais condições do contexto de ensino aprendizagem e com a diversidade sociocultural do educando, consoante ao que se propõe no DCTMA, pois, ainda que este documento curricular constitua um conjunto de diretrizes norteadoras da educação básica maranhense, faculta à instituição escolar e ao educador possibilidades de sua contextualização e reinterpretação nas práticas de ensino, atribuindo-lhe novos significados.

No entanto, a mediação do ensino da leitura no contexto da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia, longe desse ideal, sinaliza práticas inconsistentes desprovidas dos pressupostos teórico-metodológicos preconizados no DCTMA, visto que as análises em torno dos explícitos e implícitos da Sequência Didática apontam escolhas limitadas à perspectiva moderna de leitura exercida como decodificação ou descoberta de sentido do texto, divergindo-se da concepção discursiva e pós-moderna, pretendida pelas bases curriculares, já que o conteúdo, as habilidades e os procedimentos adotados pela professora colaboram para manter o estudante-leitor apenas como espectador, prescindindo-o da atitude responsiva, de interpretação e compreensão do objeto lido. Outrossim, notam-se predominâncias de marcas do currículo tradicional, preocupado apenas com ‘o que’ ensinar, sem, contudo, considerar o ‘para que’; isto é, as intencionalidades do fazer pedagógico no ensino da leitura.

Dessa forma, faz-se necessário repensar as práticas de ensino da leitura, sobretudo no ensino fundamental, no intuito de reorientar as mediações em sala de aula e, conseqüentemente, favorecer condições teóricas e práticas para a formação de jovens leitores que atuem ativa e criticamente nas situações de interação e comunicação social. Destarte, este diálogo exploratório com o objeto, suscita-nos outras inquietações ao respeito, reiterado na importância do aprofundamento deste estudo, a fim de fomentar novas descobertas e compreender as relações entre o currículo que se propõe para o ensino de leitura e o currículo presente no contexto das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução: Paulo Bezerra. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de abr. 2021.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 16. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 28 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARANHÃO. **Documento Curricular Do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**. [S. l.]: FGV Editora, 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. – Curitiba: Edição do autor, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, Literatura e Escola**: Sobre a Formação do Gosto. – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. – 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2012

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F, da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. – 3ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às teorias de currículo. - 3º Edição. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo I. 2.ed. Madrid: Visor, 1997.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed. (1998).

Recebido em: 12/09/2022

Aprovado em: 15/10/2022

Publicado em: 19/10/2022