

A LEITURA NOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESTADOS BRASILEIROS

Deisi Luzia Zanatta

Faculdade Jangada de Jaraguá do Sul/SC
deisil.zanatta@gmail.com

Gislene Aparecida da Silva Barbosa

Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE
barbosagislene@gmail.com

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva

Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí)
keniaaquino@gmail.com

Ronis Farias de Souza

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
ronis@ifes.edu.br

Resumo

A leitura proporciona o encontro ou a comunicação entre o leitor e o autor por meio dos signos linguísticos que formam a tessitura do texto. O objetivo da leitura não é a memorização, mas, sim, a reflexão e compreensão crítica, única maneira de o leitor construir seu próprio texto e ampliar seu horizonte. Nesse sentido, este artigo tem como norteamento central identificar e comparar as concepções de leitura que circulam nos currículos oficiais dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, levando em consideração que a leitura é essencial no desenvolvimento da cidadania do estudante e que a disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, tem um compromisso com o desenvolvimento da compreensão dos mais variados textos, segundo os referenciais nacionais dos currículos - LDB e PCN, uma vez que a cultura e o sujeito se constituem na e pela linguagem.

Palavras-chave: Currículos estaduais. Leitura. Letramento.

1. Introdução

Dentre todas as práticas culturais e sociais que realizamos, ler talvez seja a mais praticada e valorizada. A leitura consiste numa ferramenta fundamental para uma melhor compreensão do mundo, além de se relacionar com o sucesso profissional e pessoal do leitor, pois permite a ultrapassagem das fronteiras do saber. Com o avanço das transformações tecnológicas, o espaço e a frequência da leitura vêm sendo discutidos, porque tudo o que

somos, elaboramos e compartilhamos passa pela escrita. Assim, o letramento se caracteriza como o uso que fazemos da escrita e da leitura do e no meio em que vivemos.

Levando em consideração que é pela linguagem que constituímos a cultura, este trabalho objetiva identificar e comparar as concepções de leitura que circulam nos currículos oficiais dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, tendo como foco que a leitura é essencial no desenvolvimento da cidadania do estudante e que a disciplina de Língua Portuguesa tem um compromisso com o desenvolvimento da compreensão dos mais variados textos, segundo os referenciais nacionais dos currículos - LDB e PCN. Portanto, o currículo construído acaba por indicar caminhos para o trabalho docente e para as leituras que os professores realizarão na escola com seus alunos.

O presente trabalho justifica-se pela pertinência de um aprofundamento nos estudos e pesquisas referentes à formação do leitor literário e isso representa uma necessidade de verificar qual a concepção de leitura apresentada nos currículos estaduais, da disciplina de Língua Portuguesa – do 6º ao 9º ano (e, em alguns casos, do Ensino Médio) – de diferentes estados do Brasil, a fim de que possa contribuir com a discussão e reflexão sobre o futuro trabalho docente como mediador de leitura. O artigo está dividido em cinco seções. Apresentamos como a leitura é concebida no currículo dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo nas quatro primeiras partes, respectivamente e, na quinta seção, elaboramos um gráfico comparando os quatro currículos, no que se refere à concepção de leitura, uso de estratégias de leitura e gêneros discursivos enfatizados. Por fim, constam as considerações finais.

2. A definição de leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado do Espírito Santo

O Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo (CBEE-ES), documento oficial para a rede estadual que contempla o currículo de Língua Portuguesa para os alunos do 6º ao 9º ano¹, foi publicado em 2009. Entre o

¹ O CBEE-ES não está organizado com o Ensino Fundamental de 9 anos.

início das atividades de sua construção e publicação, passaram-se quase sete anos. Seu processo de construção contempla uma agenda iniciada em 2003, com atividades de formação dos envolvidos e elaboração de ementas por disciplina e continua nos anos seguintes com outras agendas: 2004, envio das ementas para toda a rede estadual para instrumentalizar a elaboração dos planos de ensino; 2005, são cadastrados professores-referência na rede estadual por disciplina e nas Superintendências Regionais de Educação - SRE; 2006, por meio de seminários com os professores-referência, foi elaborado um referencial introdutório aos documentos e, em 2007 e 2008, foi priorizada a elaboração dos conteúdos básicos comuns. Essa fase da construção foi “reforçada” com especialistas convidados (26 profissionais) e duas consultoras externas.

Os organizadores da construção do documento celebram a metodologia adotada na construção, a qual classificam como “coletiva e dialogada”². No Capítulo Inicial, a esse respeito, pode-se ler:

Foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1500 educadores, entre professores-referência, técnicos da unidade central e das SRE, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados a pensar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

O resultado desse trabalho é um documento oficial composto de 8 volumes distribuídos da seguinte forma: 1 guia de implantação, 1 volume para os anos iniciais, 3 volumes para os anos finais do ensino fundamental e 3 volumes para o ensino médio. Para sua organização interna são utilizadas 3 áreas: *linguagens e códigos, ciências da natureza e ciências humanas*. O documento apresenta uma versão impressa, que reúne todos os volumes num box e uma versão eletrônica, em pdf. A apresentação editorial (diagramação, impressão, revisão, etc.) é de boa qualidade em ambos os formatos de disponibilização para a comunidade.

² Maria Amélia Dalvi, no artigo “Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio”, faz um contraponto a essa visão, apontando o extenso arrolamento de créditos de autoria como uma estratégia que parece querer encenar a ideia de um exaustivo trabalho coletivo, conforme suas palavras.

Para a análise proposta aqui, ou seja, como a leitura é definida no Currículo de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, restringimo-nos à observação e investigação do *Volume 01 – Área de Linguagens e Códigos* (Anos Finais do Ensino Fundamental). Além desse volume, foi observado também o *Volume Guia de Implantação*, pois esse volume guarda ligações evidentes com todos os outros.

O *Volume 01 – Área de Linguagens e Códigos* é uma publicação com 128 páginas. Seu sumário está organizado com uma Apresentação, um Capítulo Inicial e o Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais. A Apresentação e o Capítulo Inicial ocupam 56 páginas do documento, quase metade das páginas disponíveis.

Na apresentação, como de praxe, encontramos um posicionamento oficial a respeito do documento e sua concepção metodológica. Além disso, encontramos uma seção que define programas e projetos estaduais dinamizadores do currículo estadual. As palavras-chave que definem as prioridades desses programas são cultura, ciência, esporte, leitura e tempo na escola. Desse modo, temos aí o primeiro contato com uma referência à leitura no CBEE-ES. São indicados dois programas, o “Ler, Escrever, Contar” e o “Leia ES”. O material descreve respectivamente os programas das maneiras seguintes:

Ler, Escrever e Contar – Foca o direito das crianças à aprendizagem da leitura, escrita e do conhecimento matemático, como atividades socioculturais, envolvendo de forma integrada ações de avaliação diagnóstica por aluno, intervenção pedagógica, formação de professores e **mobilização de família e comunidade.**

(...)

Leia ES – Com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade leitora, a partir da implementação de ações de incentivo à leitura e à pesquisa na escola, com destaque para a revitalização das bibliotecas escolares, e a partir da escola, **ampliando para a comunidade local, por meio de parcerias públicas e privadas** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 16).

É tudo.

Essa é a descrição completa de ambos os programas. Enquanto o primeiro parece se restringir a ensinar a ler (e também escrever e contar), o segundo quer formar uma sociedade leitora. Os nossos destaques acima

apontam uma convergência entre eles: os dois programas querem ultrapassar os muros da escola e ter uma abrangência comunitária. O Leia ES, para além do nome que revela uma ambição social, propõe um objetivo de formação de uma sociedade leitora, o que não tem sido exequível de forma plena.

Seguindo o sumário, chegamos ao Capítulo Inicial. Diverso da apresentação, ele é parte integrante do Currículo. Suas 34 páginas são empregadas em descrever o processo de construção do documento curricular, os princípios norteadores, os eixos estruturantes (ciência, cultura e trabalho), o conceito de currículo, a organização por competências e habilidades e a diversidade da formação humana. Resumindo, o CBEE-ES não dedica à leitura nenhum papel específico que esteja associado aos seus princípios, eixos, conceito, etc. A organização geral do Currículo da Escola Estadual do Espírito Santo adotou como estratégia organizacional a repetição dessa Apresentação e Capítulo Inicial em todos os volumes do documento. Isso significa a repetição entre todas as áreas dessa perspectiva a respeito da leitura.

Por fim, chegamos ao Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais. Este espaço está dividido entre as disciplinas que compõem a Área de Linguagens e Códigos, ou seja, Língua Portuguesa (13 páginas), Artes (16 páginas), Língua Estrangeira Moderna (12 páginas) e Educação Física (15 páginas). Nosso papel de análise, portanto, resume-se às 13 páginas de Língua Portuguesa.

Esse espaço exíguo de 13 páginas do currículo de Língua Portuguesa para os anos finais utiliza 8 páginas para a apresentação da disciplina, suas contribuições para a formação humana, seus objetivos e elenca um conjunto de “alternativas” metodológicas para a disciplina. É neste espaço, portanto, que vamos encontrar como a leitura está concebida. Na seção de apresentação da disciplina, ao se abordar um aspecto do ensino de Língua Portuguesa, e de forma enviesada, é apresentada a forma como o documento curricular vai abordar a leitura:

O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, **concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o**

exercício da cidadania (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 65, destaque nosso).

Apesar de a abordagem direta no excerto ser para a concepção de ensino de Língua Portuguesa, está posta de forma muito clara a concepção pragmática para o trabalho com a leitura. As palavras *ferramenta*, *exercício* e *cidadania* dão a medida inequívoca dessa perspectiva. Mais adiante, na apresentação dos objetivos da disciplina pelos eixos *Língua*, *Linguagem*, *Literatura e Cultura e Conhecimento de Mundo* essa tônica é mantida.

Para o eixo *Literatura* são apresentados quatro objetivos, dos quais citamos dois:

2. Favorecer a produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-culturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, **de modo a pensar a complexidade do real**.
3. Promover o letramento múltiplo como **ferramenta para o exercício da cidadania** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68, destaque nosso).

O eixo *Cultura e Conhecimento do Mundo*, não por acaso, é o que apresenta mais objetivos. Dos oito apresentados, reconhecemos dois que trabalham para manter a coerência interna do Currículo quanto à sua tendência ao pragmatismo:

2. Favorecer espaços para a leitura de textos de diferentes conteúdos para a discussão de temas transversais, **refletindo sobre o texto e sobre si mesmo, considerando sua situação no mundo**.
3. **Proporcionar momentos de reflexão de modo a descoisificar o homem por meio da leitura da vida**, propiciando contanto com um conhecimento que não pode ser mensurado (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68, destaque nosso).

Os destaques que propusemos nos excertos acima apontam de forma irrefutável a concepção da leitura como ferramenta para intervenção naquilo que é chamado de mundo real. Assim temos como núcleo dos objetivos apresentados: *pensar a complexidade do real*, *refletir sobre o texto e sobre si em face da situação no mundo* e *refletir para descoisificar o homem*. No eixo *Linguagem*, por meio de uma menção extemporânea no objetivo 1, é apresentada de forma pontual uma possibilidade de contemplar a subjetividade na concepção do trabalho com a leitura, citando uma *permissão* ao aluno para

interagir “crítica e ludicamente com diferentes manifestações da linguagem em situações de produção e leitura de textos escritos, orais, imagéticos, digitais, entre outros” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 67).

A última seção do Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais é destinada ao Conteúdo Básico Comum da disciplina. São estruturados 4 quadros em 4 páginas em que são apresentados competências, habilidades e tópicos/conteúdos, respectivamente. Os conteúdos, como ao gosto do CBEE-ES, estão organizados em 3 eixos: Linguagem, Conhecimento Linguístico e Cultura, Sociedade e Educação. Quanto às Competências, elas se repetem em todas as séries, ou seja, é esperado o mesmo resultado de todos os alunos de todas as séries. As habilidades são articuladas com as competências e apresentam repetições pontuais entre as séries. Essa opção por trabalhar o Currículo com categorias denominadas competências e habilidades acentua também a indicação do trabalho pragmático proposto para a leitura.

Na associação do conteúdo relacionado no Currículo com a concepção do trabalho com a leitura, é possível observar que as modalidades pertencentes ao gênero literário estão distribuídas/diluídas nos gêneros textuais. Presumivelmente *poema* e *correio eletrônico*, *certidão de nascimento* e *conto* e *crônica* e *editorial* são conteúdos para cumprir a mesma função social. Não é reservada qualquer atenção aos gêneros artísticos, eles estão submetidos à mesma ótica dos demais gêneros.

Tudo o que vimos no CBEE-ES foi destacado para trazer à tona uma concepção do trabalho com a leitura. E de forma textual e direta está apontado que a leitura é concebida como ferramenta para o exercício da cidadania. Não obstante não estar presente nas referências³, o educador Paulo Freire responde por essa concepção. Sua presença no documento, além da evidente similaridade com a concepção de leitura (arraigada na leitura de mundo, mudança social e ato político), dá-se por meio de epígrafes e da indicação do texto “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra” na seção Apêndices do Guia de Implementação do Currículo.

³ Maria Amélia Dalví, no já citado artigo “Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio”, aponta nas referências a indicação de autores de filiações díspares e com a perspectiva de criar um mosaico teórico. Isso minaria, segundo a pesquisadora, possíveis críticas, tensionamentos e embates.

3. A leitura no currículo de Língua Portuguesa do Estado de Goiás – *Currículo Referência*

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás é produto de vasta discussão entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores em encontros e formação nas 40 regionais da rede estadual, quando mais de 4 mil docentes colaboraram na avaliação e no replanejamento desta diretriz curricular. É composto por um volume de 372 páginas e está dividido por quatro áreas do conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, contemplando Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola; *Matemática e suas Tecnologias*, abrangendo Matemática, Matemática Aplicada 9º ano e Matemática Aplicada do Ensino Médio; *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, abarcando Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso; e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, envolvendo Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química.

Traz uma apresentação geral, na qual esclarece como foi o processo de organização do documento e, antes de iniciar as áreas, há uma sucinta exposição de suas concepções centrais por ramo de conhecimento.

No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) concluiu a organização do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, iniciada em 2011, com o intuito de contribuir com as unidades educacionais ao apresentar “[...] propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula” (GOIÁS, 2012, p. 10).

Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás - Caderno 5 (GOIÁS, 2012, p. 10).

Documentos como os sete cadernos do Currículo em Debate do Estado de Goiás (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as matrizes do SAEB (2011), bem como a análise de relatórios elaborados pelas Subsecretarias Regionais de Educação, entre outros, contribuíram para a construção do Currículo Referência de Goiás, que tem como objetivo

disponibilizar subsídios a um ensino que possibilite aos estudantes o uso competente da leitura, da produção de textos e das vantagens resultantes dessas práticas, como o decréscimo do insucesso escolar e a viabilidade real do exercício da cidadania.

Para tanto, está estruturado em volta de eixos que evidenciam o uso da linguagem, a partir de práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de reflexão sobre o idioma. Além disso, aponta os conteúdos mínimos necessários ao ensino e ao aprendizado efetivo da língua. É o que se observa nas palavras retiradas da proposta curricular:

O referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. [...] Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. (GOIÁS, 2012, p. 15)

Afinal, como as situações de comunicação se efetivam por meio de gêneros textuais, “[...] quanto mais gêneros o estudante dominar, maior será sua capacidade comunicativa, seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, sua capacidade de exercer a cidadania” (GOIÁS, 2009b, p. 231). Tal perspectiva direciona a concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Sendo assim, em relação ao ensino da língua portuguesa, o currículo de Goiás considera três aspectos: o *linguístico*, que demanda conhecimentos gramaticais; o *textual*, que exige conhecimentos acerca da organização dos textos nos variados gêneros; e o *discursivo*, que enfoca conhecimentos sobre os efeitos de sentido nas diversas situações de interlocução (GOIÁS, 2009a).

Dessa maneira, no estado de Goiás, o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola fundamental parte dos usos variados da linguagem e considera como incumbência da escola, sobretudo dos docentes de língua, sistematizar situações didáticas nas quais os alunos desenvolvam as habilidades linguísticas de: expressar-se bem nas diversas oportunidades de interação oral; ouvir o outro; ler diversos gêneros textuais e compreender seus significados; produzir textos de gêneros variados e selecionar que recursos linguísticos usar para atingir seus objetivos; e analisar a língua, considerando as normas gramaticais e a organização textual com o intuito de contextualizar os sentidos.

Faz-se necessário, para isso, organizar e associar os saberes básicos da língua portuguesa: fala, escuta, leitura, escrita e análise da língua. Neste texto, especificamente, interessa-nos a leitura.

3.1. Linguagem e desenvolvimento: concepções que norteiam a prática

As concepções teóricas sobre a linguagem e o desenvolvimento humano nos auxiliam a dar novos significados a nossas práticas. Assim, sua compreensão dentro do Currículo Referência de Goiás contribui para entender como foi estruturado, além de auxiliar no planejamento de práticas com a língua.

O Currículo Referência de Goiás compreende a linguagem a partir de sua dimensão sócio-histórica, afinal, como bem nos trouxe Marcuschi (2001), a interpretação de um texto não é apenas o conhecimento semântico e textual, mas se trata de inserção social.

Com base no estudo sobre o conceito de dialogia, trazido por Bakhtin (2003), aprendemos que a dialogicidade é fator de construção de sentidos. Afinal, nossa relação com o mundo é mediatizada pela linguagem e, ao compreendermos a realidade, agimos sobre ele e ele sobre nós.

Também é importante a contribuição de Vygotsky (1987) acerca do sociointeracionismo ou, como Bronckart (1999) intitulou, interacionismo sociodiscursivo. Em relação ao desenvolvimento do saber humano e suas bases teóricas e implicações, contemplamos que, por meio da leitura e da linguagem, nos descobrimos e descobrimos o mundo, além de sermos capazes de transformação, pois o saber humano é fundamental para o desenvolvimento.

O sociointeracionismo compreende que o sujeito se relaciona com outros sujeitos e com o meio, projetando ações e pensamentos sobre eles, os quais respondem. Nesta concepção, sujeito e objeto se relacionam e, para ela, biológico e social promovem a apropriação do conhecimento a partir de um processo dialógico, tudo isso mediado pela linguagem.

Podemos dizer, então, que “vestimos” o discurso do outro e dizemos com nossas palavras, enriquecendo nosso repertório, o que se trata de um exercício dialógico, porque o diálogo é antagônico, suscita a ideia do outro que possui repertório diferente, não necessariamente oposto. Como diria Bakhtin

(2003), “o dizer de um suscita o outro”, o que seria o mesmo que falar que o dizer do outro deflagra uma busca de sentido.

A escola, dessa forma, precisa partir do cotidiano e do que o aluno sabe para ampliar seu conhecimento e desafiá-lo para a construção de novos aprendizados. E os docentes devem fazer isso agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal para aprimorar capacidades intelectuais que lhe permitam acessar novos conhecimentos.

3.2. Leitura e letramento: importantes ao exercício da cidadania

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998), um projeto educativo empenhado com a democratização social e cultural confere à escola a incumbência e a responsabilidade de cooperar para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. De maneira que, ao final do ensino fundamental, sejam capazes de interpretar textos diferentes que circulam socialmente, além de apropriar-se da palavra e, na qualidade de cidadãos, produzam textos adequados em diversas situações.

Neste artigo, dentre os eixos evidenciados pelo Currículo Referência de Goiás, interessa-nos aquele que trata sobre as práticas de leitura, uma vez que um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que se propagam socialmente.

A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (CAFIEIRO, 2010, p. 88)

Um ensino coerente e efetivo de leitura inicia-se pelo planejamento, que pode ser elaborado de maneira macro e microestrutural, considerando os documentos oficiais como os PCN ou Currículo Referência do Estado no

primeiro caso; e articulando as ações com as características da turma ou aos suportes materiais da escola como livros didáticos e literários, por exemplo.

Para que o aprendizado de leitura seja fluente, no entanto, é importante vivenciar os diferentes modos de ler, silenciosamente ou em voz alta, interpretar e produzir sentidos, considerando-se os aspectos linguísticos, textuais e discursivos, já que a leitura consiste em um processo em que o leitor é ativo na organização do significado do texto. Aos leitores que estão em formação, como os alunos do ensino fundamental, a mediação do professor é imprescindível (GOIÁS, 2009a).

É necessário, portanto, que os objetivos da leitura sejam esclarecidos à turma. O que se busca no texto, o que fazer com as informações advindas dele, por exemplo, são algumas questões a serem discutidas. Em seguida, é importante certificar-se do conhecimento dos alunos acerca do assunto e também do gênero discursivo, pois isso contribuirá (ou não) para a compreensão. Além disso, o docente precisa convidar os alunos a observarem os elementos paratextuais como o título, os subtítulos, a fonte, o capítulo de onde foi retirado o texto, dados sobre o autor, ilustrações, entre outros.

O Currículo Referência de Goiás orienta que, para se formar leitores autônomos, a escola necessita de um planejamento sistemático com atividades de leitura não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as demais (GOIÁS, 2009a). Somente assim os alunos terão condições de ler nas entrelinhas, identificar os implícitos dos textos, discernir as intenções do autor, relacionar o texto a seus conhecimentos prévios ou a outros textos lidos.

Lemos para obter informações; seguir instruções; aprender; revisar; comunicar; praticar a leitura em voz alta; verificar a compreensão; por prazer, entre tantas outras possibilidades. E tais objetivos ao se ler precisam ser explorados pelos professores, sobretudo os de língua portuguesa, em atividades que sejam significativas para quem lê. Para tanto, há necessidade que o professor também seja um leitor autônomo e fluente em seu cotidiano.

As práticas de leitura de diferentes gêneros na escola podem ser realizadas com saraus de poesia, sessões de leitura de contos e crônicas, palestras, festivais de contação de histórias ou causos, jograis, etc.

Diante do exposto até aqui, depreende-se que um dos grandes objetivos da escola, segundo o Currículo Referência do Estado de Goiás, deve ser

ampliar ao máximo os níveis de letramento dos alunos, ou seja, possibilitar a eles o envolvimento com as práticas de leitura e escrita durante toda a vida escolar, visando à sua ampla inserção social como cidadãos.

3.3. Leitura: a importância das estratégias

O Currículo Referência de Goiás parte do princípio que ler é atribuição de sentidos e que, quando compreende um texto, o leitor é capaz de refletir a partir dele, criticá-lo. No entanto,

[...] Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. [...] É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (CAFIERO, 2010, p. 86)

Desse modo, o Currículo Referência de Goiás apoia-se na ideia de que, para uma leitura seja fluente, fazem-se necessárias estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (GOIÁS, 2009a).

A seleção permite que se desprezem os dados irrelevantes e restrinja-se aos úteis. A antecipação equivale à formulação de hipóteses, isto é, pensar sobre o texto a partir de indícios diversos. A inferência consiste no reconhecimento de elementos que não foram explícitos, mas que o leitor consegue levantar devido a seu conhecimento sociocultural. A verificação permite que os demais estratagemas de leitura sejam avaliados. Todas essas estratégias consistem em recursos para os leitores em formação, ainda no ensino fundamental, construírem significados enquanto leem.

O Currículo goiano concorda, então, com Cafiero (2010), ao defender que ensinar a ler é ensinar estratégias, pois “Estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas. Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos” (p. 96).

No Currículo Referência em questão, entre as expectativas de aprendizagem das práticas de leitura, em todos os anos, bimestres e gêneros, encontram-se:

- Ler [*gênero em destaque*] utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos:
 - Formulação de hipóteses (antecipação e inferência).
 - Verificação de hipóteses (seleção e checagem).
- Ler de forma associativa e comparativa os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. (GOIÁS, 2012, p. 37)

Assim, observamos que a proposta curricular goiana orienta o trabalho dos professores para as estratégias de leitura. No entanto, nas tabelas de todos os anos, basta substituir o lugar do gênero por aquele(s) em destaque que temos as expectativas de aprendizagem para aquele conteúdo e eixo. Em outras palavras, as estratégias parecem mais figurar como “modelo” de possibilidade de prática do que, de fato, estratégias para auxiliar a leitura, uma vez que a cada gênero podemos ter a necessidade de empregar outra estratégia. Além disso, o segundo tópico desses objetivos destoa da concepção de língua, pois quase nunca lemos um texto socialmente comparando-o com outros do mesmo gênero ou não. Sendo assim, a ideia de se trabalhar com estratégias de leitura é interessante, mas a forma de apresentá-la pode comprometer a prática.

3.4. Gêneros: objetos sociais e de ensino

O currículo do estado de Goiás pondera a diversidade de gêneros discursivos que existem socialmente como objetos de ensino, afinal, a lidar com os gêneros é uma primorosa oportunidade de se ocupar com a língua em seus mais diversificados usos no cotidiano.

A seguir apresentamos dois quadros com o resumo dos gêneros propostos, tanto no Currículo em Debate (2009), como no Currículo Referência (2012), sendo o primeiro base para a elaboração do segundo documento.

Tabela 1: Quadro sinótico dos conteúdos/gêneros textuais* - Currículo em Debate (2009)

Conteúdos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Textos narrativos	1. Histórias de tradição oral - Contos populares 2. Poesia	1. Literários - Poemas - Contos 2. Quadrinhos - Charges	1. Literários - Poemas - Crônicas 2. Jornalísticos - Reportagens	1. Literários - Poemas - Novelas - Romances - Teatros

	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Poemas de cordel 3. Canções 4. Quadrinhos - Tirinhas - Histórias em quadrinhos - Gibis 	- Cartuns		
Textos Argumentativos	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos argumentativos - Júris simulados 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Debates regrados - Comentários 2. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Cartas do leitor 	1. Jornalísticos <ul style="list-style-type: none"> - Artigos de opinião 2. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Requerimentos - Cartas comerciais 	1. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Editoriais 2. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Ofícios
Textos Expositivos	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Resumos 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Resenhas 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Fichamentos
Textos Descritivos	1. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Manchetes - Notícias 	1. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Cartas de solicitação - Abaixo-assinados 2. Relatos <ul style="list-style-type: none"> - Memórias 	1. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Faturas e boletos 	1. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Sinais de trânsito - Símbolos de advertência 2. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Propagandas 3. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Formulários - Cadastros
Textos Injuntivos	1. Cotidiano <ul style="list-style-type: none"> - Correspondências (bilhetes e cartas familiares) - Correspondências digitais (<i>E-mail/MSN/Blog/Torpedo</i>) 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Mapas de endereço e localização 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Classificados 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Manuais de instrução 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Anúncios publicitários 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Receitas culinárias - Bulas de remédio 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas

* Vários gêneros possuem realizações que não ficam apenas no agrupamento feito acima. Os tipos – narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos, injuntivos – podem estar presentes de modo variado nos gêneros, às vezes de modo predominante.

** Apesar de os conteúdos e as expectativas de aprendizagem dos Gêneros Normativos: Estatutos (ECA), Regimento Escolar, Regulamentos e Normas estarem somente no quadro do 9º ano, a equipe escolar deverá planejar a distribuição dos mesmos também nos anos anteriores.

Fonte: Currículo em Debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano – Matrizes curriculares (2009)

Tabela 2: Conteúdos – Currículo de Referência (2012) [adaptado]

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º bimestre	Quadrinhos (HQ, tirinhas...) Resumos Receitas culinárias	Poemas Notícias Diários	Crônicas Reportagens	Contos literários. Editorial Correspondências (carta de solicitação, carta de recomendação, carta de agradecimento, carta comercial, requerimento, ofício, ata, etc.)
2º bimestre	Poemas Cartas familiares e/ou Correspondências digitais (e-mail/ msn/ blog/ torpedo, twitter, facebook...)	Memórias literárias Classificados	Memórias literárias Anúncios publicitários	Crônicas Propagandas
3º bimestre	Contos populares (Anotadas, Causos, Lendas e Mitos)	Contos literários Cartas do leitor	Resenha Poemas	Artigo de opinião Sinais de trânsito
4º bimestre	Canções Debates regrados	Charges Cartuns ECA	Novelas Faturas/Boletos	Romance Teatro

Fonte: Os autores

Observamos que, antes da elaboração do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, os gêneros eram organizados por seu pertencimento a esse ou àquele tipo de texto, enquanto no documento de 2012 eles são organizados por bimestres e anos. No entanto, apesar de o currículo ser bimestralizado, ele pode ser alargado pelo docente ou pela escola com aspectos específicos e que atendam às necessidades e à realidade da turma.

Diante da descrição e da análise realizada, constatamos que, de acordo com o currículo goiano, é tarefa da escola possibilitar o acesso dos alunos à enorme diversidade de gêneros textuais que circundam socialmente, bem como apresentar suas características e especificidades, ensinando a produzi-los e interpretá-los.

4. Concepção de leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: uma análise a partir do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*

O *Referencial Curricular Estadual do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande*: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, publicado em 2009, que abrange os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ano, 9º ano e o Ensino Médio, propõe a união de duas disciplinas curriculares: a Língua Portuguesa e a Literatura. De acordo com o *Referencial Curricular*, estudar a língua e a literatura numa única disciplina é apropriado, porque no centro de ambas está o texto, ao mesmo tempo que ambas são fenômenos dialógicos, provenientes do trabalho linguístico de sujeitos históricos e sociais. Diante de tal abordagem, Bakhtin ressalta:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A área de *Linguagens e Códigos* apresenta o conceito central de linguagem como a capacidade que o ser humano possui de articular significados coletivos em códigos, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e mutáveis, para produzir e compartilhar sentidos. Cada linguagem possui um código específico e requer uma interpretação diferenciada, pois a língua muda, dinamiza e se atualiza nas práticas sociais em que é desenvolvida. É por meio da linguagem que os sujeitos agem, participam, interagem na vida cotidiana.

Conforme o *Referencial*, é através da linguagem que o homem conhece a si mesmo e ao outro, a sua cultura e o mundo em que vive. Isto é, a produção de sentidos se expressa por meio de imagens, sons, palavras, gestos, movimentos, o que significa dizer que são modos diferenciados de leitura. O conhecimento da linguagem acontece de maneira efetiva através do contato com o texto, tendo em vista que o texto é o ponto de partida e chegada, em torno do qual giram todas as atividades propostas aos alunos.

Nesse sentido, ler é a primeira competência transversal que o documento aponta e ressalta que é importante:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Percebe-se que o conceito de leitura que o *Referencial* apresenta tem ligação com os postulados de Roger Chartier. Segundo o teórico, a leitura “não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, além da materialidade do texto propriamente dito que proporciona “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p. 16).

O *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* aponta que ler é interagir, pois o ato da leitura implica o diálogo entre sujeitos históricos. Assim, as atividades de leitura, desde os anos iniciais, na escola, objetivam o desenvolvimento de competências que permitem compreender os mecanismos e as estruturas do texto, a conhecer que todo escrito possui um autor e, por isso, é resultado de um ponto de vista sobre algum assunto, a partir de um determinado contexto histórico e social. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, a fim de que reaja diante dele e tome uma posição. O ato da leitura requer uma atividade responsiva; implica responder ao texto por meio de ações, de linguagem ou não.

Se a leitura desempenha papel importante tanto na sociedade, quanto na vida particular das pessoas, a atuação do professor como mediador de tal ato é de suma relevância, pois é ele, por meio da prática pedagógica, que deve abrir caminhos de leitura e, conseqüentemente, de emancipação aos seus alunos. Com isso, o *Referencial* aponta que o professor deve opor-se à ideia de que é preciso explorar palavras isoladas para, depois, chegar aos textos complexos, ou, ainda, de que ao trabalhar com o texto deve investigar somente os aspectos gramaticais.

As atividades, segundo o *Referencial*, que permeiam a leitura são sempre as de construção de sentidos, com a finalidade de ampliar as oportunidades de letramento do aluno. Nesse sentido, a reflexão sobre a língua

como sistema está submetida à centralidade do sentido e da leitura como ação e prática social. A retomada dos elementos históricos e o conhecimento sobre o sistema literário estão relacionados à leitura do texto literário, como experiência estética e conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo, quanto do de pertencimento a uma história cultural e nacional.

De acordo com Petit (2009), a leitura, especialmente, de obras literárias contribui para a elaboração da subjetividade, ou seja, a leitura pode ser, nesse sentido, em qualquer faixa etária, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo, privado. O leitor não consome passivamente um texto, mas se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia. Assim, “é, aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói” (PETIT, 2013, p. 27); e, ainda mais, “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...]” (PETIT, 2009, p. 39).

Então, se a leitura é o veículo pelo qual o sujeito se constrói e se reconstrói e viabiliza o letramento, o conhecimento de diversos gêneros textuais se faz relevante quando se fala em formação de leitores. Ao mencionar a leitura como prática significativa e a atitude do desenvolvimento crítico diante do texto, do contato entre os alunos e uma variedade de textos pertencentes aos mais variados gêneros, o Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul quer enfatizar que a amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do educando como leitor em esferas distintas da vida social.

A leitura, desse modo, prepara o leitor para enfrentar a vida, constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania, como também favorece a mobilização do ato de ler como forma de aprendizagem, permitindo que tal ato se estenda para além das portas da escola⁴. De acordo com Larossa, pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não com aquilo que ele sabe, mas com o que ele é. Assim, “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-

⁴ O Referencial aponta como teoria: com relação à questão do ensino da leitura, inclusive da leitura literária, Galarza (2008), Marcuschi (2005) e Soares (2003); ver também Schlatter (2009), que discute muitas das orientações pedagógicas aqui oferecidas. Freire (1982) permanece como referência fundamental para a discussão da leitura na escola.

forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos coloca a questão do que somos”⁵ (LAROSSA, 2003, p. 25-26).

Daí a relevância do conhecimento dos diversos gêneros textuais presentes na esfera pública da sociedade, como enuncia o *Referencial*:

os gêneros institucionais (como as leis, os debates políticos ou as cartas de reclamação, etc.), os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, ou à própria vida na escola (como a exposição oral, o verbete de enciclopédia, o artigo de divulgação científica, etc.), os gêneros ligados à mídia de massa (como a notícia, o anúncio publicitário, etc.) e de forma especial os gêneros literários (a lírica, o drama e a narrativa, em todas as suas espécies e formas de atualização) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56-57).

Os exemplos mencionados não se referem somente à sua forma escrita, mas principalmente à leitura, responsiva e crítica, de textos orais e outros, que utilizam diferentes modalidades não verbais de linguagem. Silva (2009) é categórico ao enunciar que a leitura proporciona o encontro ou comunicação entre o leitor e os diversos signos linguísticos que formam a tessitura do texto. O objetivo da leitura não é a memorização, mas sim, reflexão e compreensão crítica, única maneira de o leitor construir seu próprio texto e ampliar seu horizonte. Portanto, “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir pelo qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1992, p. 45).

Se na escola estão os leitores em formação, um passo importante desse processo dialógico entre o texto e o leitor são as estratégias de leituras, pois são, também, através delas que o leitor se familiariza com os gêneros textuais, a fim de que ocorram atos de leitura socialmente significativos e não apenas escolares. Com isso, o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* destaca alguns procedimentos de leitura.

O primeiro é a preparação para a leitura. Neste estágio, as atividades em voga são os conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso ou até mesmo aos recursos linguísticos precisos para sua interpretação. Tal ato propicia que, ao

⁵ Tradução nossa.

iniciar a leitura, o leitor tenha condições de relacionar-se interativamente com ele.

O segundo passo é a leitura e compreensão global do texto, que na leitura socialmente situada é marcada por finalidades, ou seja, na leitura literária, por exemplo, tais finalidades obedecem a pactos de leitura previamente estabelecidos: lê-se para falar do que leu, para socializar e debater a leitura, para contrastar o lido com outra experiência de repertório artístico, para recomendar o texto ou não, e assim por diante.

A formulação dessas tarefas obedece aos princípios de circulação social do gênero lido e o projeto pedagógico em curso, o que significa enfatizar que se lê poesia não para explorar aspectos gramaticais como substantivos, verbos; não se lê um formulário de modo corrido e independentemente da ação de preenchê-lo; não se lê uma história em quadrinhos para analisar os traços do autor e o uso dos sinais gráficos; pois a poesia deve ser lida para fruição, deve ser sentida; textos que requerem instruções de preenchimento, como formulários, regras de um jogo, costumam ser lidos no decorrer do desempenho das ações a que se referem; as histórias em quadrinhos são lidas como uma forma lúdica de tomar contato com interpretações específicas da realidade e simbolizar emoções.

O *Referencial* aponta a importância de separar a leitura do texto, deixando as atividades fortemente escolarizadas e voltadas à aprendizagem da língua e da literatura, para um momento distinto do inicial. Deste modo, a leitura e o estudo do texto são procedimentos que podem se concretizar por meio da leitura silenciosa ou em voz alta.

O terceiro passo aborda o contrato de leitura. Esse estágio requer a garantia de que o contato com os livros se realize, por isso, exige contratos de leitura entre o professor e os alunos no início de cada ano letivo, estabelecendo um número de leituras extensivas fora do período escolar, bem como tarefas criativas de relatos. Para assegurar a eficácia destas práticas, é necessário promover a troca de experiências, depoimentos, leituras compartilhadas que favoreçam a partilha de vivências. A turma pode ser dividida em dois grupos: um, responsável pela elaboração de cartazes a serem espalhados pela escola ou biblioteca, e o outro, pela criação de um blog literário. Ainda, é possível que

cada aluno elabore uma lista de livros de natureza diversa, com a finalidade de atender às mais variadas expectativas dos leitores.

A penúltima estratégia compreende o estudo do texto. É o momento da interpretação propriamente dita, em que o professor faz questionamentos sobre o texto, sobre as informações implícitas, como também o momento de solicitar paráfrases do texto lido. O *Referencial* evidencia a relevância de o professor mediar algumas discussões tipo: como as partes do texto se relacionam, que produção de sentidos é possível construir, como o texto está estruturado, que elementos enunciativos e estruturais permitem que se reconheça a que gênero pertence, que textos de apoio acompanham o texto verbal, etc.

Após todas essas atividades, vem a resposta ao texto, momento em que, na leitura literária ocorre a finalização dos pactos de leitura propostos e também a realização de atividades relacionadas às finalidades de ler, tais como: a possibilidade de utilizar a informação obtida no texto na produção de outros textos; selecionar textos para fins diversos; realizar tarefas de retextualização, em que um gênero é convertido em outro; preparar um prato no refeitório a partir da leitura de uma receita. Enfim, várias são as possibilidades que podem fazer parte de projetos de leitura, além de serem importantes ferramentas de avaliação das aprendizagens construídas.

Sob esta ótica, a concepção de leitura que o *Referencial – Lições do Rio Grande* apresenta é aquela que contribui para a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, a respeito de seus problemas e estimula a buscar soluções tanto pessoais quanto sociais. Portanto, a leitura é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas, dependendo da história que cada indivíduo carrega.

5. A leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado de São Paulo

O atual Currículo do Estado de São Paulo (CESP) foi elaborado, em versão preliminar, em 2008, quando foi publicada uma Proposta Curricular, da qual tinham participado, diretamente, especialistas da área educacional contratados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE); já os professores da rede estadual de ensino participaram, de maneira menos intensa, visto que foram representados por alguns de seus pares em equipes regionais ou puderam dar sugestões pelo site da SEE.

A Proposta Curricular trouxe a definição de um currículo básico a ser adotado nas mais de 5 mil escolas vinculadas à SEE, destacando, por ano/série escolar, os temas, os conteúdos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidos em cada bimestre letivo.

Dois anos depois, com ajustes, foi lançada a primeira edição do CESP, e, em 2012, foi publicada a segunda edição, com mais detalhes sobre, especialmente, os eixos e os referenciais conceituais de cada disciplina.

O CESP é sustentado em seis princípios básicos: “a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 12). Nestes princípios é possível perceber a ênfase na concepção de aprendizagem contínua (desenvolvimento de habilidades e competências em todos que estão na escola) e um destaque para a capacidade de ler e escrever em todas as disciplinas. Com isso, a SEE acredita oferecer diretrizes para uma educação à altura dos desafios contemporâneos, nos quais a tecnologia, o dinamismo, a capacidade de se reinventar estão sempre presentes.

Além dos princípios estruturantes, o CESP organiza as disciplinas escolares em 4 áreas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática (apenas a disciplina de mesmo nome); Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Para cada uma das áreas, há orientações específicas. Neste texto, serão apresentadas algumas especificidades atribuídas pelo CESP à área de Linguagens:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. Com base nessa perspectiva, na escola, os estudos na área desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas. Assim, propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio do estudo dos conteúdos, historicamente construídos, associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e

também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas. Com tal mudança, a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados (SÃO PAULO, 2012, p. 27).

Notamos que o CESP enfatiza a interação, o uso social/real da linguagem, dando sentido à atuação do aluno no mundo. Assim, evidencia-se a concepção da *linguagem como forma ou processo de interação*. Nela, o indivíduo não apenas exterioriza um pensamento ou transmite informação, mas interage com outros, construindo significados; ocorre a “comunicação interativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Esta concepção rompe com a ideia do monólogo, pois o interlocutor “realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro” (CURADO, 2004, p. 19).

Adotar tal concepção de linguagem implica valorizar, na Língua Portuguesa (objeto de análise deste artigo), a mesma abordagem interacionista do discurso, a qual, segundo Bakhtin (2003), se materializa sob a forma dos gêneros discursivos. Cabe, portanto, verificarmos quais os conceitos básicos apresentados pelo CESP na definição dos eixos de ensino da língua materna.

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. [...] Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2012, p. 33-34).

Assim, os eixos no ensino de Língua Portuguesa são: Letramento; texto; tipos textuais; gêneros discursivos; discurso/enunciação. O Letramento é tratado como o grande agregador das demais categorias, pois se refere à capacidade de o indivíduo fazer uso dos mais variados gêneros discursivos (orais e escritos) que circulam socialmente, portanto está intimamente

relacionado à criação dos discursos, sua enunciação, manifestação deles na forma de texto, com determinada tipologia, sob a forma de um gênero discursivo. Dessa maneira, o principal papel do ensino da Língua Portuguesa para o CESP é o de ampliar o Letramento do estudante, ofertando-lhe reflexões e usos de variados textos:

O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas (SÃO PAULO, 2012, p. 33).

Considerar a perspectiva do Letramento é também compreender o

[...] que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2002, p. 72)

Diante disso, percebemos que, conceitualmente, a leitura no CESP é compreendida pelos usos sociais que os sujeitos fazem da língua; portanto, o ato de ler ultrapassa a decodificação para construir entre o leitor e o texto um sentido novo que estará marcado pelas vivências, pela história e pelas ideologias existentes em cada um.

No CESP, a organização das tipologias e dos gêneros discursivos a serem lidos, ao longo da escolaridade dos alunos, pode ser demonstrada pela tabela a seguir:

Tabela 3: Tipologias e gêneros discursivos no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

Ano escolar	Tipologia textual	Gênero discursivo
6º ano do Ensino Fundamental (E.F.)	Narrar	Fábula; Conto; Crônica; Letra de música
7º ano E.F.	Relatar	Relatos: oral, autobiográfico, de experiência; Notícia/Reportagem
8º ano E.F.	Prescrever	Anúncios publicitários/Propagandas; Regras de Jogos; Receitas
9º ano E.F.	Expor Argumentar	Debate regrado; Textos de opinião – Carta do leitor, Artigo de opinião; Artigo de divulgação científica; Discurso político

1ª série do Ensino Médio (E.M.)	Prescrever Narrar Expor Relatar Argumentar	Notícia, Reportagem fotográfica, Propaganda, Documentário, Poema, Conto, Novela televisiva, Filme, Legenda, Textos de opinião – Carta do leitor, Artigo de opinião, Crônica, Texto teatral, Folheto, Resumo, Fábula, Fôlder, Entrevista
2ª série E.M.	Prescrever Narrar Expor Relatar Argumentar	Romance, Texto teatral, Poema, Artigo de opinião, Anúncio publicitário, Conto, Reportagem, Correspondência, Ensaio, Perfil biográfico, Entrevista, Fôlder
3ª série E.M.	Prescrever Narrar Expor Argumentar	Poema, Romance, Cartum, HQ, Resenha, Artigo de Opinião, Item avaliativo/questão de vestibular, Discurso

Fonte: Os autores

No Ensino Fundamental, vemos a presença de gêneros discursivos não literários, pois apenas no 6º ano, com ênfase na tipologia “narrar”, é que os textos literários aparecem; nos demais anos, a linguagem referencial assume a primazia. Já no Ensino Médio, há textos literários propostos ao longo das três séries, no entanto, em menor quantidade, em relação aos não literários. No Ensino Médio, os gêneros discursivos, de base referencial, que circulam nos jornais impressos acabam ocupando a maior parte dos estudos dos jovens.

Em se tratando do trabalho com a leitura, o CESP, apesar de valorizar o Letramento e apontar que todas as disciplinas devem ter compromisso com a leitura, não apresenta “como” as atividades de leitura devem ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa, nem sequer aponta possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Considerando que

Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2002, p. 31-32).

Cabe-nos destacar que apenas listar os textos a serem priorizados e apontar que o Letramento deve ser desenvolvido não representa informação suficiente para mudança de atitude docente, uma vez que a principal diferença nas aulas de Língua Portuguesa não está apenas no texto que se usa, mas também na maneira como o trabalho é desenvolvido com o estudante,

ajudando-o a pensar, a desenvolver raciocínios que caminhem da localização de elementos explícitos nos textos, à compreensão inferencial.

Ainda que materiais didáticos circulem nas escolas e apresentem possibilidades de trabalho com a leitura aos docentes, fica uma lacuna no CESP, uma vez que ele é o documento principal de definição do currículo básico, definidor do que ensinar. Vale lembrar que o ato de ensinar só ocorre quando há também o jeito de ensinar, ou seja, a metodologia das aulas.

Para Solé (1998), o ensino da leitura requer planejamento e procedimentos que garantam a consecução do objeto desejado. Assim a autora propõe estratégias de leitura que visam a organizar o trabalho docente em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. As estratégias existem para que os textos sejam compreendidos.

Nestes três momentos, estão implicados os objetivos pretendidos com a leitura do texto, bem como o gênero, local de circulação do texto, finalidade da leitura etc. Tais aspectos se mostrarão relevantes em toda a atividade escolar, pois servirão de parâmetro para o estabelecimento do percurso a ser trilhado pelo professor e seus alunos. O uso das estratégias de leitura se faz necessário, para formar leitores autônomos, que são capazes de aprender através da leitura e, desta forma, estabelecer relações entre o que já sabem e o que pretendem saber.

Segundo Solé (1998), as estratégias que devem ser utilizadas antes da leitura podem ser realizadas através das seguintes ações: “motivação para a leitura, objetivos para a leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (Solé, 1998, p. 89). Durante a leitura, algumas estratégias que podem ser incentivadas em atividades compartilhadas são: “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto” (p. 118). Depois da leitura, as estratégias são: “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas” (p. 133).

De acordo com Girotto e Souza (2010), a compreensão de um texto não se dá apenas no final da leitura, mas também durante a leitura. Assim, as aulas de leitura podem, intencionalmente, levar o aluno a pensar, a estabelecer um processo metacognitivo a serviço da significação. Para que ocorra o

entendimento de um texto, quatro condições são básicas no leitor: a) o seu conhecimento prévio e suas experiências; b) o reconhecimento das características do texto que está sendo lido; c) a identificação do contexto da leitura – por que este texto está sendo lido?; d) o uso das estratégias aplicadas à leitura.

Para as autoras, as estratégias são:

“Conexão” (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 66) – usar tudo o que se sabe para entender o texto lido. Há três tipos: a) texto-texto: relacionar eventos, ideias, informações do texto com outros textos já lidos; b) texto-leitor: relacionar eventos, ideias, informações do texto com vivências do leitor; c) texto-mundo: relacionar eventos, ideias, informações do texto com acontecimentos do mundo. Para tanto, é sempre necessário ativar o conhecimento prévio – levantar o que o leitor conhece sobre o tema, o gênero textual, o autor do texto;

“Visualização” (ibidem, p. 83) – inferir significados através de imagens mentais; pensar, por exemplo, nas características das personagens, nas cores, nas formas etc.;

“Questionamento” (ibidem, p. 91) – perguntar ao texto em busca da descoberta de informações que estão no texto (questões magras) ou que podem ser compreendidas a partir do texto (questões gordas);

“Inferência” (ibidem, p. 74) – questionar o que é lido para tirar conclusões, fazer previsões, antecipar ações, refletir sobre a leitura;

“Sumarização” (ibidem, p. 92) – aprender a buscar a importância das informações no texto, buscar a essência do texto;

“Síntese” (ibidem, p. 101) – resumir, recontar, parafrasear o texto, acrescentando também a visão particular sobre o que foi lido.

As orientações das autoras citadas anteriormente não se configuram como uma receita acerca do que fazer em sala de aula. São, na verdade, sistematizações que servem como parâmetro à prática docente, visto que sem intencionalidade, planejamento e ação será impossível formar leitores competentes.

Para efetiva formação de leitores na escola, dentre as ações formativas, devem constar as estratégias de leitura, as quais organizam o trabalho docente e auxiliam na criação de procedimentos mais eficazes na atuação pedagógica, sistematizando e significando as ações de leitura na escola.

6. Comparações sobre as concepções de leitura nos quatro estados

A partir das análises apresentadas anteriormente, é possível elaborarmos um gráfico organizador, no qual os quatro currículos em pauta serão comparados quanto à concepção de leitura adotada, quanto ao uso/indicação de estratégias de leitura e quanto aos gêneros textuais selecionados para o trabalho docente com a leitura.

Tabela 4: Gráfico organizador comparativo – A leitura no currículo de quatro estados brasileiros

	Concepção de leitura	Uso de estratégias de leitura	Gêneros discursivos
E S P Í R I T O S A N T O	Adota a abordagem sociointeracionista e com perspectiva no letramento múltiplo. Todo o trabalho com a linguagem, assim como a perspectiva do ensino da língua, passa pelo objetivo de intervir socialmente no mundo. A leitura é concebida como ferramenta para o exercício da cidadania.	O CBEE-ES aponta como principal alternativa metodológica a nomeação do texto como ponto de partida e de chegada. Ele é o verdadeiro objeto de estudo da língua, para definição de seus usos, seus sentidos múltiplos, sua estrutura gramatical e a produção de sentido. Outro pressuposto metodológico postulado é ensinar o leitor-aluno a fixar objetivos para a leitura, considerando o contexto no qual está inserido. Todos os gêneros discursivos escolhidos estão a serviço dessa perspectiva.	Os gêneros são apresentados por série (cobrindo da 5ª à 8ª série). A seleção é variada, mas com predominância dos não literários. Na 8ª série, por exemplo, a literatura de cordel é a única modalidade dos gêneros literários.
G O I Á S	Adota a abordagem sociointeracionista e dialógica, já que compreende que a interpretação de um texto não é apenas conhecimento linguístico e textual, mas também social, pois o dizer do outro provoca uma busca de sentidos.	O Currículo Referência de Goiás orienta a utilização de diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos como a formulação de hipóteses (antecipação e inferência); bem como verificação de hipóteses (seleção e checagem). Mas não há orientação sobre as especificidades de cada gênero que podem demandar outras estratégias.	Os gêneros são apresentados para cada ano divididos por bimestres. São muito variados e contemplam os tipos textuais: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo, com prevalência dos gêneros não literários.
R I	Adota a abordagem sociointeracionista e dialógica, pois acredita que a união da Língua	O Referencial Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aponta como estratégias o	Os gêneros apresentados são os mais diversos possíveis, que vão dos não literários aos literários, tais

O G R A N D E D O S U L	Portuguesa e da Literatura é adequada, tendo em vista que no centro de ambas está o texto. Enfatiza que leitura é interação, por isso a produção de sentidos está no centro da leitura, primando pelo Letramento do aluno.	conhecimento prévio do texto, a compreensão do mesmo, o conhecimento da relevância social do gênero textual, a leitura em si, o estudo do texto e a resposta ao texto. Nesta última etapa, o Currículo salienta a importância dos conhecimentos de mundo em relação à leitura e vice-versa.	como: leis, cartas, receitas, tirinhas, conto, crônica, poesia, romance.
S Ã O P A U L O	Adota a abordagem sociointeracionista, pois concebe a linguagem como forma ou processo de interação. Valoriza a leitura nas práticas sociais, dando ênfase ao Letramento do aluno.	O Currículo de Língua Portuguesa (material básico) não aborda as estratégias de leitura, tampouco elucida como o docente pode proceder metodologicamente para os alunos desenvolverem a capacidade de compreensão dos textos. Circulam pelas escolas materiais didáticos que apresentam sugestões de aulas, no entanto, no Currículo Oficial (documento), não há menção a qualquer estratégia de leitura.	Para cada ano/série escolar, são listados gêneros prioritários. Há pouca ênfase nos textos literários no Ensino Fundamental, uma vez que a tipologia narrativa é indicada apenas no 6º ano. No Ensino Médio, aparecem alguns gêneros literários, como o conto, o poema, o romance e a crônica, no entanto a maioria dos gêneros indicados é não literário.
C O N S I D E R A Ç Õ E S	Todos os estados adotam a concepção de leitura como forma ou processo de interação, pois valorizam, em seus currículos, o uso social dos textos, a ampliação da capacidade do sujeito de relacionar-se com o mundo utilizando gêneros de texto, vinculando a escola aos usos reais da língua.	Apesar de todos reconhecerem a importância da leitura, apenas os estados de Goiás e do Rio Grande do Sul apresentam, de maneira pormenorizada, em seus documentos oficiais (currículos) as estratégias de leitura. O Espírito Santo destaca que é preciso ter objetivos para ler (o que, de certa forma, enuncia um procedimento para a leitura), no entanto não traz orientações específicas. Já o estado de São Paulo não menciona as estratégias de leitura no Currículo (texto base) de Língua Portuguesa, apenas destaca o Letramento sem dar indicações metodológicas aos docentes. Diante disso, acreditamos que os Currículos, quando não explicitam as estratégias de leitura, colaboram pouco	Os gêneros mais indicados pelos currículos são de base referencial, portanto as aulas de Língua Portuguesa trabalham, em menor parcela, com o texto literário. Isto nos evidencia o pequeno espaço que a Literatura ocupa na sala de aula, fato que nos leva a pensar no quanto os estudantes poderiam ampliar sua capacidade de compreensão se a linguagem predominantemente metafórica da Literatura estivesse mais presente nas aulas, com o uso de estratégias de leitura. Ressaltamos que o estado do Rio Grande do Sul é o que mais apresenta equilíbrio entre as indicações de gêneros literários e não literários.

		com a ampliação do domínio interpretativo dos alunos, uma vez que não há garantia de que todos os docentes consigam aplicar em sala de aula abordagens sociointeracionistas que ajudem no desenvolvimento da compreensão leitora.	
--	--	---	--

Fonte: Os autores

7. Considerações finais

A proposta, nesse trabalho, foi identificar e comparar a leitura no currículo dos estados envolvidos na pesquisa: Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, levando em consideração que a leitura é ferramenta fundamental para melhor compreensão do mundo que nos cerca, além de possibilitar a construção e reconstrução do “eu” humano. A leitura é essencial no letramento e, conseqüentemente, no desenvolvimento pessoal e social do estudante. Nesse sentido, há de se mencionar o compromisso da disciplina de Língua Portuguesa, com as atividades de leitura que os professores devem desenvolver com seus alunos no ambiente escolar. Tal prática começa nos anos iniciais da vida escolar e vai se concretizando nas séries finais, época de formação crítica dos sujeitos e que os acompanha ao longo da vida.

Nas quatro primeiras seções, identificamos a concepção de leitura apresentada nos currículos dos quatro estados envolvidos nessa pesquisa, tendo como base teórica os postulados de diversos autores, mas que possuem um ponto de convergência: no coração da leitura está a linguagem, uma prática social que se desenvolve ao longo dos anos. Na quinta parte, elaboramos um gráfico, a fim de comparar a concepção de leitura, o uso de estratégias e os gêneros discursivos nos Currículos do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Através dessa comparação, identificamos que todos os estados envolvidos trazem em seus Currículos a abordagem sociointeracionista da linguagem, apontando a vinculação entre as práticas escolares e as práticas sociais de uso da linguagem. Para isso, mencionam o Letramento como guia das ações escolares, na perspectiva de desenvolver nos estudantes níveis de compreensão e utilização dos gêneros discursivos.

No tocante ao uso de estratégias, percebemos que os Currículos dos estados do Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul apresentam metodologias para o trabalho com a leitura e a interpretação textual, mas o de São Paulo, em seu documento-base, não aborda planos de leitura e procedimentos metodológicos que explicitem as estratégias de leitura.

Ao mencionar os gêneros discursivos, vimos que todos os estados priorizam os gêneros não literários, algumas poucas vezes mencionam os gêneros literários, apenas o Rio Grande do Sul apresenta a relevância de ambos.

Dessa forma, nosso objetivo foi atingido e o tema abordado nesse artigo visa não concluir o assunto, mas representa uma contribuição aos estudos que primam conceber a relevância da leitura, para que a formação de leitores aconteça no mundo escolar e, conseqüentemente, na vida.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coords.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. In: CECCANTINI, J. L. C. T. et al (org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19-26.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. In: *Educar em Revista*, n. 52, Abril-Junho, 2014, p. 137-153.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Ensino Fundamental – Anos Finais: área de Linguagens e Códigos*. Vol. 01. Vitória: SEDU, 2009.

GIROTTI, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; ARENA, D. B. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 6º ao 9º ano, currículo e práticas culturais, as áreas do conhecimento (caderno 3)*. Goiânia, SEE, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano, matrizes curriculares (caderno 5)*. Goiânia: SEE, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás*. Goiânia: SEE, 2012.

LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna*. V. 1. Porto Alegre, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Maria Inês Fini (coord. geral). 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987